



PUC-SP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)

DINORAH NOGUEIRA DE SOUZA MARTINS

**A EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DE SEM TERRA NO SUDOESTE DA
BAHIA: O CASO DO ASSENTAMENTO DE AMARALINA EM VITÓRIA DA
CONQUISTA**

Mestrado em Ciências Sociais

**São Paulo
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DINORAH NOGUEIRA DE SOUZA MARTINS

**A EDUCAÇÃO NOS ASSENTAMENTOS DE SEM TERRA NO SUDOESTE DA
BAHIA: O CASO DO ASSENTAMENTO DE AMARALINA EM VITÓRIA DA
CONQUISTA**

Mestrado em Ciências Sociais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Ciências Sociais sob a orientação da Professora Dra. Eliane Hojaij Gouveia.

**São Paulo
2008**

M__a Martins, Dinorah Nogueira de Souza.

A Educação nos assentamentos de Sem Terra no Sudoeste da Bahia: o caso do Assentamento de Amaralina em Vitória da Conquista./ Dinorah Nogueira de Souza Martins.--Vitória da Conquista, 2008.

___ f. il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Orientador: Prof^ª. Eliane Hojaij Gouveia

1. Educação no meio rural 2. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra 3. Assentamentos. I. T.

CDD: ___

Catálogo na fonte: Bibliotecária xxx

BANCA EXAMINADORA:

A meus filhos,

Mateus, Lucas e Manuela,
paridos na esperança de uma sociedade
igualitária que até hoje não viram, mas o
sonho continua com o meu netinho Thiago e
minha netinha Lorena e os demais que ainda
nascerão.

AGRADECIMENTOS

Para que a construção desse meu conhecimento apresentado nesta dissertação chegasse a esse estágio, muitas pessoas colaboraram dando seu apoio, suas críticas ou sugestões. Nomear todos seria impossível, mas quero agradecer primeiramente ao Grande Criador do Universo pela vida, sabedoria e companheirismo.

Agradeço de modo especial à professora Dr^a. Eliane Hojaij Gouveia, orientadora dessa dissertação, que desde a leitura do projeto de pesquisa demonstrou entusiasmo e me estimulou muito com o seu jeito humano, meu reconhecimento e eterna gratidão pela sua dedicação, incentivo constantes e pelas leituras sugeridas, que vão além dos resultados de um trabalho acadêmico.

Às professoras Dr^a. Ana Palmira, Dr^a. Cristiane Leal e Dr^a. Livia Diana pelo empenho para que esse mestrado acontecesse e pelo tratamento afetuoso.

Ao digníssimo reitor Dr. Abel Rebouças São José, pelo compromisso e dedicação em promover qualificação aos docentes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Ao meu colega de curso Clédson Miranda, que mesmo entre a produção de um artigo ou alguma outra atividade do mestrado, quanta sabedoria e quão grande humildade, nunca negou sua ajuda quando solicitado.

A minha aluna Ianajara e Gilvan do curso de Pedagogia, que problematizaram as questões dos Sem Terra em sala de aula, jamais esquecerei seus posicionamentos.

Aos moradores dos assentamentos de Sem-Terra Amaralina, aos professores e alunos da Escola Baixa da Fartura, aos coordenadores e demais funcionários do Setor de Coordenação de Educação do MST – Vitória da Conquista – BA, que me acolheram com carinho, concedendo entrevistas que possibilitaram a concretização dessa dissertação.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar a trajetória de uma parcela dos movimentos sociais rurais, dos trabalhadores rurais Sem Terra no município de Vitória da Conquista, no Sudoeste do Estado da Bahia, que em meados da década de 70 decidem partir em busca do seu “pedaço de chão”. Conhecidos como o povo do MST, esses sujeitos sociais e políticos se engajam no Movimento, tendo como meta ocupar a terra e fazer Reforma Agrária. A ocupação da fazenda Amaralina no município de Vitória da Conquista dá origem ao primeiro assentamento de sem-terra do Sudoeste da Bahia. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa e teve como principais procedimentos de investigação leituras bibliográficas, observações de aulas e de recreação, entrevistas com os moradores, coordenador, professores e alunos, elaboração e aplicação de questionários que foram respondidos por 20 crianças da referida escola, no período correspondente ao II semestre de 2007 e primeiro semestre de 2008. O presente trabalho recupera a história de luta dessa gente, sua identidade, sua cultura e investiga a educação que é oferecida em suas escolas e se as práxis pedagógicas ali presentes estão em consonância com os princípios filosóficos e políticos do Movimento; começando pela história do MST no Brasil e sua organização no Sudoeste da Bahia, nos anos de 1970/80; aponta também para o conjunto de experiências e conflitos sócio-políticos e econômicos que se verificaram nos momentos da ocupação, da distribuição das terras, da organização da produção, nas cisões e visões diferenciadas e, abre um espaço precioso para escrever com tinta a história desses sujeitos que já escreveram com sangue sua própria história de vida.

Palavras-chave: Educação do campo. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Assentamentos.

ABSTRACT

The present work's goal is to analyze the trajectory of a sector of rural social movements, the landless rural workers at Vitória da Conquista city, at Southwest Bahia State, which at the middle of the seventies decided to start searching for their land. Known as the MST people, this social and political individuals fit at the Movement, focusing to occupy the land and make Agrarian Reform. The occupation of Amaralina's farm at Vitória da Conquista city begins the first landless settling at Southwest Bahia. The research was characterized by a qualitative approach and had as main investigation procedures bibliographic lectures, class and recreational observations, interviews of the residents, coordinator, teachers and students, formulation and application of questionnaires which were answered by 12 children, at the II semester of 2007 and first semester of 2008. This work recovers the fight's history of this people, their identity, their culture and investigates the offered education at their schools and if the pedagogical practice in there is in accordance with the Movement's philosophic and political principles; beginning by MST's history at Brazil and its organization at Southwest Bahia, at the 70ties and 80ties, as well it points to the experiences set and economical social political conflicts seen at the occupation, the land distribution, the production organization, at several breaks and visions and, it opens a precious space for writing at ink the history of this individuals whom had written with blood their owns life history.

Keywords: Field education. Landless rural workers. Movement settles.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA	–	Associação Brasileira de Reforma Agrária
CEBs	–	Comunidades Eclesiais de Base
CIMI	–	Conselho Indigenista Missionário
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CPT	–	Comissão Pastoral da Terra
CUT	–	Central Única dos Trabalhadores
FETAG	–	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INCRA	–	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	–	Lei de Diretrizes e Base
MASTES	–	Movimento de Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná
MASTRO	–	Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná
MIRAD	–	Ministério de Reforma Agrária e do Desenvolvimento
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil
MTD	–	Movimento dos Trabalhadores Desempregados
PRONERA	–	Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária
PUC-SP	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SMED	–	Secretaria Municipal de Educação
STRs	–	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE	–	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UDR	–	União Democrática Ruralista
UESB	–	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – UM BREVE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO E LUTAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).....	17
1.1 INTRODUÇÃO	17
1.2 BREVE HISTÓRICO DAS LUTAS QUE ESTÃO NA GÊNESE DO MST	18
1.3 FUNDAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO MST NO SUL E SUDOESTE DO ESTADO DA BAHIA: O CASO DE VITÓRIA DA CONQUISTA	26
1.4 DO DESEMPREGO À OCUPAÇÃO DE TERRAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA: SONHOS E LUTAS	27
1.5 NOVO PERSONAGEM ENTRA EM CENA: O SURGIMENTO DA FETAG E OS CONFLITOS COM OS MILITANTES DO MST NO ASSENTAMENTO DA AMARALINA	31
1.6 MECANISMOS DE LUTA DO MOVIMENTO: DISCIPLINA, MÍSTICA E EDUCAÇÃO	33
CAPÍTULO II – UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM VITÓRIA DA CONQUISTA	37
2.1 INTRODUÇÃO	37
2.2 PARA ONDE CAMINHA A ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS NA ATUALIDADE	39
2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO MEIO RURAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA	43
2.4 ESTRUTURA EDUCATIVA E FORMATIVA DO MST EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA	44
2.4.1 Funcionamento e organização da Escola “Baixa da Fartura” no assentamento de Amaralina	47
2.4.2 Recursos e manutenção da escola	49
2.4.3 Localização, espaço físico e clientela da escola “Baixa da Fartura”	49
2.5 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	51
CAPÍTULO III – URBANIZAÇÃO DO ENSINO NO CAMPO: CONSEQUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO E/OU FORMA DE DOMINAÇÃO E EXCLUSÃO	55
3.1 INTRODUÇÃO	55
3.2 A QUEM INTERESSA A URBANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	57
3.3 PARA ONDE CAMINHA A IDEOLOGIA DO MST: PRÁXIS EDUCATIVAS URBANIZADAS	60
3.4 A ESCOLA INSERIDA NA DINÂMICA SOCIAL DO MEIO RURAL: EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁXIS SOCIAL OU UM NOVO PARADIGMA	63
3.5 A PORTEIRA DO ASSENTAMENTO AMARALINA E A “CERCA” DA ESCOLA BAIXA DA FARTURA	68
4. TEORIAS PEDAGÓGICAS E PEDAGOGIAS DO MST: TENDÊNCIA URBANIZADORA	78
4.1 AS INTENÇÕES NOS DISCURSOS URBANIZADORES	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	94
ANEXO A – FOTOS DO ASSENTAMENTO	94
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO	103
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)	104
ANEXO D – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS ALUNOS	105

INTRODUÇÃO

A presente Dissertação contém o resultado de pesquisa sobre história, cultura e identidade dos moradores de assentamentos de Sem-Terra e das tendências urbanizadoras da educação do campo no Sudoeste da Bahia, as práxis dos seus professores, os currículos adotados, os materiais didáticos ali utilizados, construindo um entrave para o desenvolvimento intelectual, psicológico e cultural do aluno que mora na zona rural.

A partir das características desse ensino urbanizador que se desenvolveu a presente investigação, sobretudo no que se refere ao ensino fundamental das séries iniciais da Escola Baixa da Fartura, no assentamento de Sem Terra Amaralina, no município de Vitória da Conquista, no Sudoeste da Bahia¹.

A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa com um enfoque dialético e teve como principais estratégias de investigação leituras bibliográficas, observação das aulas previamente agendadas com o setor de coordenação de educação de assentamentos, situado na cidade de Vitória da Conquista, relato de experiências dos moradores, fotografias de aspectos físicos e estruturais do assentamento.

Observou também as crianças nos momentos de aula e de brincadeiras que aconteciam no pátio da escola; nos intervalos das aulas aproveitava para entrevistar e aplicar questionários com os alunos. Esses questionários foram aplicados no segundo semestre de 2007. Esta escola atende cerca de 60 crianças que freqüentam as séries iniciais do Ensino Fundamental, das quais se investigou 20 delas que subdividiram em dois grupos de 10 alunos(as) cada, correspondentes a cada uma das turmas que funcionam atualmente na escola. Como a escola atende crianças da Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAG) e de outras fazendas, que não são integrantes do Movimento de Sem Terra, tomou-se como critério de escolha para as entrevistas, alunos(as) filhos de parceleiros² do próprio assentamento e que seus pais pertencessem ao MST.

Além das entrevistas e aplicação dos questionários com os alunos, também procurei conhecer a história de vida dos demais moradores do assentamento de Amaralina, o que se apresenta transcrito em algumas páginas dessa dissertação que contam a história dessa gente. O instrumental de análise procurou interpretar e dar respostas para o problema em questão e os resultados apontará para uma maior aplicabilidade dos princípios educativos no interior da

¹ MORISSAWA (2001, p. 256).

² É o nome que se dá àqueles trabalhadores que conquistaram um lote de terra em assentamentos de Sem Terra.

escola analisada e das demais dos assentamentos de Sem-Terra da região.

Ainda nessa apresentação quero esclarecer quanto ao uso do nome dado ao movimento dos trabalhadores rurais “Sem Terra” com letras maiúsculas, por se tratar de um grupo de pessoas organizadas em torno de um ideal comum – o de ter a terra como terra de sustento³. A expressão “sem terra” aparece na Constituinte de 1946 quando se colocou em pauta a necessidade de Reforma Agrária no Brasil “mas foi a imprensa que cunhou definitivamente essa expressão a partir do final da década de 1970” diz Morissawa (2001, p. 139).

Não se trata aqui de adjetivar os trabalhadores rurais com uma palavra composta, ou duas palavras separadas por hífen – “sem-terra”, mas de substantivar, de nomear os sujeitos do campo que lutam pelo seu instrumento de trabalho e de sustento; é o nome próprio dos agricultores que não têm a terra – os Sem Terra com letra maiúscula e sem hífen. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, assim apelidado pelo bispo de Chapecó e presidente da Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁴. Então, toda vez que se fizer necessário usar o termo nessa dissertação, irei fazê-lo obedecendo a essa vocação.

No que tange ao nome do Movimento Social de luta pela terra, muitos o apelidam de MST. Na realidade, nem todo movimento de luta pela terra recebe essa nomenclatura. Entretanto, como o campo não está parado e sim em movimento, ele está se organizando e muitos grupos sociais de luta pela terra estão surgindo. Por ter sido o MST o primeiro a se organizar no Sudoeste da Bahia, onde reside o palco dessa pesquisa, é que nas entrelinhas de nosso diálogo, estarei me reportando a esse movimento de luta pela terra e inclusive, dedico um capítulo à gênese do Movimento desde sua criação no Sul do Brasil até sua chegada no sudoeste da Bahia às terras da Amaralina, no município de Vitória da Conquista.

No que tange as histórias das lutas pela terra e de como o campo está se organizando e, após perceber a importância da escola para os trabalhadores rurais Sem Terra, me debrucei nessa aventura de descobrir a história desses sujeitos, sua cultura, sua identidade e também as práxis pedagógicas que norteiam a filosofia política do MST. Passemos então a nossa conversa.

Vivia me perguntando por que a escola do campo tinha que receber os professores leigos para ensinar aos filhos dos trabalhadores rurais e por que os políticos quando queriam vingar daqueles professores que votaram contra eles nas últimas eleições, os designavam para

³ A expressão “sem terra” aparece na Constituinte de 1946 quando se colocou em pauta a necessidade de Reforma Agrária no Brasil “mas foi a imprensa que cunhou definitivamente essa expressão a partir do final da década de 1970” diz Morissawa (2001, p. 139).

⁴ Comissão Pastoral da Terra: movimento de luta social criado pela Igreja Católica, para contribuir com os trabalhadores rurais que viviam desempregados nas cidades e sub-empregados no campo.

trabalhar na zona rural (é assim que ocorre em nossa região).

Sem querer desprestigiar o(a) professor(a) leigo(a), faço outra pergunta: é o aluno da cidade melhor do que aquele da escola do campo? Percebia também que para a escola rural caberiam os livros, carteiras e demais materiais que sobrassem da escola urbana, e muitas vezes, em péssimo estado de conservação. Tudo isso me inquietava a ponto de investigar de fato essa realidade. Além de toda essa “marginalização” da escola do campo, nasceu a idéia de pesquisar a história, identidade, cultura e a tendência urbanizadora da educação nos assentamentos de Sem Terra do Sudoeste da Bahia, a partir das visitas feitas às escolas rurais no município de Vitória da Conquista (BA), com meus alunos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na disciplina Educação no Meio Rural.

Em 2003 fui aprovada no concurso público para ministrar aulas no curso de Pedagogia, na disciplina Educação do Campo na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Como a disciplina tem um crédito prático em sua carga horária, planejei com meus alunos, visitas às escolas do campo no município de Vitória da Conquista, nos turnos matutino e noturno. Nessas visitas, observávamos a aula, aplicávamos questionários com os alunos, entrevistávamos direção, professores, merendeiras e demais moradores. Saíamos nessa peregrinação várias vezes durante o semestre letivo. A Universidade concedia o ônibus e lá estávamos nessa adorável aventura do conhecimento.

Quando chegávamos à escola de assentamento, a direção nos recebia com solicitude e os alunos... muito mais; esse comportamento era constante, inclusive, quando a visita era de surpresa, o mesmo não se verificou nas escolas “regulares”, quando a coordenação pedagógica de algumas delas se deparou com nossa presença de surpresa, chegou a citar que era invasão de privacidade do aluno e do profissional.

Atentando para as práticas pedagógicas nas escolas de assentamento dos trabalhadores rurais, das leituras e discussões travadas em sala de aula e conhecendo um pouco a filosofia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, passei então a buscar referências bibliográficas dos assentamentos de Sem Terra existentes nesse município e, dada a escassez de material, senti necessidade de investigar a história desses assentamentos e as práticas educativas percebidas em suas escolas.

As visitas da pesquisa foram feitas aos assentamentos de trabalhadores rurais Sem Terra mais próximos da sede do município de Vitória da Conquista como: Mocambo, Pátria Livre, Cangussu, Cedro e Amaralina. Foi também através das entrevistas com a coordenação de educação do MST e leituras do Projeto Político Pedagógico, que identifiquei dentro do movimento a existência de uma proposta própria de educação que ainda se encontra em

construção, mas que já revela objetivos claros de uma escola “diferente”. Entretanto, o conteúdo apresentado em sala de aula, o planejamento propriamente dito, a práxis do(a) professor (a) que percebi nessas escolas está muito longe daquilo que Bezerra Neto (1999, p. 78) diz:

[...] uma escola que incentive e fortaleça os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tenha como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo.

Apesar das escolas do MST objetivarem uma formação de cooperação, amor a terra e à causa do povo, pude constatar, ainda nas primeiras visitas a estas escolas, e por meio de conversas com as crianças, que uma boa parte delas, apesar de serem assentadas, possui o desejo de sair do campo e construir um “futuro” na cidade. Passei então a indagar por que a educação que se tem nesses assentamentos não tem dado conta de desenvolver nessas crianças o amor à terra e aos ideais do movimento?

Assim, levando em consideração que há poucos registros de pesquisa sobre a educação dos trabalhadores rurais “Sem Terra” em nossa região, e que essa dissertação possa contribuir para estabelecer relações entre a teoria e a prática dos princípios educativos estabelecidos pelo movimento, procurei compreender e refletir a validade de tais princípios analisando uma escola do assentamento de Amaralina denominada “Baixa da Fartura” a fim de perceber se estas têm realmente conseguido formar militantes que sejam capazes de permanecer no campo e defender com amor as causas da terra e do povo com os quais convive.

Além disso, passei também, analisar de que forma a escola realiza as atividades práticas, com o objetivo de concluir se a escola tem estimulado uma educação voltada para o trabalho e se tem promovido o sentimento de pertencimento à terra conquistada e o interesse pelas atividades desenvolvidas dentro do assentamento.

Percebo que embora se tenha consciência de que outras áreas como a Sociologia Rural, a Agronomia, a Zootecnia, dentre outras, produzam conhecimento sobre a vida rural, foi a disciplina Educação no Meio Rural com a qual trabalho na UESB, que contribuiu sobremaneira para a produção científica⁵ dessa dissertação.

⁵ A partir das leituras que fiz, a primeira observação que ressalta aos olhos é a quantidade de estudos produzidos na área de educação no campo e o seu lugar relativo em relação às outras áreas. Verifiquei que dos trabalhos produzidos na área educacional, a proporção média no Brasil é de 12 (doze) trabalhos na área de Educação Rural para 1000 (mil) trabalhos nas demais áreas da Educação. Uma porcentagem 17 (dezessete) vezes inferior à do número da população campestre em relação à população urbana, tomando como referência os dados estatísticos do IBGE do ano 2000, de acordo com os quais a população rural representa 18,75% da população brasileira.

Antes de apresentar as descrições, as observações e as análises mais acuradas da situação da educação em assentamentos de Sem Terra no município de Vitória da Conquista – Ba, convido o leitor a acompanhar o percurso da história da educação do campo das sociedades tradicionais com base na pesquisa etnográfica, para situar as relações que procedem das teias de saberes da sociedade campestre.

As sociedades tradicionais, historicamente, sofreram e ainda sofrem os impactos de políticas públicas da educação, pensadas e orientadas por diferentes interesses sócio-econômicos, políticos e culturais. A prática do professor do campo também sofreu os impactos dessas políticas públicas⁶.

Uma das classes que não ficou muito contente com essas políticas públicas foi a classe dominante latifundiária, principalmente os fazendeiros que residem no campo ou em cidades próximas às suas propriedades rurais. Tais fazendeiros, segundo a bibliografia pesquisada, não viram com bons olhos a inclusão e a permanência com qualidade social dos trabalhadores e das trabalhadoras à educação pública e gratuita no campo.

As diretrizes da estrutura organizacional escolar, segundo dados coletados nesta pesquisa que apresentarei a seguir, estão profundamente marcadas pelos fatos que influenciaram a formação social e política do Brasil. Os autores pesquisados como: Calazans e Therrien apontam que o processo de colonização, de exploração, o trabalho escravo, latifúndio, monocultura, império e república fizeram com que a educação estivesse sempre a serviço da classe detentora dos bens de produção.

Estudiosos como Calazans (1993), mostram que as raízes da educação formal brasileira são provenientes da Europa, mediante as relações de dependência política, econômica, cultural, científica e tecnológica da colônia com a metrópole. É importante salientar que mesmo o Brasil sendo de origem agrária, a educação do campo não fora mencionada nas constituições de 1824 e 1891.

Os povos do campo somente foram contemplados com programas de escolarização, a partir de 1934, vinculados aos diferentes interesses e necessidades das classes sociais do meio rural.

Segundo Calazans (1993) os programas de escolarização para as sociedades tradicionais do campo, desconsideravam as suas peculiaridades sociais, econômicas e culturais. As práticas educacionais, desenvolvidas no contexto escolar eram controladas, vigiadas e orientadas pelos pressupostos de ordem e de progresso do positivismo, para

⁶ A esse respeito vide Roamnnelli, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1973 e Calazans, M. J. **Educação e Escola no Campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

impedir a presença de práticas transgressoras às bases do modelo político, econômico, social e cultural do *status quo* dominante.

Para confirmar tal controle, Calazans destaca que a maioria dos materiais didáticos, importados dos Estados Unidos da América era em inglês, alguns em francês e espanhol. Os povos do campo sentiam dificuldades em ler e entender os textos escritos em língua estrangeira, diferentemente, dos filhos dos grandes proprietários rurais, que tinham um professor de inglês exclusivo para orientá-los na leitura desses livros.

Nesse período, o que prevalecia em algumas regiões do país, era o *ruralismo pedagógico*, como pretensão de resolver o problema social advindo do “inchaço” das cidades e pela dificuldade do mercado de trabalho em absorver toda a mão-de-obra disponível. Esse *ruralismo pedagógico*, baseado na educação formal seriada, servia para encobrir e conter os conflitos e as tensões sociais, mediante o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, desprovido de qualquer articulação crítica e problematizadora das condições sócio-econômicas das populações do campo. O *ruralismo pedagógico* apresentava o campo sob a visão bucólica e romântica com o intuito de prender o homem no seu habitat. A rigor “[...] não houve até os anos 40 uma educação rural no Brasil, que defendesse os interesses da população do campo” (CALAZANS, 1993, p. 26).

Nas décadas de 60 e 70, foram multiplicados os programas educacionais para o campo, fundamentados no modelo desenvolvimentista, importados dos EUA, que estabeleciam as diretrizes da educação do campo (CALAZANS, 1993).

A esse respeito a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 03 de abril de 2002, art. 2º, parágrafos únicos, aponta que as práticas socioculturais e os saberes das sociedades tradicionais no campo, são construídos na medida em que produzem a identidade da escola vinculada aos seus contextos locais. Assim redigido:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções à qualidade social da vida coletiva no país.

Pesquisar a educação do campo no município de Vitória da Conquista foi de extrema importância para mim. Pude desmistificar muitos conceitos, reformular outros a partir de um recorte no campo de estudo e aferindo à escola “Baixa da Fartura”, dos assentamentos dos trabalhadores rurais Sem-Terra (MST) no município de Vitória da Conquista, o *locus* principal de minha pesquisa.

As escolas pesquisadas nos assentamentos de Sem-Terra são seriadas, as quais fundamentadas no paradigma urbano do sistema seriado de ensino, em algumas delas, percebi a presença de um currículo desvinculado das práticas socioculturais e ideológicas dos trabalhadores Sem Terra que lutam pela posse da terra, como também desvinculada do contexto das práticas camponesas, independentemente de ser assentamento.

A formação docente urbanizadora, detectada pelos dados coletados, mostra que nessas escolas insiste em promover uma educação seriada, fundamentada na seleção, na classificação e no neodarwinismo social, não reconhece os saberes das vivências socioculturais nos saberes construídos pelos alunos do campo, condenando-os ao silenciamento e à quase extinção. Raríssimas vezes esses saberes são evidenciados, problematizados e refletidos no contexto de sala de aula das escolas seriadas. Por isso, Arroyo (1998, p. 1-4) ressalta:

[...] temos que acabar com a estrutura seletiva, peneiradora, excludente que é inerente ao sistema seriado. [...] a escola [para os alunos do campo,] tem que estar vinculada às raízes de sua vivência, de sua família, de sua experiência completa. [...] Não preocupa, a função da escola não é só saber ler e escrever. Que mania que nós temos. A função da escola é mais do que isso. É socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura.

Não considerar os saberes construídos pelos jovens e adultos do campo em sua experiência social, para o autor, constitui uma grande falta de respeito para com a população camponesa porque as políticas educacionais continuam insistindo em manter um esquema de formação docente urbanizado, incoerente e desarticulado com a realidade, necessidades e vivência do homem do campo. Dessa forma, o ensino acaba provocando um índice elevado de evasão e repetência nas escolas do campo, contribuindo para crescer cada vez mais o número de analfabetos na zona rural.

É preciso continuar lutando por um projeto histórico apropriado à realidade da educação do campo, em articulação com os movimentos sociais, e atentar para um projeto que contraponha ao projeto gestado pelo neoliberalismo com a intenção de dar conta das exigências criadas pela nova divisão internacional do trabalho, que é uma exigência imediata e nem sempre atende às demandas do homem do campo. Essa luta envolve ainda a necessidade de propor modificações na atual LDB, Lei 9.394/96, principalmente naqueles dispositivos que não atendem aos interesses maiores da educação do nosso povo que vive no campo, e que precisa da *educação para conquistar sua sobrevivência, sua identidade e sua cidadania*.

Essa dissertação é composta de três capítulos, sendo que na apresentação abordo o

problema de pesquisa e sua necessidade de investigação, bem como sua relevância para a área de pesquisa da educação no campo, no Estado da Bahia e principalmente, na região Sudoeste. Ainda na apresentação, descrevo o objeto de estudo detalhando os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados durante o momento de pesquisa, indicando seu universo, tipos de fontes e a forma de coleta de dados e os princípios norteadores da análise desses dados.

O capítulo primeiro, apresenta uma revisão bibliográfica sobre a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil, o caso do MST, os traços de sua cultura e a identidade dos sujeitos enquanto homens de luta pela posse da terra no Brasil e consta ainda nesse capítulo o resgate da história das primeiras ocupações de terra que ocorreram no município de Vitória da Conquista, no Sudoeste da Bahia e ainda, os conflitos entre militantes da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG) e MST dentro do assentamento de Amaralina; ressalto que não foi possível encontrar registro escrito da luta pela terra em Vitória da Conquista que desse suporte a esta pesquisa.

A luta pela posse da terra existe, mas pela pesquisa realizada para a presente dissertação, identifiquei que não existem documentos escritos que registrem a história, a cultura e a identidade dos sujeitos participantes deste momento histórico. Sendo assim considerando que tais atores sociais não podem morrer com os homens passei a construir esta memória e história.

O segundo capítulo trata da história da Educação Rural no Brasil, sua estrutura e organização, bem como os desafios e a fundação e características gerais da escola “Baixa da Fartura” no assentamento de Amaralina, no município de Vitória da Conquista e aborda também os organismos que contribuem para a manutenção dessas escolas.

O terceiro capítulo aborda a educação como instrumento de emancipação, e inclui também nessa abordagem a questão da metodologia e práxis da professora rural enquanto práxis social. Ainda nesse capítulo, se discute a questão da urbanização do ensino como conseqüência da globalização e seus percalços para a filosofia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Seu objetivo é oferecer ao leitor uma idéia preliminar das contribuições teóricas e metodológicas em que se sustenta essa produção científica e possivelmente um “descortinar” da real situação da educação nos assentamentos de Sem Terra no Sudoeste da Bahia.

No que tange ao apêndice, consta de alguns instrumentos de coleta de dados como: questionários, roteiro de entrevistas; fotografias, documentos encontrados, memórias e outros instrumentos que venham conferir à esta produção a veracidade dos fatos.

CAPÍTULO I – UM BREVE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO E LUTAS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

1.1 INTRODUÇÃO

O estudo que ora apresento em forma de dissertação faz parte da minha trajetória de vida familiar, acadêmica e profissional. Em 2004 quando assumi a disciplina Educação do Campo no curso de Pedagogia da UESB passei a visitar as escolas do meio rural e observar juntamente com os alunos do curso, as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. As aulas de campo foram realizadas em escolas “regulares” e de assentamentos de Sem Terra. Nesse ínterim, o meu interesse pela problemática evidenciou-se ainda mais principalmente, considerando a educação em acampamentos e assentamentos de Sem Terra como sendo inclusiva.

As observações eram feitas nas escolas do campo que vou apelidar aqui de “escolas regulares”; percebi que não havia diferenciação entre a proposta pedagógica teórico-metodológica de uma e da outra, ou seja, entre as escolas observadas nos assentamentos de Sem Terra (Cangussu, Mocambo, Cedro, Amaralina, e outros.) e as “escolas regulares” (Maria Leal, Castro Alves, Pradoso, Jurema, Limeira, Lagoa das Flores, entre outras).

Enquanto observava as aulas nas escolas dos assentamentos e ao conversar com os alunos dessas escolas nos intervalos das aulas, percebia que um expressivo número dos mesmos queria ir para a cidade e, me perguntava: o que se ensina aqui irá contribuir para que esses alunos queiram dar continuidade à filosofia do MST e dos sonhos de seus pais que arriscaram sua própria vida por esse pedaço de terra? Continuava indagando: a cultura das famílias dos assentamentos de Sem Terra em Vitória da Conquista reflete o modo de ocupação da Terra? Percebe-se dentre as famílias desses assentamentos uma identidade própria gestada na filosofia do movimento e da região?

Sabendo-se que o MST apresenta uma História e uma Cultura diferenciada dos demais movimentos sociais do campo, e, que este defende a Reforma Agrária com vistas à manutenção dos trabalhadores rurais no campo, decidi por meio de um estudo sistematizado e visitas feitas a vários assentamentos do município de Vitória da Conquista, levantar dados que após analisados e comparados com as demais informações existentes, possam comprovar as particularidades dos assentamentos de trabalhadores rurais Sem Terra da “Amaralina”,

tentando conhecer a identidade dos homens e mulheres que lá residem, ouvindo e registrando suas histórias, a forma de ocupação, convivências, participação na construção e organização do assentamento e melhorias de vida, visto que não há registros sobre a origem e o desenvolvimento dessa cultura dos Sem Terra na região de Vitória da Conquista.

Resgatar a história e conhecer a cultura e identidade desses assentamentos constituir-se-á, portanto, tarefa importantíssima para o reconhecimento e continuidade de uma história de lutas e vivências que caracteriza um povo que ocupa, resiste e produz seus próprios meios de sobrevivência, de justiça e igualdade de direitos ao acesso à terra, de educação e uma condição de vida mais digna. Nesse sentido, Caldart (apud NETO, 1999, p. 43) afirma que “a Reforma Agrária é a junção dessas duas conquistas: ter acesso à terra e à escola, ao conhecimento e à educação, como forma de garantir ao trabalhador rural as condições de vida que o movimento julga adequadas”.

1.2 BREVE HISTÓRICO DAS LUTAS QUE ESTÃO NA GÊNESE DO MST

O problema da terra não é um fenômeno novo no Brasil, surgiu em consequência da “conquista” do território brasileiro pelos portugueses e do sistema de posse e uso da terra imposto à população nativa. O sistema de agricultura desenvolvida em terras brasileiras era voltado para a produção de alimentos e matérias-primas tropicais para atender ao mercado europeu; desse modo, um pequeno grupo de colonizadores receberam doação de grande extensão de terra, onde deveria empregar centenas de escravos, - indígenas ou negros africanos. Para isso, necessitavam manter povos submetidos pela força e controlar o acesso à propriedade da terra. Daí, a concentração fundiária, levada a extremo, impedia que os pobres livres tivessem acesso à terra para cultivá-la, mesmo visando a produção do seu próprio alimento.

A reação dessa gente se fazia sentir de forma individual, anárquica e desorganizada como aponta Andrade (1991, p. 6). Surge então um grupo político mais avançado, após a libertação dos escravos, que exigia leis que promovessem o desenvolvimento da agricultura através do crédito abundante, fácil e barato, desejavam também a criação de colônias agrícolas que abrigassem os libertos e a desapropriação de terras que não fossem exploradas, às margens das ferrovias em construção (ANDRADE, 1991). Daí postularem a necessidade de uma reforma agrária e de uma democracia rural.

Ao invés das avançadas medidas agrárias sugeridas por esses grupos políticos, surgem várias formas de exploração dos trabalhadores agrícolas como: meação, arrendamento, prestação de serviços gratuitos – em troca do uso de pequenas porções de terras, etc. (ANDRADE, 1986). A esse respeito, Andrade (1991, p. 9) diz:

A revolta contra essas formas de exploração foi feita pelos agricultores, pelo homem do campo, através das mais diversas formas de luta, desde o banditismo social, em que se destacaria a figura de Lampião, até os movimentos classificados pela literatura oficial, de *fanáticos*, como o de Canudos, na Bahia, o do Contestado, nos Estados do Paraná e de Santa Catarina, e o do Caldeirão, no Ceará. A todos esses movimentos realizados sob a capa ideológica da religião, mas consolidados na posse e no uso da terra, reagiram, de forma violenta, os governos ligados aos grupos dominantes, destruindo-os e evitando que se desenvolvessem, em pontos diversos do país, formas comunitárias, não-alienadas, de exploração e uso da terra.

Foi a partir de 1950, quando surgiram as ligas camponesas e sindicatos rurais, que os trabalhadores rurais sem terra começaram a se organizar como forma de luta legal e pressionar o governo a elaborar leis como o Estatuto do Trabalhador Rural e o Estatuto da Terra.

Você que agora faz essa leitura deve estar pensando: até que enfim os trabalhadores rurais conquistaram os seus direitos. Engana-se! No dia 1º de abril de 1964, setores das forças armadas destituíram o governo e refrearam os movimentos sociais. Mas, mesmo assim, os trabalhadores rurais mantiveram a “chama acesa” da luta pela Reforma Agrária, e graças ao apoio recebido dos setores populares e por grande parte da Igreja Católica, se organizaram e mantiveram a luta nos limites do possível e, se organizaram em níveis municipal, estadual e federal – para isso, milhares de líderes camponeses e seus partidários foram assassinados nos últimos quarenta anos, sem punição para os assassinos.

A Constituição republicana de 1891 estabeleceu em seu artigo 73, § 17, “O direito de propriedade mantém-se em toda a sua plenitude, salvo a desapropriação por necessidade, ou utilidade pública, mediante indenização prévia”. Stédille (1999) diz que o grande problema para qualquer política de reforma do sistema fundiário, era e ainda é, essa indenização em dinheiro. Já a Constituição de 1934, apesar de garantir o direito à propriedade, regulamenta o trabalho agrícola, procurando fixar o homem no campo, cuidar da educação rural e assegurar ao trabalhador o aproveitamento das terras públicas.

Em 1937, a Constituição estabelece ainda o direito à propriedade, mas a falta de capital para indenização de glebas de terras para Reforma Agrária continua sendo o grande entrave pra os trabalhadores rurais sem terra.

Não quero nesse estudo ater a análise do processo constitucional brasileiro, mas

apenas ilustrar que a cada Constituição promulgada no Brasil, até os dias atuais, esteve garantido o direito de propriedade com indenização e por essa via, a existência dos grandes latifúndios.

Não posso deixar de citar que o Partido Comunista, no curto período de sua legalidade, tentou organizar os trabalhadores rurais em Ligas Camponesas. Em 1955, sob a presidência de Zezé da Galiléia e sob a orientação do advogado e parlamentar Francisco Julião, organizou-se a primeira Liga Camponesa, no município de Santo Antônio, na região da Mata pernambucana. (ANDRADE, 1991, p. 54).

Em princípio elas vão surgir como sociedade beneficente para fazer sepultamentos e assistência médica, mas a repressão do proprietário do engenho da Galiléia fez com que os associados resistissem e evoluíram de um caráter assistencialista para um caráter social, revolucionário e agressivo, organizado os trabalhadores para as greves, ocupações de terras não utilizadas e reivindicando a Reforma Agrária, “na lei ou na marra” como cita Andrade (1991).

A sociedade vai entrando em transformação, as leis vão se adequando aos interesses da sociedade, muda-se o relacionamento do homem com a natureza, mas ao longo dessa evolução a luta pela posse da terra continuou existindo, modificando-se apenas, os personagens, os tempos e espaços no processo de luta. Também continuou existindo, a lei dos mais fortes contra os mais fracos, de quem estava no comando e de quem tinha que obedecer.

Foi justamente a coragem de quem não aceitava a passividade que fez com que surgisse na História movimentos de revoltas contra o acúmulo de terra na mão de uma minoria, enquanto a maioria vivia à margem da sociedade, e quando muitos eram explorados como escravos, mesmo quando a escravidão já não era mais pertinente. Dentre esses que não aceitava a exploração com passividade, destaca-se a figura de Lampião e os movimentos de repercussão nacional como o de Canudos, na Bahia, o do Contestado nos Estados do Paraná e de Santa Catarina, e o do Caldeirão no Ceará.

Apesar de não terem se constituído movimentos vitoriosos na luta pela posse da terra, ou Reforma Agrária, estes serviram de base para a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Foi a partir de 1981 que a Comissão Pastoral da Terra começou a promover debates e encontros entre as diversas lideranças da luta pela terra no país. Dentre os mais importantes do período, ligados à formação do MST, foram o Encontro Regional do Sul e o Seminário de Goiânia, que constituíram as bases da realização do Iº Encontro Nacional dos Sem Terra.

Em julho de 1982, descreve Morissawa (2001, p. 136), que lideranças do Rio Grande

do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul reuniram-se em Medianeira, no Paraná. Estiveram presentes a esse encontro representantes do MASTRO e do MASTES, dois dos movimentos de agricultores sem terra do Paraná. Dois meses depois desse Encontro Regional no Sul, a CPT organizou um seminário, no Centro de Formação da Diocese de Goiânia, com 22 agentes de pastoral e 30 lideranças de ocupações de terras, posseiros, etc. Além dos representantes da Regional do Sul, estiveram presentes os de outros doze estados do Brasil.

Os participantes relataram como estavam as lutas em cada estado, analisaram erros, acertos e limites. Foi levantada a idéia de se criar um movimento de alcance nacional. Apesar de a maioria achar que a CPT fosse suficiente, eles concluíram que os trabalhadores rurais deveriam ter seu próprio movimento. Desse encontro foi tirada uma carta aos trabalhadores rurais contendo os objetivos do movimento em gestação.

Todos esses eventos acabaram resultando na realização do Iº Encontro Nacional dos Sem-Terra, em Cascavel, no Paraná nos dias 20 a 22 de janeiro de 1984, ato que deu nascimento ao MST. Estiveram presentes nesse Encontro trabalhadores rurais dos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima. Participaram também representantes da ABRA, da CUT, da CIMI e da Pastoral Operária de São Paulo. Esses apoios representavam a formação de um movimento voltado à unificação das lutas dos Sem Terra em âmbito nacional.

Durante o evento foi lida a mensagem de Dom José Gomes, bispo de Chapecó e presidente da CPT, de apoio à fundação do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – o MST*. Assim, foi fundado e organizado um movimento de camponeses sem terra, de alcance nacional voltado à luta por terra e pela *reforma agrária*. Segundo Morissawa (2001, p. 138), o nome dado ao Movimento Social tem a seguinte conotação:

A inclusão da expressão “trabalhadores rurais” ao nome foi feita no sentido de deixar explícito que se trata de um movimento de agricultores, de pessoas que trabalham na agricultura. Já a expressão “sem terra” apareceu inicialmente na Constituinte de 1946, quando se colocou em pauta pela primeira vez a necessidade de uma reforma agrária no Brasil. [...] mas foi a imprensa que cunhou definitivamente essa expressão a partir do final de 1970.

Assim, o MST nasceu das lutas concretas pela posse da terra, que os trabalhadores rurais foram se desenvolvendo de forma isolada na região Sul, num momento em que aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à

modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implantado pelo regime militar. O movimento assegura que o objetivo de sua bandeira de luta é a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que deverá acontecer a partir da Reforma Agrária feita pelos próprios trabalhadores Sem Terra.

O MST como já se afirmou anteriormente, nasceu a partir das lutas pela terra, iniciadas no final dos anos 70. O marco de sua fundação, enquanto movimento organizado através da sigla MST, no entanto, foi janeiro de 1984, no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra realizado em Cascavel – PR, do qual participaram 150 delegados. Este encontro tinha como finalidade reunir todas as categorias de trabalhadores rurais que, de alguma forma, lutavam para obter terra para plantar (NETO, 1999, p. 14).

Após o 1º Encontro Nacional, os trabalhadores rurais sem terra se organizaram e apoiados pela CUT, CPT e STRs, o MST se expandiu por vários estados e regiões do Brasil, tendo como “objetivo central da luta a realização de uma Reforma Agrária em oposição ao latifúndio, perspectiva que não se sustentava originalmente numa organização política consolidada”. (FARIAS, 2005, p. 39).

Por meio das ocupações de latifúndios em quase todo o país, o MST foi ganhando cada vez mais um número maior de simpatizantes e militantes que juntos, se organizaram e planejaram outras ocupações, que nem sempre eram pacíficas e muitas vezes resultavam na morte dos lutadores e lutadoras do campo. Hoje muitos integrantes ainda são tombados⁷ pelos policiais que fazem a segurança das terras improdutivas, mas pode-se dizer que a conquista dos assentamentos hoje existentes, é fruto da resistência e esperança de que as mudanças são realmente possíveis e, que em comunhão se é capazes de superar a ideologia fatalista do neoliberalismo. Isto “significa reconhecer que a História é tempo de possibilidade não de determinismo, que o futuro, se me permita reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 19).

É possível constatar que o MST nas últimas décadas tornou-se uma referência entre os movimentos sociais do Brasil. Entretanto, para as elites em geral, o MST aparece como uma “praga” que precisa ser erradicada porque se constitui numa ameaça para o governo e para grupos que detentores do capital.

⁷ Termo usado pelos Trabalhadores Rurais Sem Terra para se referir aos companheiros mortos por policiais, jagunços ou “capangas” a serviço dos fazendeiros, no momento da ocupação da terra. Quando se indagou a respeito do nome da escola ser “Maria Zilda”, um aluno de 8 (oito) anos contou a seguinte história: [...] a companheira Maria Zilda antes de *tomb* no chão passou a foice na cara do pistoleiro que o dono da fazenda tinha trazido, e o sangue desceu”. A criança falava com tanta convicção e autoridade que os alunos do curso de Pedagogia que ali observava a aula, ficaram impactados.

A esse respeito Roseli Salette Caldart (2004, p. 27) afirma:

Esse Movimento *incomoda* não somente porque traz de volta ao cenário político a questão agrária, que é problema secular no Brasil. A impressão é de que o seu próprio *jeito de ser* é o que incomoda mais: suas ações, mas, principalmente, *os personagens que faz entrar em cena*, e os *valores* que esses personagens encarnam e expressam em suas ações, sua postura e sua identidade, que podem, aos poucos, espalhar-se e constituir outros sujeitos, sustentar outras lutas.

Dentre esses gestos e ações está aquele de ocupar para forçar o governo a realizar assentamentos - “se os Sem Terra não ocupam o governo não faz nada!”. Essas ações têm marcado e adquirido força cultural e simbólica, dentro e fora do Movimento, ao ponto de mexer com a estrutura social e política de um país historicamente marcado pelo latifúndio.

Ser *Sem Terra* hoje significa mais do que ser trabalhador rural *que não possui terra para cultivar* porque a identidade Sem Terra está na raiz da cultura camponesa e vinculada às questões do campo e mais, não se pode conceber os Sem Terra hoje no Brasil, fora do MST; mesmo que sejam assentados, sua identidade enquanto novos sujeitos quer afirmar que não se trata de apenas possuir a terra como sendo o ato final da luta, mas que todo o esforço da luta continua na perspectiva de novos grupos e novas gerações serem assentados. Por isso, continuam chamando-se e sendo chamados de Sem Terra, e participam do Movimento Social do Campo; sejam organizados sob a bandeira do MST, ou MTD, FETAG ou mesmo da Via Campesina; porque se recriou uma identidade vinculada com uma luta social, com uma classe e com um projeto social.

As vivências e relações de trabalho coletivo, aliadas à coragem que os impulsiona à luta quando necessário, é que fazem com que cada conflito e cada trabalhador tombado se solidifiquem como um degrau para a ascensão do socialismo e consolidação do MST. “Com efeito, a partir da realização de uma ocupação pelos Sem Terra, a sociedade pode negar-lhes ou fornecer-lhes apoio, mas não pode mais ignorar sua existência”. (COSTA, 2004, p. 17).

Até aqui falei do surgimento do MST como elemento jurídico-político organizado de luta pela posse da terra, mas na realidade a luta pela posse da terra no Brasil vem dos idos de 1888, com a libertação dos escravos, forte mudança na Lei Trabalhista. Nesse período (1888-1930), em todas as lutas pela terra havia sempre um líder messiânico, demonstrando que a fé era um elo entre ele e seus seguidores, como foi a Revolta de Canudos, no sertão da Bahia, em que o povo seguia o beato Antônio Conselheiro e a Guerra do Contestado, numa região entre Paraná e Santa Catarina, onde o povo seguia o “Monge” José Maria.

Na realidade, as primeiras lutas dos trabalhadores rurais pela terra aconteceram no

chão nordestino e, mais especificamente, em solo baiano. Muitas outras lutas procederam, foi com o golpe militar (1964) que a possibilidade de Reforma Agrária se esvaziou. Os generais lançaram violenta repressão contra os movimentos de luta pela terra como: combater o comunismo no campo e na cidade, prender e exilar as principais lideranças camponesas, quando não assassinadas. Muitos camponeses pertencentes a sindicatos, às Ligas ou ao MASTER foram duramente perseguidos ou mortos a mando dos latifundiários, que agiam sob a proteção dos militares. Todas as organizações dos trabalhadores rurais foram fechadas e, as que sobreviveram, passaram a ter um caráter assistencialista.

Durante o período da ditadura⁸ as lutas pela terra continuaram acontecendo principalmente na região Norte e Centro-Oeste do país e nessa época, como aponta Morissawa (2001, p. 104), a Igreja Católica foi a única instituição capaz de fazer frente ao regime militar, tanto nas cidades como no campo.

Quero reservar nestas poucas linhas que seguem um *flash* da história da CPT e o papel da Igreja Católica na luta pela terra em favor dos trabalhadores rurais sem terra. No início da década de 60, foram criadas as CEBs que rapidamente se espalharam pelo país. Fundamentadas na Teologia da Libertação elas se tornaram espaços de oração e de luta contra as injustiças sociais e pelos direitos dos trabalhadores rurais e urbanos.

Em 1975, surge a CPT que juntamente com as paróquias das periferias das cidades e das comunidades rurais, passou a dar assistência aos camponeses durante o regime militar. No início, a CPT esteve voltada às lutas dos posseiros do Centro-Oeste e Norte e *posteriori*, com os conflitos pela terra em todo país, ela se tornou uma instituição de alcance nacional. Sua atuação nas lutas no Sul do país, deram origem ao MST, como já foi referendado nesse capítulo.

Recordo-me de ter participado de uma CEB⁹ denominada São Francisco de Assis, no

⁸ O primeiro presidente do Brasil no regime da ditadura foi Castelo Branco, cujas palavras ativas de seu governo eram *caçar, suspender, dissolver, instituir, fechar, intervir, proibir e espionar*. Até fechar o Congresso Nacional e criar o *AI-5* ele fez para reforçar a repressão. Em seguida, o presidente general Garrastazu Médici da chamada *linha-dura*, tomou posse em 1969 e governou com repressão as massas trabalhadoras até 1973. Outro ditador foi o general Ernesto Geisel (1974-1979), que recebeu do governo anterior alta inflação e aumento da dívida externa; este, precisando do apoio da sociedade civil para manter o regime, anuncia uma abertura política lenta e gradual que vai contribuir para o fim do regime militar. O general João Batista Figueiredo se torna presidente do país (1979-1985) e dá continuidade à política de abertura promovendo anistia aos presos e exilados políticos, mas em contrapartida, promove outras ações de terrorismo político. A anistia, no início do governo Figueiredo trouxe de volta ao país muitos exilados e com isso, as lutas dos movimentos sociais vão se restabelecendo. Em 1984, a campanha pelas Diretas Já, exigindo eleições diretas para presidente, o povo vai às ruas, e... *ufá!* é o fim da ditadura militar!

⁹ Líamos livros de Leonardo Boff entre outros adeptos da Teoria da Libertação. Ali, os padres nos pediam para doar e arrecadar alimentos e roupas para os pobres, mas nunca os distribuíamos na comunidade; um boato circulava que os padres enviavam essas doações para os sem terra. Muitos fazendeiros deixavam de frequentar a igreja e vez em quando, um padre era morto como aconteceu com o padre Bené e outros na cidade de Vitória da

centro da cidade de Itambé, onde vivi de 1974 a 1995. Diante desse histórico, o principal motivo que levou o MST à consolidação de seus objetivos, foi a incessante busca e ampliação do processo de Reforma Agrária do país, como forma de retirar da miséria e da fome mais de 30 milhões de brasileiros. Desta maneira, a Reforma Agrária se constitui a principal maneira de manter o homem do campo, preso às suas raízes e com uma qualidade de vida adequada, pois a saída do homem do seu habitat em direção aos grandes centros urbanos tem provocado o inchaço dos mesmos e feito com que estes vivam em espaços onde não é possível manter suas necessidades básicas como: higiene, saúde, alimentação, saneamento básico e principalmente trabalho para a manutenção da própria existência.

O MST, portanto,

desde a sua fundação, tem afirmado e reafirmado a necessidade inexorável de uma R.A que modifique a estrutura da propriedade da terra, dando-lhe um caráter socialista, transformando o modo de produção e conseqüentemente a relações de trabalho até agora predominantes na sociedade brasileira. (NETO, 1999, p. 12).

Uma sociedade Socialista é a esperança almejada pelos integrantes do movimento, pois acreditam que uma sociedade igualitária só se tornará possível por meio desta forma de organização social. As injustiças sociais, segundo o MST, jamais serão superadas em um sistema capitalista, que acumula riquezas na mão de poucos, enquanto muitos se encontram abaixo da linha da pobreza e em condições miseráveis na luta pela sobrevivência. Mesmo tendo direitos garantidos por lei, a falta de acesso à educação e falta de uma educação de qualidade impossibilita-os de se apropriarem daquilo que lhes são de direito.

Sabe-se também que é quase impossível tratar o MST sem mencionar a reforma agrária, podemos ver no início desse capítulo a trajetória do Movimento para realizar a Reforma Agrária no Brasil, perpassando os principais momentos históricos até a chegada da Nova República. Mas com certeza, a História, Identidade e Cultura que se desenvolveu no MST, não se restringem unicamente aos fatos relatados nesse capítulo nem se limitarão à realidade na qual se encontram hoje, pois o MST ainda se encontra em construção e tem consciência de que seus integrantes não são seres acabados que devem se adaptar à cultura de exploração imposta pelo capitalismo, mas que são seres capazes de agir, ressignificar e transformar o real.

1.3 FUNDAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO MST NO SUL E SUDOESTE DO ESTADO DA BAHIA: O CASO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

No extremo Sul da Bahia, na divisa com o espírito Santo, a CPT já promovia a articulação das lutas locais, mas segundo relato de Marissawa, (2001, p. 181) deixou de atuar ali devido à criação da diocese de Teixeira de Freitas, cujo bispo não comungava com as idéias da igreja progressista da qual a CPT faz parte. Isso fez com que o MST enviasse para lá lideranças tiradas de Santa Catarina para reunir e organizar as famílias sem terra e implantar o MST no sul do estado e estender-se depois na Bahia como um todo. Os primeiros acordos da organização do Movimento se deram em novembro de 1985, período em que a coordenação propôs eleger dois representantes para cada grupo de cinco municípios da região. Esses representantes fundaram sedes do MST em Itanhém, Teixeira de Freitas, Alcobaça, Itamaraju, Eunápolis e Caravelas; criando assim uma Coordenação Regional no Sul da Bahia.

Em janeiro de 1986, aconteceu o Iº. Encontro Estadual dos Trabalhadores Rurais Sem Terra onde declarou a necessidade da organização desses trabalhadores para se fazer a Reforma Agrária. Passado um ano e meio aproximadamente, das 600 famílias organizadas, 450 participaram da primeira ocupação de terra do MST. Isso se deu numa fazenda que já estava desapropriada da Companhia Vale do rio Doce, com 5.100 hectares, em Prado, Sul da Bahia.

A segunda ocupação vai acontecer em Riacho das Ostras, no final do mesmo ano, fato que vai impactar os latifundiários da região ao ponto de criarem a UDR. Tudo estava indo bem, apesar das lutas e sofrimentos físicos, mentais e emocionais que passam os trabalhadores sem terra nos momentos das ocupações, até que 1.300 famílias ocuparam a fazenda Terra à Vista em Itamaraju, mas os sindicatos que as apoiavam recuaram diante das críticas da imprensa, temendo que seus candidatos não se elegessem. Essa ocupação sofreu uma derrota que abalou a estrutura do MST no Estado da Bahia. Entretanto, daquelas 1.300 famílias que se dispersaram por causa da polícia e da imprensa, 100 delas acamparam no seminário dos Capuchinhos e logo agregaram a elas 600 famílias que corajosamente, a despeito do ocorrido fizeram uma passeata pela cidade de Itamaraju. O MIRAD preocupado com a expansão do MST na região, fez um acordo que previa desapropriação de uma área em 90 dias. O prazo se esgotou e o acordo não cumprido estimulou a ocupação das Fazendas Reunidas, Corumbau e Vale do Rio Doce no Prado e a Fazenda Boa Esperança em Porto Seguro. (MORISSAWA. 2001)

As famílias organizadas em torno do MST vão formando associações e cerca de vinte associações de assentamentos do Sul e Extremo Sul da Bahia realizaram em maio de 1989, a 1ª reunião da Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Estado da Bahia, em Itamaraju, com o objetivo de auxiliar estas associações na elaboração de projetos e assistência técnica aos agricultores.

Desse modo, o MST vai se consolidando no Sul do estado da Bahia e as conquistas vão animando outros trabalhadores Sem Terra a se organizarem no Movimento. Foi assim que durante a década de 90 o MST foi se expandindo no estado, abrangendo Camacã, Camamu, Prado, Eunápolis, Belmonte, Uma, Itacaré, Itamaraju, Arataca, Itabuna, Vitória da Conquista, Andaraí (Chapada Diamantina), Santo Amaro e Boa Vista do Tupim. Porém, em Vitória da Conquista a primeira ocupação de terra se dá pacificamente, na fazenda Amaralina.

Segundo o Sr. Joaquim Rodrigues da Paixão e o Sr. Edivaldo, meus entrevistados, (presidente da Cooperativa), o MST somente chegou ao assentamento da Amaralina seis anos e meio depois da ocupação, portanto, em 1993. Segundo os entrevistados, citados, o MST contribuiu com recursos para aquisição de 02 tratores, 01 caminhão, 01 caminhonete D-20, gado bovino, equino, asinino. Cada assentado, em número de 131 (cento e trinta e um) famílias receberam cerca de 13 cabeças de gado bovino, 01 cavalo e 01 jumento. Somente em 2005 o assentamento recebeu energia através do programa *Luz para Todos* do governo federal, Luis Inácio Lula da Silva.

O assentamento foi dividido em 131 lotes além das áreas de proteção citadas adiante. Cadastrou-se 136 famílias mas somente 131 receberam a terra, e cada uma delas tomou posse de 01 (um) lote de 01 (um) alqueire. Nem todas as pessoas que ocuparam a fazenda Amaralina estavam agregadas ao grupo inicial; elas iam chegando de vários lugares, como é o caso do Sr. Jovilino de Jesus, atualmente com 68 anos, veio com sua família da zona rural do município de Jordânia – MG, o Sr. Joaquim Rodrigues da Paixão, 66 anos, veio de Almenara – MG, o Sr. Delci Pereira dos Santos, 64 anos, veio do município de Itambé, já a Srª. Noemi Souza Correia era moradora do município de Vitória da Conquista como a maioria deles.

1.4 DO DESEMPREGO À OCUPAÇÃO DE TERRAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA: SONHOS E LUTAS

A primeira ocupação de terra no município de Vitória da Conquista aconteceu em

1987, na fazenda Amaralina, propriedade do governador do estado da Bahia, Dr. Régis Pacheco. Antes, porém, ele vendeu a terra para a SUDENE (conforme documentos no Cartório de Tabelação de Notas, no Fórum de Vitória da Conquista); a SUDENE pagou apenas uma parte do capital determinado pela compra da terra e, em menos de um ano o proprietário anterior retoma suas terras. Após a morte de Dr. Régis Pacheco, os quase 200 alqueires (hectares) da Fazenda Amaralina ficaram para sua viúva, que sem vocação ou apreço pelo campo, abandonou a fazenda.

Em 1972, gaúchos que residiam em Vitória da Conquista, alegando haverem adquirido a referida propriedade, denominaram-na de Fazenda Santa Marta e passou a explorá-la com a criação de gado de leite e de corte por muitos anos.

Corria um boato pelas redondezas que a terra havia sido arrendada, outros diziam haver sido ocupada pelos gaúchos ao invés de comprada. Nesse ínterim, trabalhadores rurais sem terra, desempregados, que residiam em Vitória da Conquista e outros que eram empregados em propriedades rurais próximas, se reuniram com ajuda de advogados, da igreja Católica através do bispo e do padre João, de militantes do PCdoB, procuraram em cartórios de Registro de Imóveis da Comarca, o registro de posse da fazenda pelos gaúchos e nada encontrando, procuraram apoio junto ao prefeito municipal Pedral Sampaio e este, segundo Joaquim Rodrigues da Paixão¹⁰, após reuniões e longas discussões com esses trabalhadores, solicitou que o INCRA viesse fazer um levantamento da terra.

No que diz respeito ao valor da terra pelo INCRA para efeito de desapropriação, não foi encontrado nenhum documento que comprovasse tal fato, mas segundo moradores do assentamento, o prefeito negociou com a União.

O Sr. Joaquim R. da Paixão ainda traz na mente *flashs* daquele dia:

Foi numa manhã, quase meio dia, lembro cuma hoje, o céu tava azulzim, nós era uns cinqüenta a sessenta home tudo com vontade de passar a enxada na terra... mais nós resolveu esperá o prefeito doutor Pedral pra ver o que tinha arresorvido... quando ele chegou, saudou nós... pegou no ombro dum camarada e disse: pode rebentar o cadiado... Eta alegria!

A cancela que fechava a propriedade tinha um cadeado de quase meio quilo, diz Sr. Jovelino de Jesus, outro assentado, fazendo gestos como se o cadeado estivesse pesando em

¹⁰ Assentado que participou presencialmente da ocupação da fazenda Amaralina, com 66 anos de idade, foi casado por duas vezes e como resultado desses dois casamentos, tem 8 filhos, alguns nascidos no assentamento, mas “todos criados e alimentados dessa terra”, diz Sr. Joaquim. Vindo de Almenara – MG, nascido e criado na zona rural, nunca estudou porque tinha que trabalhar.

suas mãos. “Não houve tiro, graças a Deus”! Diz Sr. Jovilino.

O Sr. Delci, tinha 43 anos de idade quando ocupou a fazenda Amaralina. Ele narra sua história com orgulho de ter o seu pedaço de terra:

Cheguei aqui com minha velha e meus oito filhos, uma nasceu aqui e os outros quatro, morreram quando era novinho... minha filha caçula tinha dois anos, ela agora tem 23 anos. Eu tava desempregado na cidade de Itambé e quando eu soube que o INCRA tava cadastrando gente pra dar terra, eu corri pra cá... o povo tava com medo de uma tal UDR... eu nem sei o que é isso...só sei que não tinha medo, eu queria mesmo era a terra... olha ela ai (pela porta aberta, mostrava a pastagem seca lá fora por falta de chuva); Nós ficamos acampados em barracos de lona e coberto de mato, perto da sede, até Dr. Hollywood medir os lotes e entregar para o povo. (Delci Pereira dos Santos, 64 anos, assentado do lote nº. 33).

Indagado acerca da área da fazenda antes da desapropriação, Sr. Delci argumenta:

Eram duas fazendas juntas, a Santa Emília e a Santa Marta de quase 200 alqueires, uns 170 alqueires mais ou menos ficou para nós e o restante ficou com a fazenda Santa Emília, mas agora chegaram uns Sem Terra da FETAG e acampou lá... eu sei que a fazenda Santa Marta foi dividida em 131 lotes de terra, cada lote tem um alqueire, que é umas vinte hectare, e cada um de nós recebeu um alqueire de terra... tem também uma reserva de areal e de mata... se a senhora olhar vai ver pegando fogo na mata... até os bombeiros tiveram lá hoje pela manhã... (me conduziu até o terreiro¹¹ da casa e mostrou a fumaça que se espalhava na serra da fazenda) graças a Deus que hoje eu tenho minha terrinha e não sou empregado dos outros... eu não sou rico... não tenho carro, nem moto, mas tenho o feijão, a batata, a mandioca e minhas vaquinha pra beber o leite e não passo fome porque eu e minha velha temos coragem de trabalhar...

Vejamos na foto adiante aspectos do lote de terra do Sr Delci e sua família.



Figura 1 – Residência do Sr Delci e esposa com seus netos (2007).
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

¹¹ Nome que se dá à área varrida e sem plantação que rodeia as casas da zona rural do Sudoeste da Bahia –

Através das entrevistas aos moradores percebi que esses trabalhadores querem apenas os seu pedaço de chão para produzir para seu sustento, demonstram também amor à terra. Foi das mãos do Sr. Delci Pereira dos Santos e de dona Hilda Maria dos Santos, marido e mulher, moradores há 21 anos nesse assentamento, que vi pela primeira vez um documento expedido pela Delegacia Regional da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD), no Estado da Bahia. Conforme aponta o documento, cada parceleiro recebia uma ajuda financeira para a compra de alimentos e para construção de suas casas. Segundo os entrevistados citados, ninguém tem título de propriedade da terra, têm um documento expedido pelo INCRA onde consta que não se pode vender a terra, com o risco de *ser preso* quem comprar e quem vender¹².

Atualmente, são vários assentamentos no município, uns conquistados com derramamento de sangue e outros dois de forma pacífica como é o caso da Amaralina e Cedro. São eles: União, Mocambo, Amaralina, Etelvino Campos, Cedro, Lagoa e Caldeirão, Conquista do Rio Pardo, Cipó, Nossa Senhora do Mutum, Olho D'água, Baixão, Pátria Livre e outros da FETAG e MTD.

O assentamento da Amaralina fica localizado a Leste da cidade de Vitória da Conquista, com uma distancia de 4 km e, das terras pertencentes à UESB, dista cerca de 2 km. A propriedade rural ocupada pelos trabalhadores rurais sem terra, possui 100 (cem) alqueires (1.960 hectares), pertencia ao ex-governador do estado da Bahia, Dr. Régis Pacheco; este a escriturou sob o nome de Fazenda Amaralina. Posteriormente, com a ocupação feita por uma família de gaúchos, eles apelidaram-na de Fazenda Santa Marta, cujo nome durou apenas cinco anos até a desapropriação da fazenda pelo INCRA em 1988, época em que volta a se chamar de Fazenda Amaralina e, com a chegada do MST para organizar os trabalhadores, recebe o nome de assentamento da Amaralina.

O assentamento foi dividido em grupos: o Landim, Canaã, Nova Esperança, Baixa da Fartura e São João; cada grupo possui uma escola de ensino fundamental das séries iniciais e cada escola recebe o mesmo nome do grupo. Apenas a escola São João já existia, mas atualmente, não está funcionando. As terras do assentamento estão assim distribuídas: uma área de proteção do areal, uma área de mata de cipó¹³ e outra onde seria construída em seus

Brasil.

¹² No período em que estava concluindo essa dissertação, em março de 2009, houve ordem de despejo vindo do INCRA, para as pessoas que compraram lotes de terra de assentados da Amaralina, conforme se vê numa nota de jornal "Folha Cidadã" nº 75, Ano III, 21/03/2009, editado pela Câmara Municipal de Vitória da Conquista (ver apêndice).

¹³ Vegetação nativa da região de caatinga, cujas árvores de porte médio possuem troncos retorcidos e seu lenho bastante rijo, muito utilizado em carvoarias no Norte de Minas Gerais. Vitória da Conquista, no Sudoeste da

próprios lotes de terra sendo que uma pequena parcela dos moradores construiu suas casas próximas da estrada, afastadas do seu “pedaço de terra” obedecendo a um alinhamento em forma de “U”.

No centro da propriedade, numa parte plana do terreno e próxima a um rio altamente poluído pelos esgotos de Vitória da Conquista, (ver apêndice) se localiza essa espécie de agrovila¹⁴ e a Escola “Baixa da Fartura”. Esta escola foi construída em 1995, com recursos do INCRA e Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista que também é parceira na contratação de 04 professoras, 01 merendeira, 01 diretora e 01 coordenadora pedagógica, além de contribuir com o mobiliário, a merenda escolar e demais materiais didáticos.

1.5 NOVO PERSONAGEM ENTRA EM CENA: O SURGIMENTO DA FETAG E OS CONFLITOS COM OS MILITANTES DO MST NO ASSENTAMENTO DA AMARALINA

Quando defini pelo assentamento da Amaralina para desenvolver minha pesquisa, tinha a percepção de que as lutas que se travavam naquele espaço, agora, depois de assentados, era a luta pela organização da produção e comercialização dos produtos agrícolas, era a luta por uma melhor qualidade de vida dos seus moradores. Entretanto, as relações políticas partidárias estão presentes a partir do momento que líderes políticos percebem que os trabalhadores organizados em torno de movimentos sociais facilitam a conquista do voto. Para compreender esse aspecto, emoldurei a fala de um assentado entrevistado que veremos adiante:

Nunca estive noutro assentamento, o que sei é que depois do assentamento a vida da gente melhorou. Sai do MST e fui pra FETAG porque era mais sensível aos nossos problemas e trabalhava com honestidade. A FETAG já criou a associação e comprou um trator financiado. Para usar o trator, nós precisamos pagar uma taxa para manutenção.

Com o passar dos anos, e por razões políticas, os moradores desse assentamento se dividiram entre dois movimentos: MST e FETAG. Atualmente, segundo o Sr. Benício,

Bahia, possui clima semi-árido com vegetação predominante de mata de cipó. A implantação da cultura do café e da pecuária de leite nessa região tem contribuído para o extermínio da vegetação nativa.

¹⁴ Agrovilas representam os locais de concentração de casas de moradia e os galpões de produção e armazenamento de propriedades rurais coletivas. Quando os assentamentos de sem terra recebem recursos para construção de suas casas, estas se organizam em forma de agrovilas.

presidente da Associação dos Moradores do assentamento Amaralina, vinculada à FETAG, dos 131 lotes de terra que couberam às famílias assentadas, 78 donos dos lotes já estão filiados à FETAG.

Como diz Miguel Arroyo, “o campo está em movimento...” e é fundamental a organização do campo e a formação política do militante, seu desenvolvimento depende da aquisição de uma formação sociopolítica da qual os trabalhadores do campo não tiveram acesso.

Compreender o sistema capitalista, as razões históricas da situação dos trabalhadores, as alternativas ao modelo político e econômico vigente etc. é fundamental para o engajamento consciente do sem-terra. Para ilustrar essa fala, o Sr. Joaquim chega a dizer que “*não gosto de ser chamado de Sem Terra porque já tenho a terra*”, contrariando a fala de Caldart que aponta o título de Sem Terra a todos que estão ligados ao movimento pela Reforma Agrária, quer seja acampado, assentado ou não.

Sobre esse aspecto ressalto que, os dados coletados mostram que existe uma apatia política por parte dos trabalhadores rurais Sem Terra do assentamento Amaralina; enquanto uma pequena parcela dos mais jovens participa das reuniões, encontros e marchas, os mais idosos, que forma a maioria dos assentados, não manifestam interesse pelas atividades políticas, deixando as decisões a cargo do(s) seu(s) representante(s) que normalmente é o presidente da associação. O presidente atual está ligado diretamente ao deputado estadual Edson Pimenta do PCdoB.”.

Quanto aos outros assentamentos no Sudoeste da Bahia, que tenho visitado e aplicado questionário, existe a presença de militantes de outros partidos políticos e de outros candidatos a deputados. É certo que a presença do PCdoB nos assentamentos da região sudoeste tem crescido bastante, principalmente, no que diz respeito ao atendimento às necessidades mais imediatas dos assentados.

Um fato que trouxe transtornos ao assentamento da Amaralina foi a venda (do direito) de vários lotes de terra às pessoas estranhas ao movimento.

Uma moradora narra sua própria história:

Estávamos dormindo em casa, em nossa terrinha, quando à noite fomos acordados pelos gritos de pessoas que atearam fogo em nossa plantação e ameaçava incendiar nossa casa se não saíssemos. Corremos para a casa de minha sogra que ficava num outro lote de terra; a partir daquele dia nossa vida tem sido um inferno...

Isso aconteceu porque a entrevistada e seu esposo trabalhavam na cidade de Vitória da

Conquista e somente voltavam para o assentamento à noite ou nos finais de semana, tempo em que trabalhavam no roçado. Contou-nos o presidente da Cooperativa do MST, o Sr. Edivaldo, que 48 lotes de terra foram vendidos e quem reside ali são os compradores irregulares.

Entrevistei uma compradora de um dos lotes do assentamento, que relatou:

Compramos esse lote de terra em 1995. Aqui nós temos 21 cabeças de gado e vendemos o leite das vaquinhas, criamos galinhas, gansos, patos e vendemos os ovos na cidade, fazemos horta e vendemos cheiro verde, couve, alface, somente agora que não temos nada porque a falta de chuva está castigando a terra. Mas é com a produção dessa terra que ajudei educar meus filhos. Meu filho mais velho de 30 anos trabalha na cidade e faz faculdade de Administração na FTC, minha filha de 16 anos faz 8ª série na cidade e a outra filha de 16 anos está fazendo vestibular agora... Eu gosto muito daqui, tanto é que quando vou à cidade eu fico “doidinha” pra voltar logo... aqui é muito tranquilo... eu gosto da paz desse lugar. (Valderez Oliveira, esposa do Sr. Nilton Miranda de Oliveira, compradores de 20 hectares de terra do assentamento).

Durante o tempo da pesquisa observei que por falta de acompanhamento técnico a produção agrícola do assentamento é bastante deficiente e para completar sua renda muitos trabalhadores e trabalhadoras saem para trabalhar em outras fazendas, na construção civil, no comércio ou como doméstica na cidade de Vitória da Conquista há 6 km de distância. O transporte desses moradores e dos alunos que cursam o Segundo Grau e Faculdade na cidade é facilitado por duas empresas de ônibus coletivo que circulam até o assentamento em número de 04 viagens diariamente.

Com relação aos conflitos entre associados do MST e da FETAG é usual ver que se atribui às questões financeiras da cooperativa, envolvendo roubo por parte de seus líderes. Segundo alguns entrevistados, que não quiseram seus nomes relatados, contam que muitos assentados tiveram que vender o gado que possuíam e o trator da associação para pagar as dívidas contraídas em nome da cooperativa formada pelo MST.

1.6 MECANISMOS DE LUTA DO MOVIMENTO: DISCIPLINA, MÍSTICA E EDUCAÇÃO

Durante os primeiros anos de sua luta, os Sem Terra, reunidos sob a bandeira do MST, tinha como prioridade a conquista da terra, mas logo compreenderam que não era o bastante. Aprenderam que a continuidade da luta exigia conhecimentos para lidar com os assuntos práticos do dia-a-dia como financiamento bancário e aplicação de tecnologias, etc. e somente

a educação poderia viabilizar suas conquistas.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra desde as primeiras ocupações vêm produzindo diversos símbolos de representação de sua luta. A face de Che Guevara estampada em camisas ou faixas, a bandeira e o hino do MST, representam, sobretudo, a unidade em torno de um ideal que constituem a *mística*¹⁵ do MST.

Em alguns estados brasileiros os Sem Terra usam a cruz com escoras e lençóis brancos amarrados nos braços da cruz. As escoras representam os apoios recebidos de instituições, entidades e pessoas de fora do movimento. Os lençóis representam o protesto contra as autoridades políticas e militares pelas crianças que morreram de fome nos acampamentos. Na cruz está reunida a fé, esperança, a dor e ânimo para lutar pelos ideais dessa gente.

A bandeira, que é a maior representação de destaque em todas as manifestações do Movimento, formando muitas vezes um lago ou um rio vermelho nas praças, avenidas e estradas, é um elemento permanente da mística.

Fui observar uma aula na escola do assentamento Pátria Livre no aniversário dos 20 anos do Movimento. As paredes estavam decoradas com bandeiras do MST, cartazes com fotos dos trabalhos realizados pelos assentados na agricultura. No chão, no meio da sala, estava desenhado com letras de terra, os 20 anos dos Sem Terra e os alunos com as mãos dadas, rodeavam o desenho e cantavam o hino do Movimento dos Sem Terra.

Percebi que as crianças cantavam o hino¹⁶ com ritmo firme com se tivessem o hábito de cantar sempre. Era uma mística que apresentavam e o hino cantado dizia assim:

Vem, teçamos a nossa liberdade / braços fortes que rasgam o chão/ sob a sombra de nossa valentia/ desfraldemos a nossa rebeldia/ e plantemos nessa terra como irmãos!

Com os braços levantados como se estivessem dando socos no ar, as crianças cantavam o coro do hino com muito mais força:

Vem, lutemos/ punho erguido/ nossa força nos leva a edificar/ nossa Pátria/ livre e forte/ construída pelo poder popular.

Braços erguidos ditemos nossa história/ sufocando com força os opressores/ hasteemos a bandeira colorida/ despertemos essa pátria adormecida/ o amanhã pertence a nós trabalhadores. (Coro)

¹⁵ Mas o que significa a palavra mística? Etimologicamente falando, segundo o dicionário Aurélio, significa “um tratado sobre as coisas divinas e espirituais”. Do ponto de vista dos Sem Terra, significa um ato cultural em que suas lutas, seus ideais, são representadas.

¹⁶ A letra desse hino foi resultado de um concurso realizado em vários estados, cujo vencedor foi Ademar Bogo (Bahia). A música foi composta por Willy Correia de Oliveira, professor da escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. A primeira apresentação foi feita pelo Coralusp. (MARISSAWA, 2001, p. 210).

Nossa força resgatada pela chama/ de esperança no triunfo que virá/ forjaremos dessa luta com certeza/ Pátria Livre, operária camponesa/ nossa estrela enfim triunfará.

Outros símbolos são: o facão, a foice, a enxada, os frutos do trabalho, os pés descalços ou em sandálias, o chapéu de palha do camponês, a panela no fogo pendurada num tripé de varas, são também representações culturais da resistência e da identidade dos Sem Terra. Entretanto quero ressaltar que das inúmeras vezes que estive na Amaralina nenhuma mística foi apresentada.

As histórias da ocupação dessa terra não foram repassadas para os alunos da escola Baixa da Fartura; quando indaguei aos alunos o que significava a foice e a mulher e o homem que aparecem desenhados no mapa do Brasil que aparece no centro da bandeira do Sem Terra, elas não souberam responder, mas o desenho do símbolo aparece na parede da frente da escola (ver pag. 50).

Um aspecto que preocupa o Movimento é a questão do emprego, lazer e educação para os jovens, filhos (as) dos agricultores assentados. Estes rumam para as cidades em busca de emprego e desenvolvimento pessoal porque o lote de terra de seus pais não pode prover para todos os filhos, o sustento quando se casarem e constituírem família. Quanto à questão da moradia não constitui preocupação no assentamento Amaralina por conta do tamanho da terra ocupada; muitos lotes no assentamento da Amaralina possuem duas ou mais casas pertencentes a avós, pais e filhos; a preocupação maior reside na questão do emprego e renda e da educação.

Aqueles filhos de assentados que não conseguem da terra os recursos para o seu próprio sustento e de sua família, recorrem aos empregos na cidade de Vitória da Conquista ou em outras fazendas mais próximas. No tocante a educação o MST compreende que a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, mas a educação é um instrumento fundamental para a continuidade da luta.

“Na verdade, nenhuma sociedade se organiza a partir da existência prévia de um sistema educativo, o que implicaria na tarefa de concretizar um certo perfil ou tipo de ser humano que, na sua seqüência, poria a sociedade em marcha. Pelo contrário, o sistema educativo se faz e se refaz no seio mesmo da experiência prática de uma sociedade”.

Paulo Freire

CAPÍTULO II – UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E EM VITÓRIA DA CONQUISTA

2.1 INTRODUÇÃO

A gênese da escola no meio rural data do século XIX, no Segundo Reinado, porém, sua difusão se deu de forma discreta. Devido a necessidade dos negócios de agro exportação e do grande contingente populacional no campo, surge a escola rural, mas foi somente a partir de 1930 que importantes políticas públicas vão aparecer para a população camponesa. Nesse período, destaca-se o “ruralismo pedagógico” dentro de um escopo teórico cujo discurso era a fixação do homem no campo. É óbvia, a crise da bolsa de valores norte-americana assolava a economia do Brasil que era baseada na cafeicultura, e isso levou ao êxodo rural e conseqüentemente, aos problemas sociais na cidade. Era hora de deixar o homem do campo no campo, e para isso, nada melhor do que escola no meio rural dentre outras políticas públicas como cita Calazans (1993).

Foi a partir da Segunda Guerra Mundial, com as políticas do imperialismo norte americano, que os EUA impuseram ao Brasil a criação da Comissão brasileiro Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) que visava a criação de projetos educacionais nas zonas rurais e o desenvolvimento das comunidades do campo (LEITE, 1999).

Baseado na fala de Therrien e Damasceno (1993) cheguei a conclusão que esse convênio entre Brasil/EUA não promoveu desenvolvimento da escola e nem para a população camponesa porque a escola permaneceu alheia à complexidade social. Assim, Ministério de Educação promovia cursos de aperfeiçoamento dos profissionais em educação. Entretanto, esses cursos eram de difícil compreensão para a maioria dos professores leigos e ainda, descontextualizados da realidade do povo do campo porque o material era escrito em inglês e francês.

O convênio Brasil/EUA disponibilizou recursos financeiros para a formação das “Missões Rurais” que para Therrien e Damasceno (1993, p. 23), “a idéia que fundamenta a prática de ‘Missões Rurais’ é a de ação educativa integral” essa formação veio com uma nova cara, dessa vez com uma linguagem acessível aos professores. Nesse mesmo intuito, a Associação Americana Internacional para o Desenvolvimento Econômico e Social (AIA) financiou a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), mais tarde, em 1956,

denominada Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR) com a missão de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros.

O Programa de extensão rural visava transformar o trabalhador rural brasileiro num verdadeiro “farmer” norte-americano e por isso, a educação dirigida a esse grupo estava voltada em relação à saúde, alimentação, técnicas agrícolas, ou seja, uma educação além da formal, que ajudasse na melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais. Parece crer que a educação aqui fica relegada a segundo plano, daí não reconhecer a importância que os professores do campo tinham.

Com o intuito de promover condições de vida mais favoráveis ao homem do campo, o governo brasileiro lançou no início da década de 1950 a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), entretanto, a CNER promoveu manipulação, coerção, aculturação, como se os grupos rurais e os conflitos ali existentes fossem homogêneos. Assim, a diversidade de projetos dos anos 50 tinha como objetivo promover o aumento da produção rural e consubstanciar o capitalismo. Daí, em minha aventura enquanto pesquisadora, descobri que a educação do campo sempre esteve a serviço das elites econômicas, quer seja agrária ou industrial, e do poder político e, portanto, os programas importados da Europa e, principalmente dos EUA, possuem a feição encarnada dos interesses dessa elite. A opressão à classe trabalhadora rural era camuflada pela “dádiva” dos programas educacionais criados para as populações camponesas.

Os anos 60 foram marcados por profundas mudanças no país que afetaram a educação rural: o golpe militar consolidou o atrelamento sócio-econômico aos países desenvolvidos capitalistas; a migração de famílias do Nordeste para Sul e Sudeste e do campo para a cidade se expandiu; a repressão política elevou-se e o lema educação/trabalho/desenvolvimento se uniu à educação rural através de uma reestruturação curricular que neutralizava as peculiaridades do campo e cidade. A entrada do capital estrangeiro e o desenvolvimento industrial em nosso país promoviam programas para erradicar o analfabetismo, zerar os índices de evasão e repetência, tudo isso para promover o desenvolvimento rápido - “o milagre econômico”. Esse processo consolidou-se no contexto da ditadura militar que perdurou até os anos 80. Todo esse discurso atingiu também a educação do campo.

Posteriormente, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) instituiu a década da educação 1996-2006 e até o final desta década somente seriam admitidos professores com habilitação em nível superior ou habilitados em nível médio – o antigo magistério.

Novamente, de acordo com o MEC, 800.000 (oitocentos mil) professores, no Brasil, atuam na pré-escola e no ensino fundamental de 1ª a 4ª série e, cerca de 100.000 (cem mil)

deles não concluíram seus estudos, são chamados professores leigos. Convém ressaltar que na pesquisa feita os professores pesquisados concluíram o curso superior ou estão cursando ainda. Entretanto, na rede de ensino municipal de Vitória da Conquista ainda existem professores que têm apenas o Magistério de nível médio e, conforme a citação do MEC, esses professores estão nas escolas do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 determina que a formação de professores se dê em nível superior no caso das séries iniciais do Ensino Fundamental. Pautado no dispositivo dessa Lei é que a Prefeitura de Vitória da Conquista em parceria com a UESB formalizou convênio com o governo do Estado da Bahia e, desde 2005 instalou-se no *campus* da UESB, o curso de formação de professores e para os professores que atuam em áreas de Assentamento de Sem Terra, esses participam do curso de formação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) que em Vitória da Conquista também é oferecido na UESB.

2.2 PARA ONDE CAMINHA A ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS NA ATUALIDADE

A área rural do município de Vitória da Conquista é conceituada como uma das maiores do Estado da Bahia e a educação do campo nesse município não é diferente dos demais no Estado da Bahia.

Apesar de existir uma proposta pedagógica voltada para a educação do campo, nem todas as escolas rurais do município e seus professores, trabalham com a proposta. Volto a enfatizar que apesar da pesquisa ter sido realizada em escola de assentamento de Sem Terra, ao longo dos anos de 2004 a 2008 fiz observações de aulas em cerca de 12 escolas rurais regulares e de assentamentos, o que me leva a fazer tal afirmação.

O sistema educacional público brasileiro foi implantado com maior vigor a partir dos anos trinta, como afirma Calazans (1993), fundado nos ideais modernizantes urbanos do período e por assim dizer, esse fato influencia e dificulta a implantação da proposta uma vez que a formação dos professores, de modo geral, teve como base estes ideais. Por fim, a maioria dos professores reside na cidade e com o surgimento dos recursos do FUNDEB até os professores que trabalham em escolas mais distantes da sede do município, retornam para

casa todo dia, nos carros da Prefeitura, fazendo a chamada *migração pendular*¹⁷. Tais fatores fazem com que a educação levada a esta pedagogia do município tenha por base uma educação urbanizada fora da realidade do campo.

Com o decorrer dos anos as especificidades do campo, passaram a exigir da Secretaria Municipal da Educação ações pedagógicas coerentes com a sua realidade e foi assim que em 1994, a SMED – Vitória da Conquista (2007, p. 12) implementou o projeto intitulado “Classes multisseriadas: a prática do professor na zona rural uma proposta interdisciplinar”, que delineava diretrizes para o ensino do campo, demonstrando preocupação em atender às exigências reais dos seus sujeitos sociais.

Dentre as características principais desse projeto destacam-se: calendário diferenciado conforme a realidade da micro zona onde está inserida a escola e conteúdos organizados em módulos baseados na realidade do educando. O currículo está organizado por módulos, sendo dividido em dois segmentos conforme quadro abaixo:

SEGMENTO I	SEGMENTO II
Módulo I – 06 anos	Módulo I – 11 anos
Módulo II – 07 anos	Módulo II – 12 anos
Módulo III – 08 anos	Módulo III – 13 anos
Módulo IV – 09 anos	Módulo IV – 14 anos
Módulo V – 10 anos	

Quadro 1 – Forma de organização por módulo
Fonte: SMED (2007)

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da educação brasileira em seu artigo 23 e 28.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo da aprendizagem assim o recomendar (LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1996, art. 23).

Já o artigo 28 trata da liberdade de adaptar o ensino às peculiaridades do campo. Vejamos o que diz o artigo:

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

I. Conteúdos curriculares metodologias apropriadas às reais necessidades e

¹⁷ Trata-se de migração pendular quando o trabalhador se desloca do local de moradia para outro município, dentro do território do mesmo estado ou não, e, terminada a jornada diária de trabalho retorna para casa.

interesses dos alunos da zona rural;

II. Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LEI DE DIRETRIZES E BASES, 1996).

Desde 2005 a SMED – Vitória da Conquista vem analisando e discutindo a prática pedagógica do professor do campo com o propósito de elaborar uma proposta coletiva pautada nos princípios legais e na realidade do campo. Somente agora recentemente, em 2007, essa proposta foi elaborada envolvendo o Núcleo Pedagógico da SMED, o Conselho Municipal de Educação e alguns professores das escolas do campo.

Na proposta, o educador do campo é chamado a repensar sua prática e a se envolver na aplicação da proposta quando cita que “a escola não muda sem a vontade e a ação de seus sujeitos, pois a mudança é processo e conquista cotidiana na participação” (SMED, 2007).

A idéia de uma Educação Básica do Campo é a busca por uma educação específica, por meio de novos conteúdos e de uma metodologia pedagógica diferenciada, segundo a realidade e os anseios de cada localidade; daí a importância da participação dos atores na construção dessa educação formal, que não descaracteriza a importância da educação informal. Na verdade, a Educação Básica do Campo é a tentativa de construir a Educação Popular a partir dos camponeses e de suas memórias coletivas (SMED, 2007, p.11).

Quando indaguei aos professores da escola onde se desenvolveu a pesquisa se conheciam a proposta para a educação do campo da SMED, responderam que sabem da existência da proposta, mas que não pararam para analisá-la, enfim não têm conhecimento para abraçar ou refutar o que rege essa proposta; de maneira que não demonstram interesse pela mesma. Daí me vem a pergunta: Como interessar por algo que não se conhece?

Existem formas de mudanças significativas nesta proposta pedagógica para a educação do campo no município, mas percebo que não há a participação de todos os professores da rede municipal, uma vez que estes seriam os principais atores da construção desse processo educativo nas escolas do campo, como aponta a proposta no seu início.

Quanto às escolas dos assentamentos de Sem Terra no município, a Coordenação de Educação do MST¹⁸, conhece a proposta pedagógica de educação do campo e, feitas suas

¹⁸ Esse Movimento tem realizado uma articulação nacional, estadual e regional dos professores que trabalham em escolas de assentamentos, o que tem permitido ao movimento ser considerada uma vanguarda na discussão de proposta pedagógica. Inclusive, servindo de modelo para várias Secretarias de Educação. Entretanto, apesar de Vitória da Conquista possuir uma Coordenação de Educação do MST, isso não tem validado uma educação nas escolas de assentamentos pautada na filosofia ideológica do movimento e muito menos na realidade dos sujeitos do campo. O que se vê ali é uma educação urbanizada.

adaptações à proposta do Movimento é aplicada em suas escolas. Entretanto, se o professor não tiver uma formação adequada e não for instruído para que sua prática pedagógica venha a contribuir no processo ensino-aprendizagem com eficácia, nada adiantará elaborar e oferecer propostas, projetos e programas específicos para estes executarem. É imprescindível a participação do corpo docente no processo da construção de uma proposta pedagógica, uma vez que estes necessitam opinar, interferir, sondar e expor suas dificuldades, seus anseios para a execução da mesma, pois são eles que irão definir sua práxis em sala de aula.

A educadora e pesquisadora Roseli Caldart nos fala que a transformação da escola somente virá com a constituição de coletivos de educadores:

Um educador ou educadora que trabalhe sozinho(a) jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que vem sendo formulado. São precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a equipe de educação, para planejar formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para estudar, para planejar e avaliar, para continuar sonhando e recriando esta proposta. Em cada local o desafio é o de encontrar a melhor forma de construir e fazer funcionar estes coletivos. (CALDART 1997, p. 27).

Torna-se importante ressaltar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST tem um marco histórico muito grande no processo educacional. Esse Movimento tem estabelecido junto à Prefeitura local parcerias tanto na área educacional como em outras áreas, de modo a possibilitar a implementação do seu próprio projeto na localidade assentada, inclusive, tendo autonomia para fazer solicitação de professores que irão atuar em suas escolas. Com isso, pretendem selecionar professores sensíveis à proposta educativa do MST, com reuniões para discutir a Proposta Pedagógica do Movimento e o Projeto Político Pedagógico da própria escola, o que nem sempre têm alcançado.

Contudo um desafio está proposto ao MST, como dar conta do processo de aprendizagem com uma proposta curricular pautada na prática vivida pelos alunos se as condições de trabalho desses profissionais tem se deteriorado cada vez mais? Além da baixa qualificação e baixos salários, eles enfrentam entre outras questões, a de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso a escola, em função das condições das estradas. Para tanto é necessário que o professor tenha uma formação específica para desenvolver sua prática de forma satisfatória e fazer da escola um espaço de construção do saber.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO MEIO RURAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

O campo é marcado por especificidades que envolvem as lutas pela posse da terra, problemas com a produção rural causados pelas intempéries climáticas, dificuldades de acesso à escola pelo isolamento em que vivem algumas famílias, a necessidade de mão-de-obra infantil, o calendário de plantio e colheita. Aspectos extracurriculares que interferem no processo educativo e que exigem uma formação especial por parte dos professores.

Além do conhecimento técnico que o professor do campo deve ter, ele precisa também estar preparado para capacitar o homem do campo quanto ao aproveitamento integral das possibilidades da zona rural, através da exploração inteligente da terra, de forma sustentável, elevando o nível de vida dos sujeitos do campo.

Não basta ensinar apenas as técnicas agropecuárias, mas também a exercer os seus direitos enquanto sujeitos do campo, ensinando-os a lutar pela posse da terra, porque se assim não for, como diz Arroyo (2004), “não haverá educação” e conseqüentemente, não haverá desenvolvimento do campo.

Para que o professor realize plenamente sua prática pedagógica atendendo as necessidades da população rural, o ideal seria que o mesmo tivesse origem na zona rural, uma vez que seria gerado pela estrutura social do seu contexto de vida com mais condições de ser “sujeito contextualizado, histórico, com determinados saberes e práticas sociais cotidianas no interior da classe trabalhadora” à qual está vinculado. (TERRIEN; DAMASCENO, 1993, p. 45).

O professor rural que tem sua origem também rural tem muito mais possibilidade de compreender as lutas pela posse da terra e a luta pela sobrevivência, pois estes são aspectos da sua experiência de vida.

Entretanto, não se pode fugir da realidade e reconhecer que o professor rural passa pelo processo migratório devido a falta de escolas rurais que tenham o ensino técnico de Magistério e o mesmo se vê obrigado a completar sua formação fora do seu meio.

Vale ressaltar também aqui, que a pesquisa mostrou que devido as perseguições políticas com aqueles professores que se envolvem em campanhas eleitorais de oposição, são transferidos para escola da zona rural como castigo, e ainda, os que não têm uma graduação, parece que a escola da cidade não lhe cabe mais e o seu lugar é na escola do campo. Estes são testemunhos de vários alunos(as) do curso de Pedagogia da UESB, durante as aulas de Educação do Campo.

Em Vitória da Conquista há o Instituto Euclides Dantas (IEED), é o único cujo currículo de formação de professores oferece a formação em Magistério do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, mas mesmo assim, a formação para aqueles que irão atuar na zona rural é inadequada, uma vez que prioriza disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, cuja carga horária anual é cinco vezes maior que as disciplinas da área de humanas e, aspectos da educação do campo não chega nem mesmo ser mencionados em sala de aula.

Outro agravante é o próprio curso de graduação em Pedagogia da UESB, situada no município de Vitória da Conquista – Ba, que como grande parte dos cursos de Pedagogia no Brasil não tem possibilitado em seu currículo uma maior atenção no que diz respeito à educação no meio rural. Em todo o curso, é oferecida uma única disciplina – Educação no Meio Rural¹⁹ que trata do assunto, a qual sozinha, em tão pouco espaço de tempo, um semestre apenas, dificilmente dará conta de uma realidade tão complexa.

Quando se faz um breve histórico sobre os mecanismos de formação de professores no Brasil, percebe-se que a maioria das ações sempre foi paliativa. Muitas foram as reformas sofridas nesses currículos, no entanto, percebe-se que não existe a preocupação de priorizar disciplinas que possibilitem a construção do profissional crítico-reflexivo, que pense suas ações antes e durante seu fazer pedagógico.

2.4 ESTRUTURA EDUCATIVA E FORMATIVA DO MST EM VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Como se sabe, pela bibliografia coletada, pelas entrevistas realizadas e por minha própria vivência como docente grande parte dos camponeses brasileiros é analfabeta e a outra parte possui baixa escolaridade. A continuidade da luta exigia conhecimento para lidar com assuntos como financiamento bancário, aplicação de tecnologias. Assim, segundo os entrevistados que ocupam postos de liderança, a educação tornou-se prioridade no Movimento desde o momento do acampamento.

Ao fazer um plano de ocupação, segundo a liderança contactada e a própria observação realizada, atualmente, o MST inclui nele a escola para as crianças e os adultos. O

¹⁹ Tramita na Gerência Acadêmica mudança na ementa da disciplina que passará a ser chamada de Educação do Campo. A professora que leciona atualmente a disciplina, vendo a carência do curso e das comunidades de R.A., adota uma bibliografia e um diálogo que favorece o desenvolvimento de uma consciência do direito, do

barraco da escola, chamada de *itinerante*²⁰, é feita antes do barraco de moradia e tem também a função de centro de encontros dos acampados. Convém ressaltar que não foi assim em Vitória da Conquista. (MST, 2002).

A estrutura do trabalho de educação desenvolvido pelo MST chega a ser maior do que a de alguns estados brasileiros, como aponta Caldart (1997, p. 28), abrange aproximadamente 1000 (mil) escolas públicas de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª, o que significa um universo de 1800 professores e mais de 40 mil alunos.

Além disso, existem 600 (seiscentos) monitores de alfabetização trabalhando aproximadamente com um número de 8 mil alfabetizando jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos em todo o Brasil.

O MST foi introduzido em Vitória da Conquista em 1987, no Assentamento de Amaralina. Foi o primeiro a ser criado na região Sudoeste e a escola passou a existir no assentamento cinco anos depois. Em 1992, professores das escolas municipais localizadas nesse assentamento, a saber: Escola Municipal Baixa da Fatura, Escola Municipal Canaã, Escola Municipal Santa Marta, Escola Municipal Goiabeira, Escola Municipal São João II, começaram a participar dos encontros de educação do MST.

Desde essa época, segundo entrevista à coordenação do Setor de Educação, houve discussões com a Secretaria Municipal de Educação, que não colocou obstáculos à proposta do MST, apesar de ser uma proposta fundamentada nos princípios teóricos de Paulo Freire, Leonardo Boff, Makarenko, entre outros.

Em 1995, conforme ata do Setor de Educação do MST, criou-se o Círculo Integrado das Escolas de Assentamento, com a seguinte composição de sua gestão: Diretor: Prof. Rivaldo Gusmão, coordenadores: Júlio Delfino Honorato Filho e Nairan Prado Santiago. Nesse ano o MST já havia conquistado os assentamentos União, Mocambo e Etelvino Campos e com isso, a criação de novas escolas perfazendo um total de 08 salas de aula e 09 professores.

Conforme entrevista com a coordenadora pedagógica de educação do MST, nos informou que com o aumento do número de acampamentos e assentamentos aumentou também o número de servidores do Setor de Educação, que são merendeiras, serventes, vigias das escolas, professores, diretor, vice-diretor e coordenadores; nos informou também que como o número de assentamentos aumentou e com isso o número de escolas, houve necessidade de criar novo Círculo Integrado de Educação, o Círculo da sede e o outro do

exercício da cidadania, o que de certo modo, contribui para o processo da formação e emancipação dessa gente.

²⁰ Setor de Educação do MST. 2005.

Chapadão. Essa denominação de círculo é dada pela SMED às escolas que se agrupavam e atualmente, de escolas nucleadas, assim denominadas pela SMED. Mas, para o MST vigora os chamados *Círculos Integrados*, que em nada diferem das nucleadas.

O Setor de Educação do MST é quem faz a coordenação desses círculos e goza de autonomia na administração das escolas, escolhe os professores e os capacita dentro dos parâmetros filosóficos e políticos educacionais do MST. Essas conquistas cumularam com a vitória do PT nas eleições municipais desde os idos de 95.

De acordo com pesquisa feita as escolas de assentamentos buscam seguir as orientações do Setor de Educação do MST em nível nacional e estadual, respeitando as peculiaridades locais e trabalhando em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Quanto a Escola Baixa d a fartura, pude perceber a existência de um Projeto Político Pedagógico e seus professores trabalham de acordo com os moldes burocráticos legais da SMED. Entretanto os conteúdos podem ser de acordo com o setor de educação do MST.

O processo de escolha dos conteúdos é feito a partir de uma assembléia que se realiza no acampamento ou assentamento, onde se discute as necessidades das famílias acampadas ou assentadas, para que isso contribua com a conscientização política dos membros e óbvio, para tentar solucionar os problemas e a partir daí, conforme apresenta Morissawa (2001), essas necessidades viram temas a serem estudados e darão subsídios para uma rede temática.

Quanto a estrutura formativa do MST, os professores são capacitados pelo Setor de Educação que visam a formação política, ideológica e pedagógica, onde são orientados para dar aos alunos o conhecimento dos fatos políticos atuais do mundo, do país e município, dentro da escola e na comunidade, estudam também os princípios políticos e culturais do MST, além de trabalhar os aspectos pedagógicos com o objetivo maior de sua emancipação humana e política.

Nessas capacitações sempre analisam as conjunturas econômica e política atuais, discutem as políticas da atualidade e num segundo momento trata-se das questões pedagógicas. Normalmente os professores, por fazer parte da rede municipal de ensino, participam dos cursos de aperfeiçoamento da SMED e noutros momentos, participam de cursos que o próprio movimento oferece em parceria com a UESB²¹.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais em Vitória da Conquista e região, conta ainda

²¹ Os projetos de extensão apresentados pelo professores da UESB à PROEX (Pró-Reitoria de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), alguns deles, são apresentados no assentamento de Sem Terra Pátria Livre/MST, no município de Barra do Choça (município vizinho a Vitória da Conquista).

com o Curso de formação do PRONERA²², em convênio com a UESB. Esse curso capacita profissionais da área de educação em áreas de Reforma Agrária.

É comum a presença de alunos e alunas, em salas de aula da UESB, provenientes dos Assentamentos de Sem Terra da região, nos cursos de licenciatura como Geografia, História, Pedagogia, Biologia e ainda, no curso de Agronomia e Direito. Mas, como o citei anteriormente, esses graduandos contam apenas, com uma disciplina voltada para a educação do campo.

2.4.1 Funcionamento e organização da Escola “Baixa da Fartura” no assentamento de Amaralina

Para o MST, a função das escolas de assentamento e acampamentos deve ser a de ajudar ao trabalhador a se descobrir como explorado e, através de sua ação, eliminar esse processo de exploração. Nesse processo de perceber a exploração, é importante para os estudantes relembrar e comemorar as datas consideradas importantes para a classe trabalhadora e pela comunidade local para que na memória, desperte uma valorização pela sua história, sua gente e pelo trabalho com a terra e o Movimento.

As datas mais importantes comemoradas pelos alunos das Escolas do MST são: 8 de março – Dia da Mulher, 1º de maio – Dia do Trabalhador, 25 de julho – Dia do Trabalhador Rural, 20 de novembro – Dia da Consciência Negra e o Dia de aniversário da ocupação e do assentamento, 17 de abril - (aniversário do massacre de Eldorado dos Carajás) como sendo Dia Internacional de Luta Camponesa em defesa da Reforma Agrária. Nem todas essas datas são comemoradas pela Escola Baixa da Fartura. Ali, assisti comemoração do Dia das mães, Páscoa com coelhinho, São João, etc.

Como tarefas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, os professores têm que ensinar as crianças a se organizar para trabalhar em grupo; tomar decisões por conta própria e assumir as conseqüências de suas decisões, planejar e avaliar as ações no coletivo, dos alunos e dos professores, controlar o trabalho e a produtividade, superar os desafios.

²² Esses cursos oferecidos aos profissionais da educação, como o PRONERA, em áreas de assentamentos, tem como objetivo qualificar e melhorar o nível de ensino nas escolas de Reforma Agrária. São oferecidos pelo Ministério da Reforma Agrária em parceria com a UESB. Entretanto, são apresentados por professores do quadro docente da UESB e que muitas vezes não tem nenhum vínculo com o campo e muitas vezes, criticam inclusive as atitudes políticas do Movimento.

Sendo assim, o MST atribui ao professor um papel bastante importante que é não somente o de educar simplesmente, o de passar os conhecimentos que fazem parte do currículo da escola, é ainda entendido que ser um educador de assentamento de Sem Terra é ser fiel a causa do povo, lutar pela R.A.; é repudiar as injustiças; ser apaixonado pela luta da terra; é amar ser educador; gostar da terra e do trabalho da terra; dizer a verdade para os alunos; ser um trabalhador; ensinar a não explorar e nem ser explorado. É ter respeito pelo jeito que cada pessoa é; não excluir, ser democrático, solidário e humilde; ensinar os direitos humanos e a exercer cidadania; estar se transformando e ajudando a transformar. É conviver com a globalização sem perder de vista os valores culturais regionais e da própria comunidade.

Numa entrevista com a professora Haidi, professora do Movimento, fala de sua experiência:

Minha vida na escola de assentamento de Reforma Agrária ganhou mais sentido. Eu era uma professora que não sabia o rumo da minha prática, agora sei para onde vou e para onde quero levar. Não sou assentada, moro em Vitória da Conquista, mas gosto de ficar entre eles, de comer na casa de um... dormir na casa dos pais dos alunos... de marcar os exames deles na cidade, de ajudá-los o máximo que puder... (professora do MST, pedagoga, 2007).

Alguns professores de assentamentos e acampamentos, afirmam que suas experiências de envolvimento num trabalho de base com a comunidade contribuem para o seu processo de conscientização social e política, dando uma nova visão de mundo. É o que transparece na fala da professora Haidi.

O campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia, requer um projeto que tenha a missão educativa de ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização; que dá ênfase a cultura enquanto matriz da formação humana na sua relação com a terra ao ponto de cultivar identidades, auto-estima, valores morais, saberes e sabedoria.

Penso que dessa forma, a escola do campo não cabe em uma escola feita apenas de paredes de blocos e concretos, ela abarca o conjunto dos processos formativos já constituídos pela humanidade, onde as crianças e os jovens possam sentir orgulho de sua origem e do seu destino.

2.4.2 Recursos e manutenção da escola

As escolas de assentamentos do MST, Movimento social pesquisado, em Vitória da Conquista, têm utilizado os serviços públicos federais, estaduais e municipais para alcançar os objetivos educacionais. Os professores são da rede pública municipal, pagos pelo município, recebem orientação pedagógica do Setor de Educação do MST. Além disso, a manutenção das escolas ao longo dos anos recebem recursos do FNDE, a merenda é mandada para as unidades escolares, inclusive escolas de assentamentos, pela Prefeitura Municipal com os recursos oriundos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Brasileira (FUNDEB). Há também por parte desta, a contratação de merendeiras, professores, Direção e coordenação para os mesmos. No caso dos professores, podem ser contratados ou concursados. É necessário destacar que o transporte para os professores que dão aula no campo, é também oferecido pela Prefeitura com recursos oriundos do FUNDEB.

2.4.3 Localização, espaço físico e clientela da escola “Baixa da Fartura”

A maioria das escolas de acampamentos e assentamentos do MST, se inicia num barraco de lona, posteriormente, quando estão assentados vem a luta pelo prédio de alvenaria. Entretanto a primeira escola do assentamento Amaralina foi numa casa enorme, com uma estrutura excelente – a casa sede da fazenda do ex-governador do Estado da Bahia, Dr. Régis Pacheco. Em seguida, graças a mobilização dos trabalhadores em sua marcha à Brasília e à capital do Estado da Bahia em busca de recursos do INCRA para construção de casas, barragens, poços artesianos, energia e escolas.

De acordo com a necessidade do número de alunos foram construídos os prédios escolares do assentamento. Como o disse anteriormente, são várias escolas nesse mesmo assentamento, a saber: Landim, São João II, Goiabeira, Santa Marta, Canaã e Baixa da Fartura. Foi assim e em parceria com a Prefeitura Municipal, surgiu o prédio escolar que se destaca na paisagem local.



Figura 2 – Escola M. Baixa da Fartura, assentamento Amaralina, vista de dentro do pátio.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 3 – Área da frente da escola Baixa da Fartura com ilustração bandeira do MST.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Existem várias escolas no assentamento da Amaralina, mas a mais próxima da cidade é a Escola Baixa da Fartura, objeto desse estudo.

A escola se destaca no quadro físico do assentamento pela sua localização e aspecto físico. Assim me refiro porque o aglomerado de casas que ladeiam uma espécie de praça, onde na realidade funciona um campo de futebol que eles chamam de “*baba*”, foram

construídas em bloco de cerâmica sem pintura e algumas, bem poucas, com reboco nas paredes também sem pintura (ver apêndice).

Atrás de um cercado com arame farpado e ladeada de árvores do tipo *flamboyant*, se apresenta a escola pintada nas cores de azul e branco com telhado de cerâmica à vista. Possui 04 salas de aula, 03 banheiros, sendo um para direção e professores, 01 secretaria, 01 cozinha e um extenso pátio em terra compactada e bem varrido. Ela não esteve sempre ali, a primeira escola funcionava com uma classe multisseriadas, funcionava na casa sede dos antigos donos da fazenda²³. Do pátio da escola se avista, há uns dez metros, do outro lado da estrada, as casas de alguns assentados.

Os alunos atendidos pela escola são filhos de assentados; estudam também ali, alunos filhos de pequenos produtores rurais que residem em áreas circunvizinhas. Os cursos que existem na escola vão desde a pré-escola até a 4ª série, em seguida, seguem para as escolas da cidade onde definirão seu futuro profissional.

Atualmente, o número de alunos das séries iniciais dessa escola tem diminuído bastante, graças a facilidade de transporte para a sede do município, aonde os ônibus coletivos vindos de Vitória da Conquista, circulam pelas terras do assentamento, cerca de 4 viagens por dia.

2.5 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo tem sido nos últimos tempos, tema de discussões no campo do saber acadêmico. Sabemos que mesmo vivendo numa sociedade que advoga o conhecimento formal, o homem do campo fica à margem do processo das políticas públicas efetivas.

As políticas públicas que tratam da Educação do Campo vêm transformando tais realidades a partir das práticas dos movimentos sociais que desde a década de 80 retoma a discussão da importância de uma política educacional voltada ao homem do campo que priorize como sujeitos possam fazer parte da construção de suas propostas, como seres ativos do processo. Sobretudo sem abrir mão do trabalho diversificado e ou pluralizado, permitindo que o sujeito faça - sua opção de permanecer ou sair do campo.

²³ A casa-sede da Fazenda Santa Marta, hoje, um pouco abandonada, nos primórdios da ocupação dos cem alqueires de terra, serviu como escola para os primeiros alunos do primeiro assentamento de Sem Terra do Sudoeste da Bahia – o Assentamento da Amaralina. Quem diria! A casa da fazenda do ex-governador do Estado

Com a aprovação da Constituição de 1988 que passa a exigir reformas na Educação, passados oito anos, foi aprovada a LDB (Lei 9.394/96). A regulamentação da LDB veio através de Pareceres e Diretrizes, dentre elas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) aonde se encontra a valorização da cultura e identidade dos sujeitos, essenciais para o desenvolvimento da cidadania.

A nova Lei de Diretrizes e Bases passou a ser o foco de atenção por parte dos educadores que propuseram mudanças significativas na educação Básica do Brasil. Para compreender melhor tal afirmação, basta elucidar o conceito amplo de Educação que aparece em seu 1º artigo, onde se verifica: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Tomando a educação numa visão ampla social, a LDB nos leva a uma reflexão crítica da nossa prática pedagógica quanto a sua aplicação e o distanciamento entre o currículo apresentado pela escola e a realidade do educando. Há no interior do palco da sala de aula uma distancia entre teoria e pratica, entre a produção intelectual e a manual; o que se vê na realidade é uma organização escolar rígida, o ensino e a prática que conduzem a uma obediência, passividade e subordinação.

A partir do exposto na LDB, “ela 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”, (BRASIL, 1996), apesar de ali não estarem definidas as bases de uma política educacional para a educação do campo, contemplam a necessidade de uma educação voltada para a realidade campesina. Reportando ao lócus da pesquisa e refletindo na LDB, vejo que as escolas de assentamentos de Sem Terra de Vitória da Conquista, estão trilhando os métodos e técnicas do ensino urbanizado, desrespeitando a matriz cultural do homem do campo e no caso, do movimento social de luta pela terra. Não levam em conta as especificidades da educação rural, coadunando desse modo, para uma transposição do modelo de escolas urbanas para o meio rural.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais do campo têm tentado levantar a bandeira da Educação Popular como subsídio para se construir a proposta pedagógica de Educação do Campo que venha contrapor a esse projeto de educação que ora se vê nas escolas do campo e, como diz Arroyo, que o “campo está vivo”, se realmente está, creio que o Movimento social

de luta pela terra do Sudoeste da Bahia, irá fazer um ‘levante’ pela educação popular do campo. Nas palavras de Arroyo (1991, p. 16), “há mais vida na terra do que no asfalto da cidade”, percebe-se que o homem que vive na terra e a utiliza como terra de sustento e não do lucro, vive em harmonia com ela enquanto que o homem da cidade em nome do progresso acaba destruindo a natureza com as extensas culturas agrícolas para o lucro.

Esse ‘levante’ já começou em nível nacional, quando os movimentos sociais do campo organizaram a I Conferencia Nacional *Por uma a Educação Básica do Campo*, em Goiás. Os princípios e bases desta educação desejada estão se consubstanciando a partir dos relatórios de reuniões de diversas entidades e instituições e principalmente, pela atuação dos movimentos sociais por meio de audiências públicas e Seminários, Pautas de reivindicações e propostas publicadas. Contou ainda com experiências diversas dos movimentos sociais, ONGs, Propostas de Instituições e Órgãos Públicos.

As discussões e os relatórios desses encontros subsidiaram a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo que, por sua vez, considerou as Legislações e Normatizações como: a Constituição Federal, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.424/1996 que fundamenta a criação do FUNDEF, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em Vitória da Conquista, apesar dos debates acalorados que são travados nos encontros municipais sobre Educação, a Escola do campo continua nos moldes da cultura urbanizada e, no caso da escola do Assentamento de Sem Terra da Amaralina, por se tratar de escola de movimento social do campo, não está contemplando as reais necessidades dos sujeitos do campo e muito menos do movimento. Há uma distancia muito grande entre o que está pautado na lei e a práxis do dia-a-dia. Será que Restrepo (*apud* GUTIÉRREZ, 1988, p. 67) tem razão quando diz: “Enquanto o trabalho permanecer subordinado à lei imposta pelo capital, sua luta será uma derrota. Será vitoriosa no dia em que conseguir abolir as relações capitalistas de produção”. ?²⁴

Quero crer e fica bem melhor pensar assim, para o momento é claro, que esses embates acadêmicos e a partir dessas conferências teremos frutos positivos e que mesmo em meio ao caos provocado pela globalização do capital, encontraremos uma saída onde a cultura e a identidade dessa gente campestre, a realidade e a educação do campo sairão fortalecidas e valorizadas.

²⁴ RESTREPO, L. A. **La Educación Católica em El Banquillo, Reflexiones Teológicas sobre uma Educación para La Justicia y La Paz**. Bogotá, Centro de Investigación y Educación Popular, 1978, p. 158.

“Em educação, como em tudo, só os
homens livres podem ser libertos”.

G. Girardi

CAPÍTULO III – URBANIZAÇÃO DO ENSINO NO CAMPO: CONSEQUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO E/OU FORMA DE DOMINAÇÃO E EXCLUSÃO

3.1 INTRODUÇÃO

A educação do campo cada vez mais urbanizada tem sido discutida pelos educadores quanto à prática educativa que valorize a cultura regional, local e ainda, que valorize as experiências de educação desenvolvidas em todo o país. De maneira que a educação do campo tenha as características e necessidades próprias para os alunos do campo no seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento a ser trabalhada nas diversas áreas do currículo. Nessa perspectiva, um elemento muito importante que contribui para essa urbanização do ensino, é a globalização.

É mister salientar que a globalização conecta comunidades e organizações, mas também *desorganiza* as identidades culturais²⁵ fortes, como é o caso a que se refere esse estudo, a do MST. Os processos globais solapam as identidades dessas organizações e, se a educação que é um instrumento ideológico de transformação social e de libertação não se comprometer com a valorização dos símbolos, dos códigos, valores morais e espirituais incorporados pelo Movimento, e, se não se traduzir em forma de currículo na sala de aula, as vivências e necessidades da realidade, a tendência será a desordenação e/ou a desorganização do Movimento.

A esse respeito colaboram também as práticas dos professores que lecionam nos assentamentos. Quando o professor tem vivência com movimentos sociais e se envolve nos problemas do assentamento, mesmo que este resida na cidade, sua práxis social aparecerá no bojo da sua práxis pedagógica. Sendo um professor da cidade e sem vínculo algum com o campo, suas aulas, mesmo apresentando conteúdos do contexto rural, nunca trará em si o discurso da luta, do pertencimento ao Movimento. Isso digo, com certa propriedade porque

²⁵ Hall, S. (2006, p. 73-74); afirma que “[...] a interdependência global está levando ao colapso de *todas* as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente[...]”

enxerguei em sala de aula e também pude perceber a diferença quando assistia algumas aulas da professora Haidi²⁶, no assentamento do Cedro. É óbvio que não são apenas estes elementos que levam à urbanização do ensino, mas, continuaremos falando a esse respeito.

Diante disso, o campo vem se urbanizando cada vez mais e tomando espaço e se agravando em consequência de um sistema educacional que não valoriza o mundo rural e nem o seu trabalho. Esse aspecto está presente nas salas de aula das escolas de assentamento de Sem Terra no município de Vitória da Conquista, não somente por conta da globalização, mas, principalmente, pela cultura urbanizada dos professores que estão lecionando nas escolas do campo e do currículo traçado para estas escolas, pela Secretaria Municipal de Educação.

Ao realizar o levantamento bibliográfico para execução dessa pesquisa, tornou-se possível perceber a diferença entre educação *do e no* campo da educação *para o* campo, tão bem falado por Arroyo e Molina (1999), mas que não vislumbrei no assentamento pesquisado. Quando se fala de educação *do e no* campo trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Uma educação construída pelos próprios sujeitos do campo, a partir de suas vivências e dentro dos interesses e realidade do campo. Feita sim, através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos do campo. A educação cidadina não foi construída pelos sujeitos da cidade? Porque a educação do campo teria que ser gestada pelos homens urbanos? Os camponeses precisam assumir esta condição de “sujeitos do seu próprio projeto educativo; de pensar sobre seu próprio trabalho, seu lugar, seu país, sua educação”. Por quanto tempo Paulo Freire apregoou essa teoria e *posteriori*, os seus discípulos...

Essa pesquisa de caráter qualitativo busca explicações e/ou compreender o que acontece na educação dos assentamentos de Sem Terra no município de Vitória da Conquista, em especial na escola “Baixa da Fartura” no Assentamento de Amaralina. Como enfatizei acima, toda pesquisa traz uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem transformar a realidade. Assim, pretendo nesse capítulo dialogar com alguns autores fazendo a ponte com o que fora visto na escola estudada, não para contrapor com a práxis dos professores, mas para reconhecer e posicionar quanto às literaturas provenientes do Sul do país e que se tornaram o discurso dos educadores e coordenadores de educação do MST em Vitória da Conquista.

²⁶ Professora municipal, que embora não fazendo parte do assentamento, milita pela causa política dos trabalhadores rurais sem terra. Inclusive, já participou de marcha do MST à capital do Estado.

3.2 A QUEM INTERESSA A URBANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação oferecida no campo deve partir de uma compreensão de que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e na forma de organização solidária. O currículo desse modo, não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões sobre gênero, raça, etnias, produção de mudas de árvores, sementes, aperfeiçoamento de técnicas agrícolas, e também a justiça social e paz.

Torna-se necessário atentar pra questões que interessam ao homem do campo como instrumentos agrícolas de fácil manuseio e de baixo custo, adubação orgânica, novas técnicas de plantio que aumente a produtividade, proteção ambiental, desenvolvimento sustentável, criação de cooperativas, práticas políticas que contemplem os interesses dos camponeses; contudo, respeitando os hábitos rurais, as diferenças regionais, os temas, a metodologia de ensino e o calendário que respeite o ano agrícola. Tendo a preocupação com o êxodo rural em busca de emprego o que leva a evasão escolar.

É interessante perceber que todas essas questões já estão contempladas nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e na Proposta Pedagógica por uma Educação do Campo da SMED (2007) e ainda, no Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada. Pergunta-se: por que não cumprir? A quem interessa esse *status quo*?

A escola precisa adotar uma proposta de discussão cultural e valorização dos personagens reais da comunidade e não somente daqueles que estão distantes na história e no tempo. Como experimentar uma metodologia desse tipo se os diretores, coordenadores e professores não têm tempo integral na mesma escola? Não há envolvimento entre pais e professores. Muitos deles trabalham em outras escolas na cidade ou mesmo noutra zona rural. Vão e voltam pra a cidade no mesmo turno.

Do ponto de vista cultural, entendemos que o professor que não permite flexibilidade em sua práxis contribui para que a escola seja deficiente. Parece não valorizar o cotidiano do educando e, se analisarmos reflexivamente, iremos perceber que uma criança do campo conhece geralmente mais do que o seu professor urbano a respeito do mundo em que vive: as matas, os animais, as plantas, as falas, os rios, etc. O professor tem o que ensinar e é justamente isso que os alunos e suas famílias esperam dele; é obvio que se deve ensinar o que os alunos ainda não conhecem, mas desde que o conteúdo seja tratado a partir da realidade

local. Eu conheço pessoas analfabetas de grande sabedoria, no campo, que guarda na memória conhecimentos que são transmitidos através das gerações pela tradição oral²⁷.

O homem do campo é um agente social e cultural, não se pode conceber que aquele que trabalha no campo não tem a capacidade de criar cultura. Não seria a resistência do educador e do sistema educacional ao educando que não promove melhoria da educação do campo?

As novas tecnologias que são instaladas nas escolas do campo como TV com antena parabólica, DVDs, computador e outros equipamentos de multimídia, com vistas a melhorar o seu quadro de ensino, não garante bom desempenho, se comete grave erro, porque o foco é o diálogo, a troca de experiência, a vivência que devem ser compartilhadas e a esse respeito, não presenciou na escola pesquisada²⁸.

Volto a repetir, é preciso trazer à baila a discussão do espaço rural sob a perspectiva histórico-cultural, contextualizando sujeitos, trabalho, natureza, organização, etc. Também não se pode deixar de citar que o fenômeno da urbanidade ao longo da história, ancorado pela industrialização colocou o meio rural como um elemento secundário, vendo-o unicamente como o espaço da produção agrícola e não como espaço de sujeitos humanos capazes de definir o seu próprio rumo, isso talvez se dê pelo próprio sistema que as extensas terras do meio rural como terra propícia ao lucro a partir da visão que se tem da cidade enquanto aglutinadora de bens e serviços, que serve de espaço para uma maior circulação de interesses.

Enfim, parece que o bom desempenho não só da escola, mas de todas as relações entre os seres humanos, parecem ser dirigidas pela lógica produtora do lucro, o que promove a exclusão não só da educação rural, mas de toda e qualquer atividade que combine produção, reprodução e circulação dos lucros. E por assim dizer, tem na cidade sua forma “determinante” sobre os demais espaços. Os resultados práticos, de uma educação de qualidade que atendam aos interesses dos camponeses ainda não se manifestaram. E, em se

²⁷ Como filha de pais do campo e com vivências no campo aprendi que “névoa na serra, é chuva na terra. Névoa na baixa, Sol que racha” e isso tem se comprovado na realidade. Meus pais também falavam que “o urubu quando voa alto, a chuva está longe de cair”. Tudo isso cientificamente, tem uma relação com a umidade absoluta e relativa do ar. Com a umidade do ar, as penas das asas do urubu umedecidas, ficam mais pesadas e por isso, voa mais baixo. Se a umidade do ar aumenta, a chuva não demora a cair.

²⁸ Gilberto Freire em sua análise sobre o Nordeste, discutiu a questão da educação, em sua relação com a realidade e em sua fala registrada num discurso de encerramento do curso de Treinamento de Professoras Rurais de Pernambuco, em 1957, ele diz: “Não se pode separar o homem das suas condições sociais e de cultura nem da sua época nem da sua região. O homem não é abstratamente homem, mas sua condição humana toma aspectos concretos conforme a região onde ele viva, a cultura em que esteja situado e o tempo em que decorra sua existência: a sua época. Esse conjunto de situações é mais poderoso em sua influência sobre a formação social de um indivíduo biológico ou na definição desse indivíduo em pessoa social que sua condição étnica – sua raça – e que sua própria condição biopsíquica. Raça e temperamento tendem a variar de diversos modos da normalidade estabelecida, sob a pressão de diferentes influências sociais e de cultura”. (FREIRE, 1957, p. 6).

tratando de uma escola que foi gestada no seio de um movimento social, como é o caso das escolas de assentamentos, e especificamente, os de Vitória da Conquista que tem a gênese de suas escolas nas lutas através de marchas para Brasília e capital do Estado delineiam-se em nossa mente que não é interesse das elites regionais e mesmo nacional que essa gente comece a pensar crítica e reflexivamente as suas necessidades, os seus direitos, como se dissessem: _ querem escola? Vamos dar escola a eles, mas os programas, os currículos..., nós traçamos nos moldes que atendam aos nossos interesses.

O aparelho institucionalizado da Educação do Estado já começa a apresentar de uma forma sutil, através da mídia, dentro de um governo que se diz democrático, as cadeias para barrar o crescimento do número de famílias que saem com seus filhos em busca de um “pedaço de chão”. Faltando escola nos acampamentos as famílias irão pensar duas vezes antes de sair do seu local de moradia. A elite não precisa conquistar a terra, já tem; a elite já prepara o seu filho para assumir os cargos mais elevados do poder público, de empresas públicas e privadas a partir das vivências no lar e dos cursos particulares; e para o trabalhador do campo o que restará?

A infra-estrutura das escolas dos assentamentos de Sem Terra em Vitória da Conquista não é de se desprezar (ver apêndice), contudo, é na formação do professor da escola do campo e conseqüentemente, sua metodologia e práxis no interior da escola e os currículos ali atendidos que vão determinar os rumos desses alunos e do Movimento.

A escola do campo começa a ser objeto de preocupação de alguns setores ligados à educação. Contudo, algumas iniciativas destas forças, de caráter assistencial, defendem a necessidade de alguma formação para o trabalho agrícola. Também no âmbito dos movimentos sociais, já se clama por uma educação voltada à vida rural, que além de ensinar os conteúdos práticos, ensine também a ler o mundo criticamente, pensamento esse que se traduz na fala de Calazans²⁹. Vejamos o que diz a Proposta de Educação do Campo da SMED:

A proposta que se apresenta está subsidiada pelas Diretrizes Nacionais para uma Educação Básica do campo, Parecer nº 01 de 03 /04/2002, visando fundamentar e sistematizar princípios teóricos e metodológicos para o estabelecimento de uma Educação do Campo e no Campo, a fim de situá-la, no contexto das políticas educacionais voltadas para a formação da cidadania. (SMED, 2007, p. 11).

Então, se a Proposta para a Educação do Campo da SMED se traduz nessas perspectivas e, se o Município concede apoio ao Setor de Educação do MST, por que as

²⁹ “clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (CALAZANS, 1993, p. 17). Citação extraída do seu artigo publicado no livro **Educação e escola no**

escolas de assentamento, e no caso específico da escola pesquisada, não contextualizam o Programa à realidade do assentamento? Não são os seus professores graduados? Por que não se trabalha no cotidiano da sala de aula o que está proposto no Projeto Político Pedagógico (PPP)?

3.3 PARA ONDE CAMINHA A IDEOLOGIA DO MST: PRÁXIS EDUCATIVAS URBANIZADAS

Não posso dizer aqui que não há uma proposta pedagógica para a Educação do Campo em Vitória da Conquista, por parte da SMED, mas posso perguntar se o modelo de Educação para o Campo proposto pela SMED contempla o proposto em sua Proposta. Creio que está havendo uma dissonância e tal afirmativa esta pautada na relação entre currículo, formação docente, e relação de poder. Para desmistificar essa afirmação passo a relatar o que vi e o que percebi.

A realidade no interior da escola do campo em Vitória da Conquista, tanto escola regular como de assentamento, trabalham com uma pedagogia urbana que não valoriza o ser camponês enquanto sujeito de produção social e material. Não são, de modo algum, escolas do campo com um projeto político pedagógico vinculado à história e à cultura do povo do campo. O que se percebe a partir das observações e entrevistas é que os assuntos relacionados ao trabalho com a terra e à Reforma Agrária são contemplados no currículo e não nos conteúdos de sala de aula propriamente. Quando perguntei ao aluno matriculado na Escola Baixa da Fartura se ele sabia como foi a conquista daquela terra, respondeu que não, mas que o avó devia saber e ainda, se a professora contava para eles a história do assentamento, afirmou que nunca ouviu a história.

Ora, se a prática pedagógica do(a) professor(a) do campo precisa estar embasada de uma prática social orientada por objetivos que visam a trazer a realidade do meio ambiente no qual está inserida a escola para o currículo e este, por sua vez, para o cotidiano do educando como aponta Caldart (1997), é preciso que numa relação dialética entre realidade, currículo e prática se construa um novo paradigma para a educação do campo.

Sendo a escola ideologicamente comprometida com a sociedade capitalista, torna-se inexequível a realização de qualquer intenção transformadora da mentalidade do homem

rurícola. Contudo, somente se realizaria a mudança da sociedade classista, a partir da educação porque a elite hegemônica do país usa a educação para veicular sua ideologia classista e dominador também a. O MST, a partir desse pressuposto, vê também a educação enquanto instrumento para a libertação dos sujeitos dominados. Assim, é necessário que educadores, uma vez qualificados, possam assumir como trabalhadores do humano, formar sujeitos que usufruem dos seus direitos, muito mais do que apenas ser professores de conteúdos de alguma disciplina, como afirma Caldart:

Trata-se de enxergar a educação como uma relação entre sujeitos. A escola reconhece seus educandos e suas famílias como sujeitos. O movimento social e seus sujeitos também reconhecem os educadores como sujeitos. E todos se vêem como sujeitos de um movimento maior, que é o movimento da história. [...] Nesta concepção está também a idéia de que são os seres humanos, as pessoas que fazem as transformações sociais, ainda que sempre condicionadas pelo formato das relações materiais das relações sociais em que se inserem e que elas não determinam pessoalmente. (CALDART, 2004, p. 120).

Contudo, pode-se dizer que é possível a escola do campo se vincular a um movimento pedagógico que não comece nem termine nela mesma e que, como disse Arroyo (2004), “tenha como suas questões as grandes questões humanas do homem (ser humano) do campo: terra, luta, justiça, participação, cooperação, saúde[...]”. Assim sendo, a escola rural passa a ter um sentido político, cultural, pedagógico bem mais amplo do que pode ter, se ficar isolada em si mesma. São nas relações sociais que se constitui a base do ambiente educativo de uma escola, que vai gerar o *saber social/práxis pedagógica*. Nessas relações sociais que as pessoas travam entre si, através dos processos e materialização de sua existência social – o trabalho, a família, a cooperação, os afetos e desafetos, é que vão construir nos sujeitos a consciência. É o ser social que forma a consciência, nos disse Karl Marx³⁰. A esse respeito Caldart (2004, p. 112) acrescenta que “as relações sociais constituem os sujeitos que produzem conhecimento, mas também sentimentos, valores, comportamentos, habilidades, ações cotidianas e ações extraordinárias”. Afinal, o que vem a ser esse tal *de saber social* que não se encontra em dicionários? Saber social, práxis social, é toda ação praticada a partir de experiências vividas no cotidiano das lutas pelos direitos, pelas necessidades materiais, sociais, ambientais, etc. A esse respeito Damasceno explicita:

[...] o saber social é um saber gestado no cotidiano do trabalho e da luta camponesa, é a expressão concreta da consciência desse grupo social; um saber que é útil ao trabalho, aos enfrentamentos vividos cotidianamente pelos camponeses. [...] é

³⁰ Karl Marx in Gramsci (1978 apud DAMASCENO, 1993, p. 53-54).

importante lembrar que a prática produtiva e política são as fontes básicas da produção do conhecimento social. É com esse conhecimento que os camponeses têm transmitido aos descendentes sua atividade produtiva, os têm ensinada a interpretar e viver sua realidade e a exercerem suas capacidades criativas e organizativas. (DAMASCENO, 1993, p.55, 57).

É nesse contexto que a relação do homem com a terra, com a natureza, no seu fazer cotidiano, precisa ser transformada em currículo e incorporada ao jeito de ser da escola rural, às práticas pedagógicas, para que produza conhecimentos genéricos dentro de uma totalidade, necessários aos sujeitos que ali estão. Isto é dar significação aos sujeitos da escola. É aqui, nesses pressupostos, que reclamo uma proposta eficaz de uma verdadeira educação no campo. Os interesses perpassados pelos cantos da sala de aula e pela porta da saída da sala, precisam ser os do homem do campo e não os do homem da cidade, do consumismo pela/para a indústria. Percebendo e acreditando nessa possibilidade é que me propus fazer a crítica à práxis pedagógica dos (as) professoras da escola pesquisada, se é nessa mesma vertente que está fundamentado o projeto político pedagógico daquela escola.

Após refletir nesse pensamento posso dizer que é uma tarefa grandiosa e necessária para educadores e educadoras comprometidos política e pedagogicamente com este projeto de ser humano, de campo, de país, de mundo. Mas é preciso um começo. Não digo (re)começo, porque nesse (re)começo está implícita as raízes da educação elitizada, urbanizada, fincadas profundamente no chão da exploração e da dominação. Prefiro falar em começo embasado no novo, no construído da base, das lutas, na vida real do camponês, e poder apresentar desse modo um ensaio para soluções, digo, não eu, mas as gerações de educadores(as) que desejam ver o sonho acontecer; porque, como diz José Carlos Abrão (1996):

[...] as soluções têm caráter histórico de realização e que, portanto, cabe aos professores das escolas do campo definirem os rumos das soluções necessárias para que a educação no campo seja verdadeiramente emancipatória, adequada aos contextos específicos.

O contrário desse discurso redundará numa prática pedagógica vazia, descontextualizada, pobre, eu diria sem medo de errar. O problema da escola não está tão somente em ela ser seriada³¹ ou ciclada³², mas, no distanciamento que existe entre a realidade

³¹ Os ciclos na realidade obedecem aos estágios de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do aluno. Nas entrevistas realizadas em escolas regulares, os professores entrevistados por mim demonstraram insegurança em relação à metodologia trabalhada nos ciclos e principalmente, quanto à avaliação. Dizem esses professores que o ciclo fora implantado de cima para baixo, sem um dialogo ou debate com os docentes da rede de ensino municipal. Argumentam também da deficiência em relação a aprovação dos alunos para o ciclo seguinte; Noutras palavras, creio eu, isso quer dizer despreparo para implementação do programa dos ciclos.

³² Miguel Gonzáles Arroyo defende que a estrutura escolar da Educação do Campo não pode ser mais a do

onde está inserida a escola e as práticas pedagógicas; o distanciamento entre a cultura, os valores, a formação dos(as) educadores(as) e a realidade campesina, essa última, desconhecida para muitos deles que sempre viveram na cidade e também, o não comprometimento ou mesmo a falta de compreensão da dimensão real do Projeto Político da Educação proposto pelo MST.

3.4 A ESCOLA INSERIDA NA DINÂMICA SOCIAL DO MEIO RURAL: EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁXIS SOCIAL OU UM NOVO PARADIGMA

A cultura rural, desenvolvida no Brasil a partir do modelo capitalista de colonização, tem-se constituído num empecilho para que a educação do campo avance para um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país. O homem do campo, por exemplo, acredita que precisa sair do campo para continuar tendo escola e que precisa de escola no campo para sair do campo. Isto é pura exclusão social, é cultural. Esta realidade somente será superada na construção de novas relações sociais de produção e materialidades culturais.

Deve-se aqui fazer uma relação com as escolas de assentamentos de “Sem Terra” que vêm na escola uma ponte para a formação dos sujeitos de direito como dizem os Sem Terra, *in* Arroyo³³: “Queremos que nossos filhos aprendam na escola algumas coisas que nós tivemos que aprender fora dela, e muito mais tarde. Uma dessas coisas é sobre quais são os nossos direitos e que precisamos nos organizar e lutar por eles”. Por isso, lutam pelo direito à escola. Para provar tal fato, convém ressaltar que os Sem Terra quando acampam para ocupar alguma terra, a preocupação deles, primeiramente, é construir o barraco onde será a escola dos filhos daquele acampamento.³⁴

A escola nasce do movimento para propiciar aos seus alunos a oportunidade de estudar e conhecer o mundo, mesmo em meio às constantes idas e vindas dos trabalhadores rurais em suas marchas e a instabilidade dos acampamentos. Somente uma escola construída a partir de um projeto político social, pelos sujeitos do campo, pode dar conta das necessidades e do trabalho do campo. A esse respeito nos diz Caldart (2004, p. 112):

sistema seriado urbano, rígido, seletivo e excludente, pois para ele, [...] a escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva, ou não construiremos uma escola de direitos. (ARROYO, 1999, p. 84).

³³ Arroyo (1999) faz um recorte da fala de um pai assentado numa área rural do Sul do país.

³⁴ **Escola Itinerante:** uma prática pedagógica em acampamentos. Coleção Fazendo Escola, nº 04, MST/RS,

Esta é sem dúvida uma das grandes lições dos Sem Terra para a escola rural, que cada jovem e adulto que se alfabetiza, cada curso para formar os trabalhadores e trabalhadoras da terra ajudam a construir a identidade do sujeito Sem Terra. Podem não conseguir alterar significativamente as estatísticas da educação no campo (a cada escola que se abre no campo, mais de uma se fecha no processo de exclusão social galopante), mas certamente são um sinal importante deste processo cultural de humanização que passa a incluir a escola como uma das dimensões da vida social das comunidades do campo.

Dessa forma, além de lutar pelo direito à escola, luta-se pelo dever de estudar, de ter a escola que querem da qual precisam. Esta é a escola cidadã. Se pensarmos a educação como um processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, que ocorre na inter-relação entre estes e a natureza, a escola rural passa a ser o palco privilegiado dessa formação, uma vez que lida com o conhecimento, valores, atitudes e formação de hábitos. É no coletivo rural que irão brotar as discussões e possivelmente as soluções para essa gente campesina. O ensino na zona rural precisa ser apresentado de modo que a cultura campesina seja preservada. O campo é a ciência *in natura*, os elementos abarcados pela ciência estão ali no dia-a-dia do educando. Esta escola precisa mostrar para o aluno a importância de sua origem e fazê-lo entender que o campo não é um lugar atrasado, mas um lugar que muito pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Precisamos potencializar os elementos presentes no campo e levar em conta que o campo está em movimento e não dá mais para pensar que para trabalhar na terra, mexer com a enxada, com a foice³⁵, não há necessidade de muitas letras e que para a escola rural qualquer coisa serve. A “escolinha” rural do “*cai cai*” precisa morrer. *Levar* a escola para o campo é muita pretensão dos educadores citadinos. A escola *do* e *no* campo precisa nascer dos sujeitos que vivem na e da terra. Mais uma razão para se preocupar com a formação dos educadores que lecionam nas escolas do campo e, no caso dessa pesquisa, com as escolas de assentamentos. O homem foi formado da terra, cresceu mamando o leite que mana da terra, sobrevive da terra, trabalha com os frutos da terra, reproduz-se, morre e volta para o seio da terra. E, por que não a escola nascer, crescer e viver *da e na* terra?

Fala-se muito atualmente em projeto político pedagógico, no entanto, no ínterim dessa abordagem, precisa-se explicitar também a questão da posse da terra. O homem da cidade, quando se vê sem renda ou com o salário baixo, tem a possibilidade de vender picolé, banana, doces, etc., entretanto, a realidade do campo é diferente. Meeiro, diarista, agregado, seja qual

2001.

³⁵ Instrumento de ferro cortante, muito usado pelo camponês para cortar a capoeira e/ou fazer roça.

for a condição de trabalho, não têm outra possibilidade. Não têm seu pedaço de chão para produzir o alimento, fica difícil: ou migra para a cidade ou vai fazer “bico³⁶”. É preciso construir um projeto de transformação em que leve em conta o sistema econômico de posse e uso da terra.

Portanto, se a escola rural está ideologicamente comprometida com a estrutura econômica capitalista, é mister e de grande urgência a elaboração de um projeto político social que venha romper com a estrutura arcaica, viciada e improdutiva da terra. Qualquer proposta pedagógica para o campo precisa considerar a força de trabalho do homem do campo, os direitos humanos, sua cultura, etc. Arroyo (2004, p. 19) aponta que

No campo, persistem os problemas crônicos de nossa educação: analfabetismo, crianças, adolescentes fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, de salários e carreira dos seus professores.

Desde 2003 existe no MEC um grupo permanente de trabalho de Educação do campo que inclui a participação de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, e em 2004 começou a funcionar a Coordenadoria de Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Este constitui um marco importantíssimo para a educação do Campo³⁷. Mas, apesar dos avanços e da complexidade dos movimentos sociais precisa-se avançar na clareza teórica e de projetos para dar um salto qualitativo na luta e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui.

O projeto político e pedagógico da Educação do Campo e, no caso específico da escola de assentamento, precisa identificar os espaços desta luta política, precisa-se pensar a Educação do Campo enquanto *práxis social*, de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo a partir do olhar próprio dos camponeses e das “experiências de lutas e de suas organizações” como cita Roseli Salette Caldart. Este processo se dá na contra mão das relações capitalistas de produção. A este respeito nos diz a referida autora:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreen-

³⁶ Nome que se dá ao trabalho itinerante, sem exigir qualificação profissional. No campo, a pessoa que faz o “bico” ou “biscate” recebe o pagamento pelo trabalho em forma de alguns produtos alimentícios da terra, ou pelos arreios para animais, ou ainda, como diária, que nos dias atuais fica em torno de quinze a vinte reais.

³⁷ Texto “Elementos para Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo” produzido a partir da exposição “A construção da Identidade da Educação do Campo”, desenvolvida no Seminário Estadual da Educação do Campo, promovido pela Secretaria de Educação do Paraná de 9 a 11 de março de 2004.

são do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. (CALDART, 2004, p. 16).

Haja vista, há também um discurso de “Educação no Campo” para se referir a uma educação gestada nos interesses e cultura dos sujeitos do campo quando na realidade, se vincula a grupos com interesses conservadores. O discurso é o da humanização, mas o objetivo de fato é o da dominação e exploração de uma classe sobre a outra; daquele que tem a posse da terra como terra de lucro sobre o que vê a terra como terra de sustento.

Essa perspectiva se evidencia quando o educador atenta o seu olhar, reflexivo, à educação que é aplicada no campo e, como tenho falando sempre, percebe que não existe uma educação *do e no* campo mas, uma educação urbana para atende às necessidades do homem da cidade – uma educação urbanizadora. Não é isso que o Movimento atual, denominado de “Por uma Educação Básica do Campo”, pretende para os camponeses. Isto nos leva a crer que o processo de ensino para os jovens e adultos do campo é o mesmo das cidades.

Já imaginando o “quadro”, quando meus alunos de Pedagogia vão às escolas do campo observar as aulas na expectativa de encontrar ali algo novo, bastante diferente do que vêm nas escolas da zona urbana. Isso porque trabalhamos em sala de aula com autores críticos e que militam no *Movimento Por uma Educação do Campo*, movimento esse que defende uma educação do campo para a valorização da cultura rural, do trabalho, da cidadania, numa perspectiva do local para o global, preparando os sujeitos do campo para sua escolha profissional, quer nas profissões que dizem respeito ao campo ou à cidade.

Continuando com o “quadro” traçado acima, nos inquieta quanto ao currículo e ao calendário escolar que é o mesmo das escolas urbanas, além do material didático, como livros principalmente. A escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, idéias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta das crianças de assentamentos; são muitos conteúdos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana. Preciso falar de outra visita que fiz com os alunos do curso de Pedagogia a uma escola do campo na região do Capinal³⁸ no município de Vitória da Conquista; quando indagada acerca do planejamento, certa professora respondeu que os conteúdos trabalhados com seus alunos em sala de aula eram os mesmos de uma escola particular da sede do município. Esta fala retrata a ausência de um planejamento pedagógico voltado para a realidade rural daquela localidade ou da falta de conhecimento da proposta pedagógica, uma vez que esta existe.

³⁸ Uma região da zona rural de Vitória da Conquista, bastante povoada, onde se localizam várias escolas das

Quero dizer com isso que vai se formar uma muralha para separar a cultura da cidade daquela do campo? De modo nenhum. Não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços que co-existem, pois muito do que é produzido na cidade está no campo e vice-versa. É necessário desenvolver no aluno da escola do campo um sentimento de pertença que é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir – sua identidade. Se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo, não pode desenvolver suas competências, seus valores, sua auto-estima. *Pertencer* significa *se reconhecer como integrante de uma comunidade, de uma cultura* e é este sentimento que faz com que possam defender suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração em geração.

Ao lutar pelo direito à terra e pela educação, os sujeitos vão recriando as suas pertenças, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade. Isto será um demarcador de diferença entre campo e cidade, sem serem excludentes, porque, conforme diz Arroyo (1999) “os sentimentos dos que vivem *na e da* terra com todo o ecossistema não são os mesmos para os que vivem na cidade”. Se assim é, a superação da dicotomia entre o rural e o urbano, no sentido de recriar os vínculos de pertença ao campo, constituem fundamentos essenciais para a educação do campo no campo. Para tanto, exige a implementação de políticas adequadas às reais necessidades camponesas.

Convém perguntar que jovem ou adulto está se pensando formar? Quais os interesses da comunidade onde está inserida a escola? A perspectiva da educação do campo é a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que, se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino. Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo como aponta Caldart:

Este é um traço do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais, porque estamos diante de uma grande novidade histórica: a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país e sua educação. É a concretização da pedagogia do oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos. (CALDART, 2004, p. 28).

A escola foi institucionalizada no campo sem levar em conta os seguintes aspectos: a população, a quem se destinava o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional dessa gente camponesa; daí as

distorções entre o que se ensina e a realidade campestre. Sob esta ótica, convém ressaltar a importância do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas como foi dito no capítulo II.

Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver de modo a respeitar as materialidades do espaço físico e sócio-cultural. Precisa-se também contemplar nestes currículos as questões sobre os direitos humanos e principalmente o que tange ao direito à posse da terra, à Reforma Agrária, às questões de raça, gênero, etnia, produção de sementes, tecnologias e inovações tecnológicas, inovações agropecuárias, a preservação do meio ambiente e a sustentabilidade, a justiça social e a paz. A educação que acontece na escola precisa ser *no campo e do campo* e não *para o campo*. Desse modo, a escola rural deixará de ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro. Agora pergunta-se: Como acabar com a perversa idéia que coloca o povo do campo como algo à parte? Como superar a distorção existente entre currículo e realidade do campo? Precisamos de uma escola rural diferente, desde sua concepção, no jeito de estudar, no trato dos conteúdos, no envolvimento dos pais e educadores, e, principalmente, no fazer pedagógico. É desta escola que faz o sujeito pensar, agir, lutar, transformar, ousar, criar, mudar, que necessitamos.

Ora, se o campo está em movimento o ensino também precisa se adaptar a esta nova realidade e os educadores precisam ter sensibilidade para essas transformações sociais, culturais, etc. Se, o campo está em movimento, repito, a escola do campo não pode ficar enxertada em modelos arcaicos de educação. Pressupõe-se que, a partir das novas exigências, da sociedade global, a educação no campo requeira novos paradigmas.

3.5 A PORTEIRA DO ASSENTAMENTO AMARALINA E A “CERCA” DA ESCOLA BAIXA DA FARTURA

Comecei dizendo na introdução desse trabalho que o cadeado que fechava a porteira da fazenda Amaralina ou Santa Marta, como dizem alguns, fora quebrado e que Sr Joaquim

R. da Paixão³⁹ com alegria daquele primeiro dia, revive as cenas ao ser entrevistado por mim. Pois bem, essa é uma viagem que convido o leitor a fazer comigo; no caminho vou encontrar espinhos, pedras enormes, arcos entesados e flechas, mas convido você que está ao meu lado para me ajudar a superar as barreiras, não retirá-las porque elas fazem parte do caminhar, mas lançar o olhar para além dos horizontes, da “cerca” ou “cercas” da escola do campo, dos assentamentos, *por uma educação básica do campo* mais digna e sem exclusão.

Falando um pouco sobre o lócus da pesquisa, por cima da cerca de arame farpado⁴⁰ vejo uma escola com aspecto físico agradável. Pintada de azul e branco ela se destaca na paisagem em relação às outras construções. Pelo lado de fora da cerca, vejo logo a bandeira do MST pintada na parede da escola. Algumas árvores ladeiam a cerca da escola. É bonita de se ver. É óbvio que iremos encontrar ali muitas necessidades.



Figura 4 – Escola Municipal Baixa da Fartura – Assentamento de Amaralina – Ba. Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

Trata-se de uma escola conveniada com a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, cuja estrutura física contém 02 salas de aula, 01 secretaria/coordenação, 01 cantina/cozinha, 01 sala de leitura, 02 sanitários, masculino e feminino.

Atualmente a escola funciona apenas no turno matutino e disponibiliza à comunidade 2 turmas que correspondem ao Ciclo I, do 1º ao 5º módulo, referente às séries iniciais do ensino fundamental. Tem uma diretora, duas professoras, uma coordenadora que atende esta e outras escolas e uma funcionária responsável pela merenda e limpeza. Tomei por base a matrícula de 2008, apesar de ter coletado dados em 2007 também. Matricularam-se neste ano

³⁹ Camponês, parceleiro, um dos assentados que participou desde os primeiros dias da ocupação da fazenda Amaralina, também chamada por alguns, de fazenda Santa Marta. Leia o capítulo I dessa dissertação.

⁴⁰ No Estado da Bahia, como em outros Estados do Nordeste é comum a construção de cercas de arame farpado ou de arame liso, de pedras sobrepostas sem argamassa, ou ainda, a cerca viva. No caso da cerca de arame farpado ou liso, utiliza-se de madeira resistente ao Sol e à chuva. São fincadas estacas de madeira para sustentar o arame que é fixo com grampos. As farpas no arame evitam que o animal ultrapasse o cerco.

de 2008, 60 alunos provenientes do assentamento, cujos pais são pertencentes ao MST como também da FETAG e outros vieram de fazendas circunvizinhas. Uma turma com 29 alunos e outra com 31. Os alunos que responderam aos questionários fazem parte das duas turmas existentes na escola, entretanto, as entrevistas procurei fazê-las com alunos filhos de militantes do MST do mesmo grupo que apliquei questionário, justamente para fazer uma relação entre a educação da escola e a vivência no ambiente familiar. A composição do questionário fora de 29 questões, algumas objetivas e outras abertas.

Procurei ao longo dos resultados dos questionários, analisar à luz da compreensão de uma escola de campo, quanto às entrevistas, procurei fazê-lo à luz da compreensão do Movimento de Trabalhadores Sem terra, ou melhor dizendo: dos Sem- Terrinha⁴¹. Tomei 20% dos alunos matriculados para o trabalho de pesquisa, correspondente a 12 alunos e, dentre estes, entrevistei a 06 alunos, todos filhos de militantes do MST. É certo que nos intervalos, os alunos iam para o pátio e fazia entrevista coletiva para verificar o posicionamento dos demais.

Com o objetivo de identificar a história e identidade do MST e também de conhecer e identificar os aspectos da proposta política e educativa no interior da escola do MST, é, que foi elaborado e aplicado os questionários e entrevistas utilizados na pesquisa e nos resultados que ora apresento.

Para o Setor de Educação do MST, a escola precisa refletir sempre com as crianças sobre os seus medos, revoltas, anseios, necessidades, conquistas, etc., que segundo esse setor “a Escola que não trabalhe essa dimensão da educação estará sem um dos seus pilares, e por isso sua estrutura será frágil” (SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST, 1992, p. 47).

Começamos então nossa viagem conhecendo os sujeitos que fazem parte do cotidiano dessa escola. Quero lhe apresentar os meninos e as meninas que colaboraram com o processo dessas descobertas. Os Joões, as Marias e as Andréias da Baixa da Fatura. Optei por não apresentar os nomes dos entrevistados.

Tabela 1 – Distribuição dos alunos segundo o sexo e a idade

IDADE DOS ALUNOS INVESTIGADOS	MASCULINO	FEMININO
--	------------------	-----------------

⁴¹ Nome que é dado aos filhos de acampados ou assentados do MST. Na pesquisa não tive oportunidade de investigar se noutros Movimentos de luta pela terra são também chamados de Sem-Terrinha. Eles conhecem uma rotina de ocupação, de como é viver em barracos de lona, de palha de coqueiro, e de acompanhar seus pais quando são despejados. Elas absorvem de seus pais a esperança de uma vida melhor diante dos medos e revolta, mas também de conquista e aventura que vivem.

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
9 ANOS	2	33,3	3	50,0
10 ANOS	4	66,7	3	50,0
TOTAL GERAL	12			

Fonte: Elaboração própria.

Procurei selecionar de cada turma 3 meninos e 3 meninas para a participação na pesquisa. Como anteriormente citado o único critério de seleção foi serem filhos de assentados do MST e desejar participar na pesquisa.

Verificou-se por meio das respostas dos questionários, que todas as crianças que participaram da pesquisa moram com seus pais no assentamento, e ao serem interrogadas pela profissão que os pais desenvolvem, as mesmas afirmaram em unanimidade, que estes são agricultores.

Levando, em consideração que a maioria das crianças que vivem no campo, sejam elas assentadas ou não, começam muito cedo a ajudar no trabalho e na renda familiar e considerando ainda que um dos princípios filosóficos do MST defende uma “educação para o trabalho e cooperação”, de forma que haja uma relação direta entre a escola e os desafios que surgem dentro do assentamento, foram feitos às crianças os seguintes questionamentos: Você ajuda os seus pais ou familiares quando estes estão no roçado? Você gosta de ajudá-los a trabalhar? Obteve-se com este questionamento os seguintes resultados.

Tabela 2 – Distribuição dos alunos segundo o gosto pelas atividades de trabalho desenvolvidas com pais ou familiares dentro do assentamento

ALUNOS QUE AJUDAM				ALUNOS QUE GOSTAM DE AJUDAR			
SIM		NÃO		SIM		NÃO	
FREQUÊNCIA	%	FREQUÊNCIA	%	FREQUÊNCIA	%	FREQUÊNCIA	%
5	41,7	7	58,3	3	25,0	9	75,0

Fonte: Elaboração própria.

Ao relacionar os dados obtidos com o princípio referido anteriormente, percebe-se que a escola não tem conseguido promover o interesse dos alunos por atividades práticas que valorizem o trabalho. Pois do total analisado, apenas 25% gostam de cooperar com os trabalhos que pais e familiares desenvolvem dentro do assentamento. Isso demonstra uma certa fragilidade prática, de um princípio considerado extremamente importante para o Movimento que vê na cooperação uma grande estratégia de facilitação da vida no meio rural.

Outros dados da pesquisa, ainda revelam que a maior parte das crianças analisadas não desenvolveram o sentimento de pertencimento à terra, por morar no assentamento, como

demonstra o quadro a seguir:

ALUNOS	GOSTAM DE MORAR NESTE ASSENTAMENTO?		PORQUÊ?
	SIM	NÃO	
Aluno 01		X	Porque aqui não tem lugar pra passear
Aluno 02		X	Porque é melhor morar na cidade
Aluno 03		X	Porque aqui não tem muita coisa
Aluno 04	X		Porque aqui eu fico com minha mãe
Aluno 05	X		Porque eu posso brincar fora de casa
Aluno 06		X	Porque é melhor morar na cidade
Aluno 07	X		Porque aqui é bom
Aluno 08		X	Porque aqui não tem muita coisa pra ver
Aluno 09		X	Porque é melhor morar na cidade
Aluno 10		X	Porque aqui não tem nada pra fazer
Aluno 11		X	Porque é melhor morar na cidade
Aluno 12	X		Porque aqui é bom

Quadro 2 – Causas freqüentes pelas quais os alunos investigados gostam ou não de morar no assentamento.
Fonte: Elaboração própria.

Para um movimento, que prioriza os valores do trabalho e do amor à terra conquistada, verifica-se, que as crianças analisadas não adquiriram, ainda, consciência desses valores, considerados tão essenciais ao projeto de luta e de sociedade que o MST pretende cumprir.

Quanto aos processos educacionais ocorridos no interior da escola, foram investigados a importância da escola na vida das crianças, o que mais gostam de fazer quando estão na escola, o que gostariam que mudasse na mesma e principalmente as formas de avaliação desenvolvidas pelos professores.

(continua)

ALUNOS	ACHAM IMPORTANTE ESTUDAR?		PORQUÊ?
	SIM	NÃO	
Aluno 01	X		Para aprender ler e escrever
Aluno 02	X		Para conseguir trabalhar quando crescer
Aluno 03	X		Porque eu gosto
Aluno 04	X		Para aprender ler e escrever
Aluno 05	X		Porque quero ser médico
Aluno 06		X	Porque eu não gosto de estudar
Aluno 07	X		Para aprender ler e escrever
Aluno 08	X		Para aprender ler e escrever
Aluno 09		X	Porque não gosto de estudar

(conclusão)

ALUNOS	ACHAM IMPORTANTE ESTUDAR?		PORQUÊ?
	SIM	NÃO	
Aluno 10	X		Porque eu gosto
Aluno 11	X		porque aprende escrever
Aluno 12	X		para aprender ler e escrever

Quadro 3 – Causas mais freqüentes que levam os alunos a estudar, ou não.
Fonte: Elaboração própria.

As crianças investigadas não incorporam aos seus conhecimentos o princípio do MST, de que a educação formal oferecida nas escolas, e principalmente, o ato de estudar a realidade na qual estão inseridos, é uma prática que pretende promover a “transformação social” e, também, a transformação de si mesmo e da realidade dos integrantes do Movimento.

Quando perguntei aos alunos o que mais gostam de fazer quando estão em sala de aula, a maioria responde que gosta de brincar. Fiquei em dúvida se as respostas estavam relacionadas com a idade ou porque eles não gostavam dos conteúdos estudados. Então, investiguei mediante uma conversa descontraída e os mesmos disseram que não gostam das matérias, “*umas coisa chata...*” disseram. São respostas que não condizem com os objetivos da educação do MST. Os dados estão presentes no quadro a seguir.

OPÇÕES	O QUE GOSTAM DE FAZER QUANDO ESTÃO NA ESCOLA?			
	LER	ESCREVER	BRINCAR	OUTRO
Nº DE ALUNOS	3	1	6	2

Quadro 4 – Distribuição dos alunos segundo as atividades que mais gostam de desenvolver quando estão na escola.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, ao fazer uma pergunta semelhante, com o objetivo de saber o que os alunos mais gostam de fazer quando estão fora da escola, apresentou-se um único resultado. Concluiu-se, deste modo, que quando estão fora da escola, todas as crianças gostam de brincar, preferencialmente com outras crianças e não demonstram de forma alguma nenhum interesse por atividades ligadas aos projetos desenvolvidos dentro do assentamento. A brincadeira é, portanto, prioridade para a maioria dos sem-terrinhas, tanto quando estão no interior da escola quanto, quando estão fora dela. Foi possível perceber também, que os alunos, em sua grande maioria, não estão completamente satisfeitos com a escola em que estudam, apontando desta forma, possíveis mudanças para a mesma. Perguntou-se deste modo, o que eles gostariam que mudasse na escola e assim foram expressas as vontades dos alunos.

OPÇÕES	O QUE GOSTARIAM QUE MUDASSE NA ESCOLA				
	PROFESORA	DIRETORA	COLEGAS	SALAS	OUTROS
Nº DE ALUNOS	2	0	2	5	3

Quadro 5 – Distribuição dos alunos segundo o que gostariam que mudassem na escola.

Fonte: Elaboração própria.

Conclui-se, desse quadro, que a maior insatisfação apresentada pelos estudantes da

escola analisada diz respeito ao espaço físico da escola, pois cinco dos doze alunos investigados apontam as salas de aula, como o principal elemento, que necessita de mudanças na escola. A partir do diálogo com esse grupo de alunos num dia seguinte, percebi que as aulas cansam e eles ficam com vontade de brincar lá fora no pátio. Na realidade, não seriam mudanças na sala de aula, mas na metodologia de ensino. O único elemento que não foi citado por nenhum aluno, no quadro de mudanças refere-se à direção da escola, talvez por que não está com eles no dia-a-dia da sala de aula, é como se fosse um sujeito à parte.

Nas referências bibliográficas citadas percebe-se claramente que o modelo de educação pregado pelo MST, acredita que a escola deve estimular e possibilitar aos seus educandos atividades que desenvolvam o senso de coletividade, cooperação, a valorização da escola, da terra, etc. Trabalhos, atividades e projetos que trabalhem essas dimensões são grandes aliados da Pedagogia do MST. Neste contexto, todos os alunos investigados, afirmaram realizar com frequência atividades em grupos e individuais também. Nenhum integrante do grupo analisado apontou preferência por fazer atividades individuais, demonstrando, que nesse sentido, a escola está conseguindo manter o desenvolvimento de relações interpessoais e coletivas com grande êxito.

Realizou-se, por conseguinte, a análise dos aspectos históricos do MST e a incorporação dos mesmos como conteúdos considerados essencialmente úteis à valorização e construção da cultura dos Sem Terra, começando, portanto, pelo reconhecimento da própria identidade. Assim, as crianças foram submetidas ao seguinte questionamento: Você sabe o que é um Sem-terrinhã?

ALUNOS	SABE O QUE É UM SEM-TERRINHA?		SEM-TERRINHA É...
	SIM	NÃO	
Aluno 01	X		É quem não tem terra
Aluno 02	X		É criança que não tem terra
Aluno 03	X		É quem estuda nessa escola
Aluno 04	X		É criança que não tem onde morar
Aluno 05		X	_____
Aluno 06	X		É criança que mora no assentamento
Aluno 07		X	_____
Aluno 08	X		É criança que não tem terra
Aluno 09	X		É criança
Aluno 10	X		É criança que mora no assentamento
Aluno 11		X	_____
Aluno 12		X	_____

Quadro 6 – Respostas concedidas ao questionamento sobre o significado da palavra sem-terrinhã.

Fonte: Elaboração própria.

Percebo que mesmo entre essas 8 crianças que responderam conhecer o significado, na

realidade elas não conhecem, porque em nenhum momento citaram o Movimento. As respostas concedidas demonstram que, a maioria delas, ainda não compreende bem o conceito da palavra Sem-terrinha, designando-a, somente às crianças que não têm terra. Na verdade, Sem-terrinha é toda criança que faz parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sendo elas assentadas ou não. Do mesmo modo, as crianças foram questionadas se, consideravam-se, Sem-Terrinhas, e o maior número das respostas foram negativas, confirmando os dados anteriores que indicam, nos alunos investigados, o desconhecimento do significado da palavra. Os dados até agora apresentados demonstram que os alunos sabem pouco ou quase nada, do contexto em que estão inseridos.

Interpretando as concepções do MST sobre educação pode-se depreender que o movimento acredita que não basta apenas saber sobre a realidade, mas principalmente, saber como agir sobre ela tomando sempre como direção o contexto no qual estão inseridos e os valores que acreditam e preservam. A criança precisa aprender em um contexto que a faça sentir prazer em aprender e que traga elementos que possam relacionar com as experiências já vividas. Assim, se tornará mais interessante, praticar, falar e debater sobre aquilo que está ao seu alcance, sobre a sua história de vida ou sobre aquilo que deseja ser, do que acreditar que tudo é melhor mais grandioso quando se vive na cidade.

Na tentativa de evitar esse poder de atração da cidade sobre o campo, o MST busca por meio de uma educação vinculada ao trabalho, promover o gosto pelas atividades desenvolvidas dentro dos assentamentos tendo como principal aliada nesse processo o exercício da Mística que para o MST

é a alma dos lutadores do povo; o sentimento materializado em símbolos que ajuda as pessoas a manterem a utopia coletiva. No MST a mística é uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem Terra. A escola pode ajudar a cultivar a mística, os símbolos e o sentimento de fazer parte dessa luta. Não fará isso se não compreender o desafio pedagógico que tem diante da afirmação de uma criança de acampamento ou assentamento que diz: sou Sem Terrinha, sou filha da luta pela terra e do MST! (CALDART, 2004, p. 117).

De acordo com o MST, a Mística não tem um momento específico ou especial. A sua prática deve ser parte integrante da vida das pessoas independente do espaço de celebração que pode ser no acampamento, assentamento, escolas, em casa ou com as visitas. Mas, nesse processo é essencialmente importante o trabalho da escola em incentivar esse desejo de viver e ver um dia melhor e mais justo, onde as pessoas se respeitem e respeite a diversidade, a dignidade e a unidade de um sistema político que preserve os interesses coletivos de sua população. Ao relatar os momentos que são vivificados pela mística, um integrante do MST

afirma que:

Nas lutas sociais existem momentos de repressão que parecem ser o fim de tudo. Mas, aos poucos, como se uma energia misteriosa tocasse cada um, lentamente as coisas vão se colocando novamente e a luta recomeça com maior força. Essa energia que nos anima a seguir em frente é que chamamos de ‘mistério’ ou ‘mística’. Sempre que algo se move em direção ao ser humano para torná-lo mais humano aí está se manifestando a mística. (MORISSAWA, 2001p, 209).

Por ser um elemento de grande importância para a educação do MST, e, a fim de verificar, se a Mística tem sido desenvolvida dentro do assentamento analisado, promoveu-se o questionamento a seguir: Você sabe o que significa Mística?

ALUNOS	SABE O QUE É MÍSTICA?		MÍSTICA É...
	SIM	NÃO	
Aluno 01		X	_____
Aluno 02		X	_____
Aluno 03	X		É o hino do MST
Aluno 04		X	_____
Aluno 05	X		É cantar o hino DO MST
Aluno 06		X	_____
Aluno 07		X	_____
Aluno 08		X	_____
Aluno 09		X	_____
Aluno 10		X	_____
Aluno 11	X		É o hino e a bandeira do MST
Aluno 12		X	_____

Quadro 7 – Distribuição dos alunos segundo respostas concedidas ao questionamento sobre o significado da palavra Mística.

Fonte: Elaboração própria.

Além da pergunta mencionada no quadro acima, foi investigado se os alunos aprenderam alguma música ou poesia que fala dos Sem Terra, e se alguma vez estudou ou ouviu falar na história de pessoas importantes para o MST, como Emiliano Zapata, Che Guevara, os primeiros assentados da Amaralina e outros. Deduz-se, a partir destes questionamentos e respectivas respostas, que, mesmo não sabendo responder o significado da palavra Mística, pelo menos o hino do Movimento ele sabem cantar. As crianças disseram que nunca ouviram falar de Che Guevara nem de Zapata, daí se deduz que nos dias que comemora a morte desses homens pelo MST, a escola não se lembra do seu importante papel para o Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra.

No que diz respeito à História do assentamento onde vivem, as crianças não se lembram dessas informações e não conseguiram citar nenhum nome das pessoas que lutaram

pela posse das terras da Amaralina. Interessante é que muitas delas estão vivas e pelo PPP⁴²

A última e mais importante das perguntas elaboradas para o questionário, diz respeito ao desejo que as crianças apresentam de continuar ou não morando e trabalhando no assentamento quando chegarem a fase adulta. Também se investiga que tipos de atividades gostariam de desenvolver, ao alcançarem esse período.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos segundo aptidão para permanecer morando e trabalhando no assentamento durante a vida adulta

DESEJAM PERMANECER MORANDO E TRABALHANDO NO ASSENTAMENTO NA FASE ADULTA?			
SIM		NÃO	
FREQUENCIA	PERCENTUAL	FREQUENCIA	PERCENTUAL
4	33,3	8	66,7

Fonte: Elaboração própria.

Para essas crianças que desejam permanecer no assentamento quando crescer apliquei o quadro a seguir.

ALUNOS	ATIVIDADES QUE DESEJAM DESENVOLVER NA VIDA ADULTA
Aluno 01	Médico
Aluno 02	Veterinária
Aluno 03	Professora
Aluno 04	Professora

Quadro 8 – Atividades que os investigados gostariam de exercer na vida adulta.

Fonte: Elaboração própria.

A análise geral elaborada a partir dos resultados obtidos com a pesquisa demonstra, que apesar do enorme esforço e tentativa do MST de expandir ao máximo seus princípios político-filosóficos e pedagógicos do Movimento; estes, não têm sido praticados, ou até mesmo, desconhecidos por muitas escolas, por professores e professoras e alunos que integram o Movimento.

Apesar de a pesquisa ter sido realizada no Assentamento Amaralina, os resultados da pesquisa não diferem dos demais assentamentos, pois, pelas visitas que fiz durante os anos compreendidos entre 2004 a 2008 aos assentamentos de Sem Terra no Município de Vitória da Conquista, pude perceber que a maioria dos alunos⁴³ das diversas escolas pretende se

⁴² Projeto Político Pedagógico (ver cap. II).

⁴³ Em visita à Escola Emiliano Zapata, no assentamento Cangussu, do MST, reuni 41 alunos adolescentes entre 14 até 21 anos, para uma entrevista, na presença de professores da mesma escola. Ao lhes perguntar se gostariam de permanecer morando no campo, apenas 9 disseram que sim. Os demais, além de não querer morar no campo,

mudar do campo para a cidade.

optaram por profissões eminentemente urbanas como: engenheiro, torneiro mecânico, serralheiro, padeiro, médico, entre outras que atendem também à zona rural.

4. Teorias pedagógicas e pedagogias do MST: uma tendência urbanizadora

TENDÊNCIA TECNICISTA	Tem como principal objetivo formar um indivíduo capaz de acompanhar as exigências da sociedade. O papel do professor é de administrador e executor do planejamento. O papel é de adquirir e demonstrar competências. A metodologia valoriza a utilização de filmes, slides máquinas de ensinar, computadores e tele ensino. A avaliação se dá passo a passo do cumprimento ou não dos objetivos propostos, com o devido destaque aos critérios mensuráveis.
TEORIAS PROGRESSISTAS	Tem como principal objetivo formar o homem “pele e para o trabalho”. O papel do professor é construir e reconstruir o conhecimento do aluno. O papel do aluno é compreender o processo do fazer, utilizado nas técnicas atuais. A metodologia possibilita a problematização da realidade e do trabalho com as contradições sociais. A avaliação promove diálogos e confrontos sobre a realidade.
TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVAS	Não apresenta uma proposta pedagógica. Apresenta apenas explicações para as relações existentes dentro da escola. Acredita ser a escola um meio de discriminação e reprodução das diferenças existentes nas sociedades.
TEORIAS CONSTRUTIVISTAS	Tem como principal objetivo a interação social. O papel do professor não é de puro transmissor e o do aluno não é puramente passivo. a metodologia valoriza a relação direta entre o aluno e o seu objeto de conhecimento, principal forma de avaliação é a observação.
PEDAGOGIA DO MST	Tem como objetivo a formação de sujeitos capazes de transformar a própria realidade e dar continuidade ao projeto de luta do Mst. Procura desenvolver o gosto pelo trabalho e atividades desenvolvidas dentro dos acampamentos e assentamentos. Cabe ao professor problematizar os conteúdos socialmente úteis de forma que os alunos se tornem críticos e autônomos por meio da reflexão dos mesmos. A metodologia é caracterizada pelo uso de temas geradores. A avaliação é um processo sistemático, cumulativo e participativo de acompanhamento de todos os tempos e espaços educativos que são vivenciados na escola e nos acampamentos.

Quadro 9 – Teoria do MST.

Fonte: Elaboração própria.

Os pressupostos teóricos da Pedagogia do MST, segundo o Setor de Educação do Movimento, foram construídos a partir dos objetivos, metodologias e práxis aplicadas anteriormente e cujos resultados tornaram mais eficazes do que qualquer outra teoria que já tenha surgido, pois, segundo o próprio Movimento, concentra em uma única Pedagogia o que todas as outras anteriores a ela apresentaram de melhor. Assim, retomaremos sinteticamente as principais características dessas teorias e da Pedagogia do MST.

TEORIAS PEDAGÓGICAS E	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
-----------------------	----------------------------

PEDAGOGIAS DO MST	
ESCOLA TRADICIONAL	Tem como principal objetivo transmitir a cultura geral. O professor é a autoridade do processo. O aluno é mero receptor da cultura geral. Tem como metodologia aulas expositivas, repetição e fixação. A principal forma de avaliar é por meio de provas escritas.
ESCOLA NOVA	Tem como principal objetivo direcionar a aprendizagem. O professor é facilitador do processo. O aluno é o sujeito da aprendizagem. A metodologia é aprender a fazer por si próprio. As principais formas de avaliação são por meio de trabalhos em grupos e individuais, pesquisas, projetos e experimentações.

QUADRO 10 – Principais características das Teorias Pedagógicas e da Pedagogia do MST.

Fonte: Elaboração própria.

Retomadas e analisadas as teorias acima citadas, comprova-se teoricamente, que a Pedagogia do MST abriga em sua Pedagogia características marcantes de outras teorias pedagógicas que estão inseridas na História da Educação.

Apesar da Pedagogia do MST criticar duramente a Escola tradicional, bem como sua metodologia e avaliação, foi possível perceber nas observações feitas nas escolas de assentamento e, no caso específico da Escola baixa Da Fartura, e também, por meio de entrevistas com as professoras dos alunos investigados, que as mesmas, muitas vezes, utilizam de métodos tradicionais em suas práticas de ensino, tais como aulas expositivas e provas escritas sem mencionar as linguagens e comportamentos tradicionais que, além disso, são comportamentos e linguagens urbanizadas.

Percebe-se também uma forte influência dos métodos de avaliação da Escola Nova na Pedagogia do MST, pelo menos, no que se refere à teoria, apresentando em comum o interesse em desenvolver avaliações individuais e em grupos, pesquisas, projetos e experimentações. Na escola analisada, os alunos apresentaram enorme interesse pelas atividades em grupo que foram proporcionadas pelas professoras da escola.

Quanto à Tendência Tecnicista, pode se observar uma leve semelhança entre os objetivos da mesma e um dos objetivos da Pedagogia do MST, que é a de formar um homem capaz de acompanhar e se adaptar às exigências impostas pela sociedade. Digo, apenas semelhança nos objetivos, mas a sua realização não se efetivou na prática. Porém, diferenciam-se, quanto ao papel do professor e do aluno, e também, nas formas de avaliação. Não foi possível identificar na escola nenhum projeto que pudesse de alguma forma deixar clara a intenção da escola em preparar seus educandos para os novos desafios da sociedade globalizada. Em todas as observações feitas não ouvi e nem transpareceu alguma técnica ou atividade que trouxesse a realidade do campo ou do assentamento para a sala de aula. Já que retomamos esse comentário, presente nas entrelinhas desse trabalho, quero falar um pouco da

tendência urbanizadora que vem norteando as práticas dos professores de assentamento no município de Vitória da Conquista. É na fala e práxis das professoras e alunos que fica claro que *no* campo não existe uma educação *do* e *no* campo. Uma educação de qualidade que fixe o homem ali no seu lugar de origem, uma educação que tenha o desejo de formar cidadãos conscientes de sua importância e capazes de lutar para conquistar os seus objetivos. O que pude perceber foi um conjunto de atitudes, de ações, parecidíssimas com aquelas apresentadas por Abrão (1996), na tendência urbanizadora que veremos adiante.

Para esclarecer e justificar o meu posicionamento frente aos conteúdos e as práxis pedagógicas vigentes nas escolas de assentamento e, principalmente na escola Baixa da Fatura, faço um recorte na concepção do autor a respeito dos princípios da Tendência Urbanizadora que regem a educação do campo. Vejamos a seguir:

4.1 AS INTENÇÕES NOS DISCURSOS URBANIZADORES

Para poder compreender o discurso que vigora nessa dissertação torna-se necessário pontuar alguns aspectos da tendência urbanizadora, apresentado por Abrão⁴⁴.

Dentre as principais intenções do discurso que privilegia a concepção de uma educação urbanizadora para o campo, destaquei alguns princípios:

- a) Defende o princípio sobre o qual nada há que justifique na escola rural, uma escola diferenciada;
- b) A escola básica (rural ou urbana) para alcançar os objetivos que têm em vista, deverá se organizar de forma conjunta, (alunos, pais e mestres), visando alcançar o bem estar coletivo, colocando-se a disposição da comunidade. A educação do campo deve tender a elevar ao nível das cidades a mentalidade rural, estendendo até os campos os bens materiais e espirituais da cidade.
- c) Da mesma forma que o ruralista, o discurso pedagógico urbanizador, também é um discurso ilustrado. A sua linguagem fala de um grupo ou uma classe para outro grupo considerado inferior – o rurícola;

⁴⁴ ABRÃO, J. C. *O educador a caminho da roça*. 1996

- d) A tendência urbanizadora defende uma escola única e democrática equivalente à urbana, com uma base social e profissionalizante, cuja matriz esteja na “civilização industrial”.
- e) Defende uma educação comum com formação de professores na cidade para as escolas rurais.
- f) Educação atrelada aos interesses industriais.
- g) Aponta como necessidade urgente a promoção de um conteúdo “universal” para a escola da cidade e para a escola do campo.
- h) Aponta também para a necessidade de adoção de um discurso de liberdade e igualdade para defender seus interesses.
- i) Tem base na psicologia Gestáltica.
- j) Penetração de técnicas simples através da escola primária e facilitada pela compreensão dos processos naturais, abrindo-se assim, o caminho para a aceitação tecnológica mais complexa a ser absorvida em fase posterior da vida do homem do campo.

A partir desse recorte que delineiam o “pano de fundo“ das intenções da tendência urbanizadora, provooco o(a) leitor(a) a viajar comigo pela estrada da urbanização do ensino no campo e visualizar os percalços de suas conseqüências para a educação do campo e no caso específico, da educação nos assentamentos de Sem Terra através de leituras de autores como Sônia Meire (UFSE), José Carlos Abrão (UFMS), Rosely Salette Caldart (UFRS), Miguel Gonzáles Arroyo, entre outros.

Para embasar o que disse a respeito da educação urbanizada nos assentamentos de Sem Terra, me reporto ao princípio da Pedagogia do MST que fala da escola enquanto instrumento propício para a reprodução das diferenças sociais, perpetuando o interesse de uma classe sobre a(s) outra(s)⁴⁵. Segundo o PPP e os Cadernos do MST da Série “Fazendo Escola”, o MST está tentando reinventar uma nova forma de educar, que segundo eles, deve indispensavelmente, ultrapassar os interesses de classe e atingir uma consciência de solidariedade, cooperação e, principalmente, de transformação da sociedade na qual estão inseridos. Ora, se os princípios da Proposta da Educação prevêm a escola sob esse olhar, porque é que se permitem tais ações educativas no interior de suas salas de aula? O que estão fazendo com os cursos de formação de professores oferecidos pelo PRONERA e as faculdades de Pedagogia da Terra?

Pois bem, as práxis das professoras da escola retratam outra concepção teórica,

⁴⁵ Projeto Político Pedagógico (PPP)

diferente daquela desejada pelo MST. Provavelmente, o que norteou as respostas dos alunos às investigações feitas, foram essas práxis. Em nenhum momento, ficou expressa nas respostas dos investigados, a intencionalidade de transformar o espaço em que vivem, de pertencimento à terra, pelo contrário, apresentaram o desejo de viver na cidade, o que reforçaria ainda mais a reprodução das concepções pedagógicas que cunham as diferenças entre campo e cidade. Isto irá contrapor aquele princípio de que a forma de educar supere os interesses de classe.

As teorias Construtivistas e a Pedagogia do MST apresentam em comum a valorização da relação direta entre o aluno e o seu objeto de conhecimento. O MST acredita ser muito mais fácil conhecer, refletir e resolver um determinado problema, quando este, está a nossa volta. Assim, o que dizer da ausência do dia-a-dia dos alunos nos conteúdos diários em sala de aula. Isso pode causar o desmantelamento de toda uma construção de mais de 20 anos da filosofia do Movimento, que na realidade não nasceu no dia da fundação do MST mas, das lutas pela terra que o precederam.

O que está explícito no Dossiê do MST/ Setor de Educação, é que a Pedagogia do MST, apresenta certa semelhança com as Teorias Progressistas, principalmente no que diz respeito à problematização da realidade na qual os sujeitos estão inseridos, e na promoção de diálogos e confrontos que culminariam na busca de soluções para os problemas mais emergentes. Cabe aqui a colocação de Paulo Freire (2005, p. 47), que afirma “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção”.

Entretanto, não foi o que percebi durante as observações realizadas na escola e nas respostas aos questionários analisados. Não foi possível identificar em sala de aula, nenhuma problematização ou tentativa de solução de problemas que a comunidade ou mesmo os alunos, pudessem estar enfrentando dentro do assentamento. É importante também frisar, que isso não implica que essa prática não seja pertinente ao MST, pois, chegar a essa conclusão exigia maior tempo de convivência com os sujeitos das diversas escolas do MST. Seria o caso de uma continuação da pesquisa. Isto implica apenas numa análise de alguns dias de observação e entrevistas, que aconteceram ao longo dos 04 anos de trabalho com essas escolas e, mais intensamente, nos últimos dois anos, momento da pesquisa no assentamento de Amaralina propriamente; mas que posso dizer categoricamente, que nos momentos de observação não se verificou nenhuma ocorrência desta natureza.

Por fim, resta-nos responder a seguinte questão: “A escola analisada tem conseguido despertar nas crianças do assentamento, o sentimento de amor e pertença à terra conquistada e o interesse pelas atividades desenvolvidas dentro assentamento?”

Ficou evidenciado, portanto, que a escola ainda não se adequou ao projeto político-filosófico de educação do MST, pois os alunos que representam a totalidade da escola, e que responderam aos questionários, permitiram-nos uma visão simplificada, ou seja, reduzida, da visão de educação que o MST prega e tenta desenvolver nas escolas de assentamentos e acampamentos de todo o país. Grande parte dos alunos investigada pretende sair do campo quando alcançarem a maioridade e não pretendem desenvolver nenhum tipo de atividade dentro do assentamento em igual período, e por esse motivo, pode-se afirmar, que a escola ainda não tem conseguido despertar nas crianças do assentamento, o sentimento de amor e pertença à terra conquistada e o interesse pelas atividades desenvolvidas dentro assentamento.

Apesar de conhecer o PPP da escola e, de ter acesso às leituras da Proposta de Educação do MST junto ao setor de Educação do Movimento em Vitória da Conquista, os professores da escola necessitam ainda de aperfeiçoamento ou de se integrar com mais intensidade a esse projeto que o movimento apregoa, e, que vê na educação a principal forma de transformação social.

O capítulo que aqui se encerra deixa claro, portanto, a necessidade de uma aplicabilidade mais rigorosa dos princípios educativos do MST e uma compreensão mais ampla dos mesmos na escola analisada. Pois, se a escola do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pretende alcançar os objetivos propostos em seu projeto de educação, necessitará, portanto, cumpri-lo no interior de suas salas de aula porque só assim, quebraremos as “*cercas*” que emperram o processo de libertação, pois, como diz Girardi “[...] só os homens livres podem ser libertos”.

Atenção educadores!

Na escola não se educa pastores para rebanhos,
mas rebanhos para pastores.

L. Tolstoi

Professores, vossa obrigação não é para com a
escola, mas para com a sociedade.

A. S. Neill

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesar de ser um dos maiores territórios do planeta e possuir uma das mais extensas áreas agricultáveis do mundo, o Brasil não resolveu os inúmeros problemas criados com a má distribuição de terra e as altas taxas de exclusão social entre seus habitantes. Essa dificuldade de solucionar os problemas que envolvem a distribuição, posse e propriedade de terras foi a geradora dos intensos conflitos ao longo da história do Brasil, desde a chegada dos portugueses à América, e a introdução do processo de colonização dessas terras. Nesse contexto, é necessário destacar que a luta dos trabalhadores rurais Sem Terra não é recente nesse país, como também não é recente a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Entretanto, é nova a maneira como o MST faz essa luta.

No intuito de buscar elementos que confirmem essas considerações, empreendi numa breve história da gênese do MST e seu contexto histórico e sócio-político no Brasil, na Bahia e em Vitória da Conquista.

Mesmo sendo considerado como um dos Movimentos Sociais mais significativos no Brasil no século XX (ANDRADE, 1991), o MST, assume uma postura conservadora ao atribuir que a escola deva promover a libertação do homem. Para esse Movimento, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores em geral, e no caso específico, dos trabalhadores do campo. Para o MST a educação é o primeiro passo para a construção de uma sociedade justa e igualitária, uma sociedade socialista.

Para os trabalhadores rurais a educação para seus filhos é fundamental, uma vez que eles crêem que é via educação que seus filhos darão continuidade à luta pelo acesso à terra, darão continuidade a sua cultura e ao projeto social do Movimento (BEZERRA, 1999). É nessa perspectiva que o MST quando *acampa* às margens das estradas, a primeira ação é construir o barraco para a escola dos seus filhos ou quando *ocupa* a terra, promove marchas para Brasília ou para as capitais dos Estados em busca de recursos para as escolas dos assentamentos e outras necessidades do coletivo.

A conquista da educação nos assentamentos não veio isolada, antes, porém, a educação institucional já acontecia no país e passo a passo vem conquistando espaço nos debates e nas políticas educacionais no Brasil nos últimos anos, pois a educação do campo tem enfrentado inúmeros desafios, justamente pela ausência de apoio do poder público e também por parte da burguesia agrária, uma vez que a sobrevivência dos camponeses

dependia apenas da força braçal e assim, para essa elite, não precisava do letramento, mas da enxada.

No final do século XIX é que começaram a falar sobre educação para a população rural, e só no século XX pensaram em projetos destinados ao campo (CALAZANS, 1993). Mas, mesmo com essa implantação da escola institucionalizada, o objetivo da educação do campo não estava voltado a um ensino de qualidade que respeitasse a identidade dos sujeitos do campo e sim, tinha como alvo amenizar os problemas do êxodo rural e a educação era vista como forma de fixar o homem à terra e “erradicar o analfabetismo do país”. (*ibid, idem*). E assim, fora implantada uma educação rural sem perspectiva de melhoria para o povo do campo em que o ensino era traçado a partir das necessidades da cidade e também, dos professores que iam da cidade para o campo.

Com o decorrer dos anos, décadas e séculos, foram criando projetos e leis voltados ao ensino do campo, de acordo com as necessidades políticas e econômicas do país. Com o município de Vitória da Conquista essa realidade não foi diferente; antes não existia a preocupação com uma educação *do* e *no* campo, pois não existia uma proposta educacional pautada nos anseios da população camponesa. No entanto, nas duas últimas décadas, principalmente no último decênio a Secretaria Municipal de Educação (SMED), voltou o seu olhar para o campo no sentido de dar uma nova perspectiva, para atender e melhorar as condições de vida dos sujeitos camponeses através da educação. Daí, o Núcleo pedagógico da SMED, cria as Diretrizes Pedagógicas para a Educação do Campo com a visão de nortear as práticas pedagógicas, quer seja da escola regular ou de assentamento de Sem Terra.

Não posso deixar de citar nessas considerações finais, que essas Diretrizes Pedagógicas ao serem implantadas foram rejeitadas pela maioria dos professores e, inclusive, pelos professores de Assentamentos. Em entrevista, detectei que a rejeição reside na forma de organização do ensino por Segmentos I e II e das turmas em módulos que vão avançando de um módulo para outro até concluir todos os módulos do Segmento II. O problema começa quando o aluno é aprovado para o módulo seguinte através de uma modalidade avaliativa completamente nova para os professores; sem o uso de notas quantitativas. Apesar dos professores afirmarem que não conhecem a proposta, que foi elaborada de “*cima para baixo*”, de certa forma está aplicando parte do que ela aborda.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – o MST elaborou um Projeto Educacional, que segundo eles, preocupa-se em oferecer aos seus militantes e a quem interessar uma formação política e crítica, e que favoreça aos seus educandos na tomada de atitudes que beneficiem a coletividade e a preservação dos ideais do movimento. Esse projeto

de educação do MST ficou conhecido por Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Assim, a Pedagogia do MST, se autodenomina "diferente", mas, deixa claro que essa diferença não está na invenção de uma nova pedagogia, e sim na junção e no movimento de várias pedagogias que se unem com um único propósito: "promover transformações mais bruscas nas relações de poder existentes nas sociedades atuais". O Setor de Educação do MST afirma que não inventou uma nova Pedagogia, mas criou um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas construídas ao longo da história da humanidade.

Isso ficou bastante claro na análise da pesquisa, que apontou nas atividades desenvolvidas no interior da escola, uma mistura de metodologias e procedimentos. Ora trabalhando os aspectos coletivos, ora os individuais, ora utilizando-se de atividades práticas, provas escritas, enfim, um verdadeiro movimento de várias pedagogias. Porém, os resultados também nos permitiram concluir, que no caso específico dessa escola, a alternância dessas pedagogias ainda não possibilitaram aos alunos, uma visão crítica, de ação e de intervenção sobre a realidade da qual fazem parte.

Os princípios educativos, tanto os filosóficos quanto os pedagógicos, ainda não foram assimilados, e quem sabe até, ainda não tenham sido apresentados aos alunos investigados. Estes sabem pouco, ou nada da história de vida daqueles que lutaram pelo pedaço de terra no qual residem. Como se alheios aos acontecimentos da história dos sujeitos do lugar. Sabem apenas, o que desejam fazer quando sair dali, pois acreditam que na cidade as condições de vida e de trabalho sejam bem melhores que a do campo. Ainda, não compreenderam que a miséria e a fome estão espalhadas por todas as partes, inclusive onde essas crianças acreditam que poderão de alguma forma viver melhor.

Essas crianças ainda estão interessadas em viver a infância, assim como toda criança. Não estão preocupadas em cooperar com as atividades de trabalho desenvolvidas dentro dos assentamentos, pois ainda não conseguem refletir sobre a importância e o valor do trabalho para a manutenção da vida de seus familiares e da própria vida. É óbvio, a Pedagogia do MST ensina os bons princípios da vida em coletivo, da valorização da terra e da cultura do Movimento, mas a "cerca" da pedagogia do dia-a-dia, da sala de aula, conduz a filosofia política e educativa do Movimento para além da *barbárie do asfalto urbano*. Do *massacre* à cultura camponesa, com a valorização do externo em detrimento do que lhe é identitário.

Com esta pesquisa constata-se também, que os alunos ainda encaram a escola como uma grande brincadeira. Um espaço onde passam algumas horas por dia, sem entender direito a sua função e a que objetivos se pretende alcançar com isto. Não introjetaram ainda a condição de Sem Terrinha. Aprender a ler, escrever ou conseguir um emprego. São essas

respostas que definem bem os objetivos que a escola tem passado até agora para os alunos investigados.

Para o MST atingir com essa escola os objetivos educacionais a que se propõe alcançar em todas as escolas de acampamentos e assentamentos do país, seria necessário, portanto, um maior rigor metódico quanto à aplicabilidade dos princípios filosóficos e pedagógicos descritos nessa pesquisa. Apesar de se caracterizar como uma *pedagogia em movimento*, como anteriormente citado, as práticas estabelecidas na escola analisada, não serviram ainda para movimentar, ou seja, para transformar o conhecimento que possuem em novos conhecimentos. Essa mudança de valores poderia, quem sabe, transformar também o olhar da escola, e por que não da comunidade como um todo, pois de acordo com o MST, todas as decisões tomadas na escola passam pela comunidade.

Da pesquisa, conclui-se, portanto, que no caso analisado, teoria e prática estão bem distantes e caminhando em sentidos contrários. Aquele princípio pedagógico que defende uma relação direta entre teoria e prática, não foi considerado, contrariando assim, o desejo que o MST apresenta, de formar um novo homem e uma nova mulher, que através de um ato educativo e reflexivo possa transformar a realidade do movimento e também da sociedade. Um homem e uma mulher com valores socialistas, que preserve a justiça e a igualdade de direitos, principalmente, quando se trata da distribuição das riquezas de uma nação.

Percebi, que ainda engatinhando, o movimento *Por uma Educação Básica do Campo*, na região Sudoeste, dá sinal de que existe, ainda que saindo do papel, na Secretaria Municipal de Vitória da Conquista – SMED. Mas, é preciso que esse Movimento comece a caminhar com o olhar voltado para a realidade do campo, inserido no currículo da escola do campo o cotidiano dos seus homens *humanos*, das vivências, das lutas, das experiências, enfim, das práxis sociais. Isso quer dizer uma educação *desurbanizada*, diferente do que ora se tem.

A educação da cidade foi criada pelos sujeitos da cidade, a do campo também precisa ser criada por eles?

O resultado da pesquisa me leva a afirmar que a globalização das tecnologias da comunicação, os meios de comunicação presentes nas casas dos trabalhadores rurais e no caso específico, do assentamento da Amaralina, têm favorecido a uniformização da cultura. Aqui é que entra o papel importantíssimo da escola. O papel de perceber os novos valores, assimilá-los ao pensamento político-filosófico do Movimento, favorecer o desenvolvimento do sentimento de auto-estima e de pertencimento à terra, para que o ideal de luta pela terra em favor dos que não têm terra, não morra. Afinal, o homem veio da terra, vive da terra e vive feliz com a terra.

Devo ressaltar ainda nestas considerações finais, que não defendo o isolamento, o ilhamento dos Sem Terra, ao contrário, querendo ou não a globalização está aí. Defendo que numa sociedade globalizada, devemos analisar, refletir e reter o que é bom para a causa a que se propõe. Desse modo, mesmo que se aculturalize tradições, costumes, valores, a cultura propriamente, precisa-se neste caso, é promover o fortalecimento e a evolução do pensamento político-filosófico do Movimento, para que se produza nos sujeitos que habitam e trabalham na terra um sentimento de pertencimento ao Movimento e à terra conquistada. Essa evolução do pensamento filosófico do Movimento virá com o conhecimento promovido a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula, dos currículos e projetos, das práxis sociais dos professores vinculadas à realidade e ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos educandos.

Por fim, estar aqui retratando o meu posicionamento frente aos resultados da pesquisa realizada, contrariando as revelações transcritas em monografias que apontam a educação e as escolas de assentamentos de Sem Terra na região Sudoeste como um ensino positivo e coerente com a filosofia do Movimento é muito forte e arriscado. Sei que encontrarei flechas após desvendar os caminhos que a escola está trilhando. Aliás, eu sozinha não, você que também resolveu caminhar comigo. Teremos embates, mas isso é bom, porque as críticas que provocam desestabilização do *status quo*, promovem a reflexão, o desmoronamento do que é “normal”, para uma reconstrução do real. Seria pretensão de minha parte desejar que essa simples pesquisa venha produzir um efeito *dominó* sobre as práticas e práxis que percebi na escola do campo? Sim, seria; mas é com uma pedrinha do *dominó* que se ganha o jogo. É apenas com um apontar de dedo na direção certa que se alcança o alvo.

Assim, espero que esse trabalho possa contribuir para os caminhos da Educação do Campo em Vitória da Conquista, chamando a atenção das autoridades competentes, da SMED, gestor público municipal, diretores, professores, coordenadores do Setor de Educação do MST e lideranças do Movimento Sem Terra, para que reconheçam a seriedade desse trabalho e as denúncias explicitadas quanto às limitações existentes nas práxis pedagógicas que vem sendo realizadas no interior das escolas do MST por seus coordenadores e professores. Senão, poderemos dizer mais tarde, “para onde foi a filosofia política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”, a derrota desse Movimento na região Sudoeste da Bahia irá beneficiar a quem? Não é pela educação que o MST busca a libertação dos seus sujeitos ou será que é pela própria educação que eles irão continuar oprimidos?

Não precisa responder a essas questões, reflita apenas e caminhe comigo, *Por uma educação básica do campo*.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. C. **O educador a caminho da roça**. Editora Universitária, MT., 1996.

ANDRADE, M. C. de. **Abolição e Reforma Agrária**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Princípios, 109).

ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n. 11, abr. 2004.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 15.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo**: por uma educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 1999.

_____. Que estrutura dará conta da escola básica do campo? In: ARROYO, M. G.; MANÇANO, B. F. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

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

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

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

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio

de Janeiro, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação do Campo**. Brasília: CNE/MEC, 2003.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 939/96. Brasília, 1996.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento: formação** de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, Editora Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. A escola do campo em movimento. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 15, 2000.

COSTA, S. A. O processo de luta pela terra e a construção da identidade e do modo de vida dos Sem Terra. **Retratos de Assentamentos**, n. 9, 2004. p.175; 177 e 182.

DAMASCENO, M. N. THERRIEN, J. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 19. (Coleção Leitura).

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. Tradução de Antônio Negrino. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção questões de nossa época; v. 70).

MAKARENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. Tradução de Tatiana Belink, São Paulo: Brasiliense, 1989.

MORISSAWA, M. A **História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 239.

SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST. **Como deve ser uma escola de assentamento**. In: Dossiê MST Escola, documentos e estudos 1990 – 2001. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 47.

NETO, L. B. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas de nosso tempo).

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação, Secretaria de Inclusão Educacional, Brasília – DF, 3 de abril de 2002.

ROAMNELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil – 1930 – 1973**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1987.

THERRIEN, J. Os movimentos sociais e a compreensão da escola no meio rural: um eixo de análises. **Educação em Debate**, Fortaleza, jul./dez. 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Proposta Pedagógica por uma educação do campo. Vitória da Conquista: SMED – Núcleo Pedagógico, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – FOTOS DO ASSENTAMENTO

*Na colheita das espigas, cantam homens e mulheres,
na riqueza dos saberes em poemas e cantigas.
Foram muitas mãos amigas para esta plantação no pulsar do coração.
Sob a luz dos pirilampos, nos cantares da Educação do Campo, o campo se faz canção
(Cantares da Educação do Campo – MST)*

A caminho do assentamento cruza-se pelo rio Verruga, altamente poluído pelos esgotos de Vitória da Conquista-Bahia (2008)



Figura 5 – Poluição do Rio Verruga.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 6 – Poluição do Rio Verruga – Vitória da Conquista – BA.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 7 – Casa-sede da Fazenda Amaralina. Antiga casa do ex-governador do Estado da Bahia, Régis Pacheco.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 8 – Escola Baixa da Fartura no Assentamento Amaralina.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 9 – Campo de futebol (baba) quase em frente à escola.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 10 – Barzinho na praça do campo de futebol, bastante freqüentado aos domingos e feriados, pelos moradores do assentamento e visitas de amigos e familiares.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 11 – Vista externa da Escola Baixa da Fatura, ladeada de árvores flamboyants floridos.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 12 – Lote de terra de um dos assentados do MST. Em outubro de 2008. A seca castigava a região.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 13 – Horta para consumo próprio, num dos lotes de terra de assentado.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 14 – Residência de um assentado, criador de gado bovino – 2008.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 15 – Vista de um nível mais alto, de um lote de terra do assentamento da Amaralina. O incêndio na reserva ecológica do assentamento espalhava fumaça por toda área. (2008)
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 16 – Final de tarde. Retorno da visita ao assentamento.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 17 – Lote de terra de um assentado, criador de gado bovino.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 18 – Lote de terra de um assentado, produtor de café.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 19 – Vista do alto de propriedade de assentado na Amaralina.
A fumaça do incêndio da reserva ecológica do assentamento se espalhava pelos arredores.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 20 – Vista do alto de uma propriedade de assentado. O rio Verruga corta o assentamento. Ao fundo, um povoado de Vitória da Conquista.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.



Figura 21 – Ao longe se percebe a queimada das pastagens, hábito praticado na região por proprietários rurais.
Fonte: Pesquisa de campo, 2008.

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO

01. Nome do diretor (a)
02. Idade
03. Sexo
04. Endereço
05. Formação
06. É militante ou simpatizante do MST?
07. Já participou de algum curso, seminário ou congresso promovido pelo MST?
08. Tempo de atuação como diretor na escola.
09. A escola é acompanhada por uma coordenação pedagógica?
10. Quais os problemas mais comuns que a escola enfrenta?
11. Quais as queixas mais freqüentes no que diz respeito à relação professor-aluno?
12. Quais as queixas mais freqüentes dos pais com relação à escola?
13. Na hora de tomar decisões dentro da escola o diretor (a) consulta e leva em consideração a opinião de professores, pais e alunos?
14. A escola em que o diretor (a) atua valoriza as expressões culturais dos assentados por meio de projetos? Que tipos de projetos a escola realiza?
15. A escola comemora as datas importantes da classe trabalhadora? Quais datas a escola costuma comemorar?
16. O diretor (a) costuma estimular os professores a desenvolverem atividades ou projetos para seus alunos que levem em consideração os valores da escola e do trabalho?
17. O MST considera a Mística uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem Terra. O exercício da Mística (hinos, poemas, musicas ou pessoas importantes para o MST) é uma exigência desta escola?
18. Um dos objetivos da educação do MST é formar um homem crítico que seja capaz de permanecer no campo e aplicar os conhecimentos adquiridos durante seu percurso escolar. Levando em consideração que esta escola oferece apenas o Ensino Fundamental, o diretor (a) acredita que a escola tem conseguido realizar a função de oferecer um modelo de educação que lance bases sólidas para que esses objetivos sejam atingidos?

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)

01. Nome do diretor (a)
02. Idade
03. Sexo
04. Endereço
05. Formação
06. É militante ou simpatizante do MST?
07. Já participou de algum curso, seminário ou congresso promovido pelo MST?
08. O professor (a) conhece os princípios da prática educativa pregados pelo MST?
09. Caso conheça os princípios do MST, o professor costuma discutir ou expor de alguma outra forma tais princípios?
10. A escola recebe material didático para todos os alunos? Que fonte é originado?
11. Caso receba, o professor (a) planeja suas aulas com base apenas nesse material ou utiliza também outros recursos como revista, jornais, filmes etc.?
12. O professor (a) elabora e segue um plano de curso ou segue um plano elaborado pela Secretaria de Educação?
13. O professor (a) costuma relacionar os conteúdos estudados com a realidade do assentamento no qual trabalha?
14. O trabalho é um dos princípios pedagógicos do MST. O professor (a) costuma realizar projetos ou outras atividades associadas ao trabalho tais como hortas, pomar, arrumação das salas etc.?
15. Realizando esses tipos de atividades, o professor(a) procura refletir junto aos alunos a importância do trabalho individual e coletivo e dos seus resultados?
16. O professor (a) costuma acrescentar em suas aulas a exposição, discussão e tentativas de soluções para os problemas que surgem dentro do assentamento?
17. O MST considera a Mística uma das dimensões básicas do processo educativo dos Sem Terra. O professor (a) costuma realizar o exercício da Mística com seus alunos?
18. Nas aulas ministradas pelo professor é preservada a memória de Personagens importantes para a História do MST tais como Paulo Freire, Karl Marx, Che Guevara etc.?
19. Como costuma avaliar os seus alunos? (Prova escrita, trabalho em grupo etc.)
20. O professor (a) leva em consideração a opinião dos alunos na hora de elaborar atividades ou tomar decisões que dizem respeito à vida escolar deles?
21. Um dos objetivos da educação do MST é formar um homem crítico que seja capaz de permanecer no campo e aplicar os conhecimentos adquiridos durante seu percurso escolar. Levando em consideração que esta escola oferece apenas o Ensino Fundamental, o professor (a) acredita que tem conseguido através de seu trabalho lançar bases sólidas para que esse objetivo se concretize no futuro?

ANEXO D – QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS ALUNOS

01. Escola:

02. Nome

03. Idade: _____

04. Sexo: Masculino () Feminino ()

05. Endereço: _____

06. Com quem você mora?

a) () Pais

b) () Outros _____

07. Quantas pessoas moram em sua casa? ()

08. Qual a profissão dos seus pais ou familiares caso não more com os pais?

a) () agricultor

b) () Outros _____

09. Você ajuda os seus pais ou familiares quando eles estão trabalhando?

a) () Sim

b) () Não

10. Caso ajude, você gosta de ajudar os pais a trabalhar?

a) () Sim

b) () Não

11. Você gosta de morar neste assentamento?

a) () Sim () não

Porque? _____

12. Você gosta de vir para escola?

a) () Sim () Não Porque? _____

13. Você acha importante estudar?

a) () sim () não

Porque? _____

14. O que você mais gosta de fazer quando está na escola?

a) () ler

b) () escrever

c) () brincar

d) () Outro _____

15. E quando não está na escola?

a) () ler

b) () escrever

c) () brincar

d) () Outro _____

16. De que brincadeira você mais gosta? _____

17. Gosta de brincar sozinho ou com outras crianças?

a) () Sozinho

b) () Com outras crianças Porque: _____

18. O que você gostaria que mudasse em sua escola?

a) () Professor (a)

b) () diretora

c) () colegas

d) () sala de

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)