



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

**MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM ESTUDO SOBRE
UM ASSENTAMENTO E SUA ESCOLA**

Apolliane Xavier Moreira dos Santos

SÃO JOÃO DEL-REI
JUNHO DE 2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM ESTUDO SOBRE
UM ASSENTAMENTO E SUA ESCOLA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Apolliane Xavier Moreira dos Santos
Orientador: Prof. Dr. Écio Antônio Portes

SÃO JOÃO DEL-REI
JUNHO DE 2010



APOLLIANE XAVIER MOREIRA DOS SANTOS

**MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM ESTUDO SOBRE
UM ASSENTAMENTO E SUA ESCOLA**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Écio Antônio Portes - Orientador
Universidade Federal de São João del-Rei - MG

Prof. Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto
Universidade Federal de Minas Gerais - MG

Profª Drª Rita Laura Avelino Cavalcante
Universidade Federal de São João del-Rei - MG

Profª Drª Rosana Vieira Ramos - Suplente
Universidade Federal de Lavras - MG

**SÃO JOÃO DEL-REI
JUNHO DE 2010**

*À Ruth Wiss de Faria Barros
(in memoriam) minha raiz
camponesa.*

*Aos trabalhadores e
trabalhadoras do campo
que semeiam a vida e
irradiam a luta, dedico este
trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Écio Antônio Portes, pessoa que muito admiro, agradeço pela constante presença acadêmica, harmoniosa e amigável convivência. Com ele aprendi que a prática da pesquisa e a prática do ensino exigem além de dedicação, disciplina e rigor, sentir prazer em fazer.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ pelos aprendizados e pela disponibilidade.

À Universidade Federal de São João del-Rei pela estrutura oferecida.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pela bolsa de estudos, sem a qual tudo seria mais difícil.

Aos professores Dr. Antônio Júlio de Menezes Neto e Dr.^a Rita Laura Avelino Cavalcante que aceitaram o convite para compor a banca examinadora deste trabalho, agradeço pela abertura ao debate e a gentileza da presença.

À professora Dr.^a Rosana Vieira Ramos que aceitou compor a suplência da Comissão Examinadora desta dissertação.

À Simone Rocha Gonçalves, ex-secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ, pela excelência nos trabalhos prestados e pela incessante disponibilidade.

A todos os colegas de mestrado, de maneira especial a Patrícia, Rebeca, Márcio, Maria Jussara, Gisele, Mariana e a mais nova colega Daniela, foi muito bom conhecer e conviver com vocês.

Aos professores, professoras, trabalhadoras da educação, alunos e alunas da escola investigada meus sinceros agradecimentos por aceitarem participar deste trabalho.

A todos os moradores do assentamento pesquisado pela compreensão e pelos diálogos.

A família que me acolheu desde o primeiro dia no assentamento, e que tive como casa de referência, pelos casos e pelos constantes momentos de descontração.

As famílias com as quais passei apenas alguns dias ou algumas horas no assentamento, pela acolhida calorosa e pelas conversas sempre muito agradáveis.

As famílias do assentamento que me receberam em suas casas com tanto carinho, agradeço de coração.

À Terezinha e Helaine, mulheres de muita fibra, pelo apoio constante.

A toda a minha família especialmente minha mãe e meu pai pelo amor incondicional que na distância se transforma em força para continuar a caminhada.

À minha querida irmã Patriciane pela ajuda, paciência e compreensão nos momentos difíceis.

Ao meu querido e amado companheiro Ronaldo pela presença que supera os limites geográficos, sempre paciente e dedicado, agradeço pela compreensão e respeito em cada momento.

À minha grande amiga, irmã do coração e colega de mestrado Patrícia Vieira Bonfim, personagem responsável por protagonizar muitas histórias no cenário da minha vida, a você meu carinho constante.

Aos amigos e amigas com os quais compartilhei e compartilho grandes e pequenos momentos e que mesmo distantes se fazem presentes: Simone, Adilson, Ellen Patrícia, Juliana, Marlon, Zâmbia, Adenilson, Sãozinha, Ariane, Janaíne, Eliana, Cristiane, Maristela, Gláucia, Max e Juninho.

A todos os envolvidos direta e indiretamente nesta pesquisa meus cordiais agradecimentos.



OS SEM-TERRA

Sebastião Salgado os fotografou, Chico Buarque os cantou, José Saramago os escreveu: cinco milhões de famílias camponesas sem-terra deambulam, “vagando entre o sonho e o desespero”, pelas despovoadas imensidões do Brasil.

Muitos deles se organizaram no Movimento dos Sem-Terra. Desde os acampamentos, improvisados às margens das rodovias, jorra um rio de gente que avança em silêncio, durante a noite, para ocupar os latifúndios vazios. Rebentam o cadeado, abrem a porteira e entram. Às vezes, são recebidos a bala por pistoleiros e soldados, os únicos que trabalham nessas terras não trabalhadas.

O Movimento dos Sem-Terra é culpado: além de não respeitar o direito de propriedade dos parasitas, chega ao cúmulo de desrespeitar o dever nacional: os sem-terra cultivam alimentos nas terras que conquistam, embora o Banco Mundial determine que os países do sul *não* produzam sua própria comida e sejam submissos mendigos do mercado internacional.

(Eduardo Galeano)

SUMÁRIO

LISTA DE FOTOS	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE DIAGRAMAS	11
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE SIGLAS	13
RESUMO	18
ABSTRACT	19
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: UM BOSQUEJO RÚSTICO	32
1.1 - O espaço rural: uma <i>metamorfose ambulante</i>	34
1.2 - Aspectos da educação rural: um olhar sobre a escola, os projetos, os programas e a legislação	41
CAPÍTULO II	
O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: POR OUTRA SINA E UMA NOVA CENA	61
2.1 - MST: história, princípios e organização	63
2.2 - A educação no MST: luta e conquista	88
2.3 - A educação do campo: da expressão de um desejo à expressão do real	98
CAPÍTULO III	
O ASSENTAMENTO INVESTIGADO	105
3.1 - A chegada: o acaso e os casos	107
3.2 - Um pouco de história e atualidade	112
3.3 - Posse e uso da terra: contradições da fronteira urbana ou uma geografia que permite intercâmbios com o urbano em uma complexa trama	133
3.4 - A organização da biblioteca: a construção coletiva de um espaço educativo.....	136

CAPÍTULO IV

A ESCOLA INVESTIGADA	141
4.1 - A escola do assentamento	143
4.2 - A infraestrutura da escola	153
4.3 - As professoras da escola	160
4.3.1 - Professora da Educação Infantil: a inserção no campo educativo por meio do engajamento na luta pela terra	160
4.3.2 - Professora do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental: partir da realidade para conhecer a grandeza do mundo	163
4.3.3 - Professora do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: os desafios e a ousadia do ensinar e aprender	166
4.4 - Trabalhadoras da educação: dedicação ao trabalho e respeito pelos alunos	170
4.5 - Os alunos da escola	173

CAPÍTULO V

ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS: <i>COMO ASSIM? LEVANTADOS DO CHÃO?</i>	186
5.1 - Estudos superiores no MST: ocupando a universidade	188
5.2 - A internacionalização dos estudos: o caso do MST	196
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	201
REFERÊNCIAS	205
ANEXO 1	213
ANEXO 2	216
ANEXO 3	218
ANEXO 4	223
ANEXO 5	226
ANEXO 6	233
ANEXO 7	249

LISTA DE FOTOS

FOTO 1. Senhores da terra - Cícero Dias	32
FOTO 2. Painel exposto em encontro do PRONERA	61
FOTO 3. Entrada do assentamento investigado	105
FOTO 4. Vista aérea da agrovila	113
FOTO 5. Biblioteca do assentamento organizada durante o trabalho de campo	140
FOTO 6. Frente da escola	141
FOTO 7. Montagem de fotos da escola	159
FOTO 8. Militante do MST	186

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. O campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa	38
QUADRO 2. Horários e turmas em funcionamento na escola	152
QUADRO 3. Distribuição dos alunos por nível de ensino	174
QUADRO 4. Assentados, cursos superiores e universidades	192
QUADRO 5. Assentados, formação e universidades	195

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1. Organização dos núcleos de base do assentamento	130
DIAGRAMA 2. Setores internos do assentamento	131
DIAGRAMA 3. Relação entre os núcleos de base e os setores internos do assentamento .	131
DIAGRAMA 4. Escola do assentamento segundo a responsabilidade de oferecimento do ensino	151
DIAGRAMA 5. Etapas realizadas para a conquista da escola do assentamento	152

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Mobílias - sala 1	155
TABELA 2. Mobílias - sala 2	156
TABELA 3. Mobílias - cantina	158
TABELA 4. Mobílias - secretaria	159
TABELA 5. Classificação dos alunos quanto à cor	174
TABELA 6. Classificação dos alunos quanto ao sexo	175
TABELA 7. Quanto à frequência dos alunos	175
TABELA 8. Quanto ao dever de casa	176
TABELA 9. Quanto à atenção na sala de aula	176
TABELA 10. Quanto à execução das tarefas na sala de aula	177
TABELA 11. Comportamento na sala de aula	177
TABELA 12. Sociabilidade com os colegas e a escola	178
TABELA 13. Participação da família nas festas escolares	178
TABELA 14. Participação da família nas reuniões escolares	179
TABELA 15. Quanto à procura da família pela professora	179
TABELA 16. Participação do aluno em atividades extraclasse	180
TABELA 17. Desenvolvimento em Português	180
TABELA 18. Desenvolvimento em Matemática	181
TABELA 19. Distribuição dos alunos por local de residência	182
TABELA 20. Alunos da Educação Infantil - Professora Eva (Vespertino)	249
TABELA 21. Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental - Professora Ana (Matutino)	250
TABELA 22. Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental - Professora Ana (Matutino)	250
TABELA 23. Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental - Professora Ana (Vespertino)	251
TABELA 24. Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental - Professora Nina (Matutino)	252
TABELA 25. Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental - Professora Nina (Matutino)	252

LISTA DE SIGLAS

ABRA	Associação Brasileira de Reforma Agrária
ANCA	Associação Nacional de Cooperação Agrícola
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BH	Belo Horizonte
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CED	Centro de Ciências da Educação
CEMIG	Companhia Energética de Minas Gerais
CIA	Agência Central de Inteligência
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCRAB	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DECED	Departamento de Ciências da Educação
DPE	Departamento de Educação
EdUFF	Editores da Universidade Federal Fluminense
EDURURAL	Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro

EIV	Estágio Interdisciplinar de Vivência
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPAMIG	Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
EVA	Ethil Vinil Acetat
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa da Região Celeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IEF	Instituto Estadual de Floresta
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
JICA	Agência de Cooperação Internacional do Japão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUP	Núcleo de Publicações
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OGM	Organismo Geneticamente Modificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PESB	Parque Estadual da Serra do Brigadeiro
PIPMOA	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola
PJ	Pastoral da Juventude
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PNTE	Programa Nacional de Transporte Escolar
POLONORDESTE	Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste
PR	Paraná
PRONASEC/RURAL	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PSECD	Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SCA	Sistema Cooperativista dos Assentados
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAR	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SINDIUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SP	São Paulo
SSR	Serviço Social Rural
TAC	Técnico em Administração Cooperativista
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDR	União Democrática Ruralista
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILESTE	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVALE	Universidade Vale do Rio Doce
UPE	Universidade Estadual de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se destaca na sociedade pela sua organização, ideias, bem como pelo seu protagonismo em pensar a educação para a população residente no campo brasileiro. Nesse sentido, o presente trabalho trata de um assentamento e de uma escola do MST situados no interior de Minas Gerais. A análise da escola de assentamento intenta compreender essa instituição presente no meio rural, bem como produzir conhecimentos que possam orientar os trabalhos de sistematização e organização das práticas educativas vinculadas a esse espaço. A abordagem empregada para a realização deste estudo foi de natureza qualitativa, tendo a etnografia como orientação e método utilizados para a coleta de dados em campo. Por essa via, a escola e o assentamento caracterizaram-se como lócus privilegiado para a consecução desta pesquisa. A vivência por um período de três meses em 2009 no ambiente investigado possibilitou a realização de observações da escola e do assentamento; entrevistas semiestruturadas com os professores, coordenadoras pedagógicas, diretoras, trabalhadoras da educação, moradores do assentamento e militantes do Movimento, bem como a aplicação de questionários aos professores da escola e a elaboração de diário de campo. Os dados da pesquisa nos chamam a atenção para a ambígua configuração de um assentamento do MST próximo a um centro urbano, em uma relação de vantagens e prejuízos com seus arredores, que suscita importantes elementos de análise. A escola investigada se caracteriza como resultado da luta dos sujeitos desse contexto e produto de uma configuração social complexa marcada pela dependência dos poderes públicos no encaminhamento das questões atinentes ao seu funcionamento administrativo, financeiro e didático, o que acaba por engessar, em muitos momentos, a ocupação efetiva da instituição nos moldes das práticas educativas do Movimento.

Palavras-Chave: Educação do Campo, Educação Rural, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Escola de Assentamento.

ABSTRACT

The *Landless Rural Workers' Movement* (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST) is notable for its organization in society, ideas, as well as its role in thinking about education for the population living in Brazil's countryside. Accordingly, this work deals with a settlement and a MST school located within the state of Minas Gerais. The analysis of the settlement school intends to understand this institution present in rural areas, as well as producing knowledge that can guide the work of systematization and organization of educational practices linked to this space. The approach used for this study was qualitative, we had ethnography as a guideline and as method used to collect data in field. In this way, school and settlement are characterized as privileged locus for the achievement of this research. The experience of living in the investigated environment for a period of three months in 2009 enabled the development of observations about the school and about the settlement; semi structured interviews with teachers, pedagogical coordinators, directors, employees of education, residents of the settlement and militants of the Movement, and also the application of questionnaires to teachers at the school and the elaboration of a journal. The survey data draw our attention to the ambiguous setting of a MST settlement near an urban center, in a ratio of benefits and losses from its surroundings, which raises important analytical tools. The school that was investigated is characterized as a result of the struggle of the subjects from this context and as product of a complex social setting characterized by the dependence of government in the direction of matters relating to its administrative, financial and didactic, that plasters, in many instances, the effective occupation of the institution in the molds of the educational practices of the Movement.

Keywords: Countryside Education, Rural Education, The *Landless Rural Workers' Movement* (*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*), Settlement School.

INTRODUÇÃO

Creio ser importante relatar uma parte do percurso acadêmico que realizei para enfim direcionar o olhar ao objeto que propus pesquisar. Desse modo, penso que nossas escolhas de pesquisa podem, de alguma forma, estar relacionadas às nossas vivências, às indagações que nos perturbam e à capacidade que temos de interpretar e refletir sobre um determinado contexto. Pedro Silva (2003, p. 15) ao citar Boaventura Sousa Santos (1987, 1989) afirma que “[...] todo o processo de conhecimento é auto-conhecimento. É também um misto de construção social e individual. Uma resultante de condições sociais, teóricas e biográficas”. Optei, assim, por equacionar, inicialmente, os motivos de ordem pessoal e científica que me impulsionaram a realizar a presente pesquisa.

Apesar de não ter nascido no meio rural e não ser filha de agricultores, vivi por nove anos em uma pequena comunidade rural no interior de Minas Gerais (MG), onde realizei a maior parte do Ensino Fundamental.

Diferente de Arroyo (2004), que ao tratar brevemente da escola rural em que estudou diz não ter recordações de uma escolinha pobre “cai não cai”, guardando, assim, boas lembranças da sua experiência, estudei em uma escola rural pobre que se encaixava no perfil “cai não cai”. Claro que não tenho apenas más lembranças da escola que estudei por seis anos, porém, vivenciei as limitações presentes no espaço rural ligadas à escolarização como o não oferecimento de todos os níveis da Educação Básica; grande rotatividade de professores; prédio escolar com instalações precárias; materiais didáticos, recursos pedagógicos e merenda escolar insuficientes e dificuldades de deslocamento para a escola da cidade. Essas limitações não me permitem, então, ter apenas boas lembranças da escola rural.

A ida para a cidade com a finalidade de realizar o Ensino Médio provocava em mim questionamentos como: por que não posso estudar em minha comunidade se há alunos para a formação de turmas? Por que a escola “da cidade” tem tantos recursos em relação à escola “da roça” se todas são mantidas pelo Estado? Obviamente, não eram questões que contavam com grandes elaborações e análises, visto que emergiam do pensamento de uma simples estudante do Ensino Médio. Entretanto, já deixavam

transparecer a percepção das disparidades existentes entre o meio urbano e o meio rural referentes ao contexto escolar.

Em 2002, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e, nesse mesmo ano, me inseri em um grupo de pesquisa-ação, o Ecopedagogia, coordenado pela professora Maria do Carmo, do Departamento de Educação (DPE), dessa universidade. O Ecopedagogia desenvolvia um trabalho de educação ambiental junto às escolas e às comunidades rurais de Araponga/MG, que se situavam no entorno de uma unidade de conservação¹. Permaneci nesse grupo por um ano, tendo que deixá-lo em função da minha participação como bolsista de Iniciação Científica do programa de pesquisa “Educação rural em Minas Gerais – experiências em construção”, orientado pela professora Lourdes Helena (DPE). O programa integrava o grupo de pesquisa-ação “Educação do campo, alternância e reforma agrária” e tinha como objetivo identificar e analisar o funcionamento das diferentes experiências de escolarização do Ensino Fundamental implementadas no meio rural mineiro. É importante destacar que o referido grupo era composto por diferentes atividades de pesquisa e de extensão e que por meio da minha inserção nessas atividades conheci o assentamento e a escola que selecionei para a realização desta dissertação. Os trabalhos relacionados à Iniciação Científica encerraram em 2005. Nesse sentido, em 2006, por ocasião do projeto de extensão “A educação em movimento: interagir e aprender em busca da cidadania” vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA²), atuei como estagiária na região noroeste de Minas Gerais, onde tive a oportunidade de conhecer e acompanhar, para além da teoria, diferentes ambientes rurais em que se realizava a proposta do Programa.

Nessa perspectiva, o interesse e o levantamento de questões de investigação em torno da educação e da escola vinculadas ao meio rural estão relacionados à minha trajetória pessoal e acadêmica, esta que, por sua vez, conta com o ingresso, em 2008, no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em que propus analisar uma escola pública inserida em um assentamento do

¹ Parque Estadual da Serra do Brigadeiro (PESB).

² As ações do PRONERA tiveram início em 1998 por meio de uma parceria com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior, movimentos sociais e sindicais do campo. O Programa oferece Educação de Jovens e Adultos (alfabetização, ensino fundamental e ensino médio), ensino técnico profissionalizante e ensino superior a acampados e assentados, bem como promove a formação de educadores para as áreas de reforma agrária no Brasil.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)³, chamada na literatura de escola de assentamento⁴. Portanto, este trabalho está relacionado ao contexto rural e, mais especificamente, à realidade de um assentamento - espaço legalmente constituído com lotes definidos e divididos entre as famílias assentadas e com garantias jurídicas que permitem a permanência e a posse da terra⁵ (PORTES *et al.*, 2007).

Quanto à identificação e à seleção do local para a realização da pesquisa, apesar de ter conhecido o assentamento e a escola investigada em 2004, não possuía um contato direto com pessoas residentes na área, por essa via, a realização da disciplina “A educação do campo: debates contemporâneos” do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no II semestre de 2008 oferecida pelos professores Antônio Júlio de Menezes Neto e Maria Isabel Antunes Rocha resultou, para além da formação, em um contato direto com uma moradora do assentamento que compõe o Setor Estadual de Educação do MST/MG. O contato foi possível através de uma estudante do Programa e da disciplina, integrante do Movimento, que conheci durante o curso. Foi através dessa interlocução que foram iniciados os encaminhamentos para a realização do trabalho de campo.

A escolha do assentamento e da escola investigada relaciona-se primeiramente ao contato que consegui realizar com uma moradora do local que poderia me auxiliar na inserção em campo, bem como facilitar minha proximidade com outros moradores. Atentei, além disso, para os anos de existência do assentamento que, nesse caso, completaria 15 anos em 2009 com uma história de luta pela escola desde o período da ocupação da área. Esses fatos foram considerados tendo em vista que neste trabalho não tinha a intenção de

³ Justificamos, de acordo com Caldart (2004a), o uso neste trabalho do termo Sem Terra sempre em letra maiúscula e sem hífen, por se tratar de sujeitos formados no bojo das lutas do MST. Indica, assim, segundo a autora, um nome próprio de uma identidade construída com autonomia. Quando nos referirmos a trabalhadores que não possuem terra para trabalhar, utilizaremos o termo genérico sem-terra. Quando se tratar de uma citação, o termo será escrito conforme os autores utilizados.

⁴ Sobre a escola de assentamento, confira o Caderno de Educação n. 13 (2005), os trabalhos de Bof *et al.* (2006), Caldart (2004a), Costa (2002), Costa (2007), Faria (2007), Guine (2008), Silva *et al.* (2005) e Souza (2006).

⁵ O assentamento é o resultado do processo de luta que se dá, inicialmente, por meio da formação do acampamento que consiste na ocupação de áreas que não cumprem sua função social. O acampamento se caracteriza por uma situação provisória, podendo contar, inclusive, com o processo de despejo das famílias através de mandados judiciais de reintegração de posse da terra. Com a concessão de títulos de posse da terra, é formado o assentamento, sendo possível aos sujeitos assentados a organização da vida em seus diversos âmbitos (moradia, trabalho, educação, alimentação e lazer). Dessa forma, o assentamento dá sentido e materialidade à luta pela reforma agrária.

analisar uma escola em fase de construção e formação, mas uma escola pública com características mais consolidadas no que se refere à organização.

Considerando a existência da diversidade de pesquisas no campo das Ciências Sociais e da Educação no Brasil que analisam a instituição escolar, é interessante ressaltar que ainda é pouco significativa a produção de estudos sistemáticos que têm como objeto a escola de assentamento, o que pode ter relação com o caráter relativamente novo desse modelo de escola, fato esse que motivou a identificação da presente problemática. Desse modo, a construção do objeto ou a forma de abordar e tratar a questão objetivou transpor aquilo que parecia precário ou insuficiente (THIN, 2006).

A análise interna da escola de assentamento emerge na busca de uma compreensão dessa instituição presente no meio rural e como meio de produção de conhecimentos que orientem os trabalhos de sistematização e organização das práticas educativas vinculadas a esse espaço. Para Antonio Candido (1964), a análise interna da escola permite compreender a posição e a função da escola na comunidade, uma vez que esta instituição tem uma dinâmica própria. Mesmo sendo regida por normas, leis e estatutos gerais, ela é um grupo social complexo, diferente das demais instituições. Nessa perspectiva, o pesquisador não pode perder de vista o meio social onde ela está inserida.

Ezpeleta e Rockwell (1989) afirmam que o fato de a escola estar imersa em um movimento histórico de amplo alcance não retira dela suas especificidades. Para as autoras, serão as questões específicas que irão compor a trama real em que se realiza a educação.

Nesse sentido, a presente pesquisa procura compreender a educação e, mais especificamente, a escola pública presente no contexto do MST. Busca desvelar as limitações, as dificuldades, as contradições, as potencialidades, os avanços e os desafios da proposta educativa investigada. Para tanto, são objetivos deste trabalho:

- caracterizar a educação rural no Brasil com o olhar sobre a escola; os projetos e os programas educacionais para o meio rural e a legislação educacional brasileira;
- caracterizar o MST e a educação do campo;
- caracterizar o assentamento, a escola, a educação e os sujeitos do contexto pesquisado;
- identificar os princípios educativos do MST, tendo em vista a importância da educação e sua relação com os processos mais amplos de luta pela terra;

- analisar as relações entre o MST e o setor público representado pelo Município e/ou Estado no interior da escola.

O esforço empreendido no sentido de atender aos objetivos propostos contou com a leitura de autores que serão explicitados no decorrer do texto. Os autores utilizados foram fundamentais para tratar do contexto do campo, bem como caracterizar a educação rural e a educação do campo no Brasil.

Para falar especificamente do MST, sua história, organização, princípios e educação, utilizamos um conjunto de documentos e estudos específicos que forneceram as bases para a compreensão do Movimento e sua inserção na sociedade brasileira, bem como das práticas educativas empreendidas em seu interior.

Isso posto, é importante esclarecer que educação rural e educação do campo carregam sentidos diferentes neste trabalho, uma diferença que, para além de semântica é também conceitual. Em sintonia com o trabalho de Maria Antônia de Souza (2006),

o sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o *atraso* presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já o sentido da Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento nesse início de século, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando os aspectos da identidade e da cultura (SOUZA, 2006, p. 51: grifo da autora).

Se considerarmos que a história é *o estudo dos homens no tempo*, nas palavras de March Bloch, vamos perceber que as expressões modificam-se, em muitos casos, a partir das relações sociais existentes na sociedade, das reflexões e das ações dos sujeitos, e mesmo que essas comportem contradições em seu interior, não ressaltar certas diferenças que são aparentemente sutis é ignorar a possibilidade de compreender de maneira coerente o fenômeno estudado. A Língua, nesse caso, não assume o papel de uma entidade com poderes sobrenaturais que, no decorrer do tempo, modifica os termos, mas as condições objetivas em que se dão os processos históricos e sociais refletem, inclusive nas formas nominais.

Quando falamos da existência de uma educação rural e de uma educação do campo na literatura estudada, o objetivo não é tratar de uma superação ou de uma evolução de um conceito ao outro, pois há momentos de distanciamentos e rupturas, mas também de intercâmbios e continuidades nesse âmbito. A preocupação consiste em ter o cuidado de

melhor qualificá-los, não os utilizando, assim, de modo indiscriminado, pois, mesmo na diferença, os termos coexistem. Marcar essa diferença é importante para evidenciarmos a complexidade e o tensionamento existentes na área e para reconhecermos que há especificidades nos contextos que forjam os conceitos que, por sua vez, são pensados por diferentes sujeitos. Ainda que encontremos um distanciamento entre a retórica e a prática educativa, entre aquilo que se diz e o que de fato acontece, passar de maneira desatenta pelos termos é não reconhecer os saberes que foram produzidos no campo. Mesmo que essa diferenciação traga em si certa fragilidade teórica, não assumi-la, por outro lado, é, de modo contraditório, não sair da superficialidade, pois reconhecer na literatura a existência dos termos educação rural e educação do campo demonstra minimamente um esforço de elaboração, que, ao contrário, poderiam ser resumidos e simplificados à ideia de sinônimo, prescindindo do debate.

Dito isso, como esse trabalho está relacionado a uma prática educativa que não conta com inúmeros estudos e análises, refletir sobre o que Pedro Silva (2003) chama de um contexto de descoberta fez-se necessário.

O contexto de descoberta não implica, pois, uma ausência de questionamento ou de quadro teórico; implica, isso sim, uma disponibilidade e uma abertura permanentes a aspectos imprevistos e impensados até então, assim como deverá implicar sensibilidade para eliminar ou reformular as próprias questões iniciais, se tal se vier a revelar pertinente (SILVA, 2003, p. 80).

A esse respeito, Manuel Carlos Silva (2002, p. 167) afirma que “o próprio percurso da pesquisa constitui ele próprio um desafio interessante, uma (re) descoberta perpassada de peripécias e ocorrências objectivas e subjectivas que condicionam, de modo positivo e negativo, os próprios resultados da pesquisa”.

No decorrer do trabalho de investigação podem ocorrer fenômenos imprevistos que lançam questionamentos e possibilidades interessantes que não foram cogitadas a princípio pelo pesquisador. Assim, a leitura dos textos de Aguiar (2009), Nogueira (2004), Nogueira *et al.* (2009) e Prado (2002) auxiliaram na reflexão de questões relativas aos estudos internacionais. A internacionalização dos estudos nos meios populares do campo foi um dado *descoberto* no ambiente estudado e se apresentou como algo inédito, nesses termos, um evento não-previsto, o que justifica a inserção desta temática nesta pesquisa.

Para consecução do trabalho, optamos por realizar uma imersão por um período de três meses em 2009 no assentamento da escola investigada, localizado no interior de

Minas Gerais. Uma vez encerrado o período relativo ao levantamento dos dados, estes foram organizados e em seguida analisados à luz das referências teóricas que os informam.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho esteve pautada na abordagem qualitativa de pesquisa, essa que permite, para além da organização dos dados coletados, a compreensão daquilo que não é possível quantificar do contexto estudado. Goldenberg (1998, p. 50) afirma que “a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a *descrição densa* dos fenômenos estudados em seus contextos e não a sua representatividade numérica” (grifo da autora).

Nessa mesma direção, Minayo (2007), ao tratar da pesquisa qualitativa, ressalta sua pertinência em situações relativas ao não mensurável.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (ibidem, p. 21).

Zanten (2004, p. 33) chama a atenção para a importância do rigor no trabalho de investigação, uma vez que no campo de estudos da educação, diferentemente de outros campos, muitos são os atores sociais que se consideram competentes para interpretar a realidade educativa, pois “[...] as pesquisas qualitativas lhe parecem tão familiares, tão próximas de sua própria maneira de pensar que a interpretação sempre está muito aberta”, permitindo que os atores sociais expressem sua visão a respeito dos fenômenos que investigamos.

Nessa perspectiva, dada a dimensão do objeto proposto, a etnografia se apresentou como orientação e método pertinentes na busca do conhecimento aprofundado da realidade estudada e na coleta significativa de informações, bem como teve um papel fundamental na *descrição densa*, nas palavras de Clifford Geertz (1989), do objeto de estudo, permitindo a interpretação das cenas observadas e o confronto entre o discurso e a prática dos atores pesquisados, caracterizando-se, assim, como resultado da própria pesquisa.

Sobre a etnografia, Pedro Silva (2003) aponta que:

[...] é aqui genericamente entendida como um método de investigação assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interação constitui o objecto de estudo. Um método ainda preocupado em entender o sentido que os sujeitos conferem a sua própria acção, enquadrando aquele sentido e esta acção nas suas condições sociais de existência (SILVA, p. 27, 28).

Ao explicitar as razões para o uso da etnografia nos estudos sistemáticos sobre o cotidiano escolar, André (1995) aborda as técnicas etnográficas de observação e entrevistas como meio de documentar o não documentado, como uma espécie de lente de aumento para o conhecimento do dia a dia da escola, onde teoria e conhecimentos empíricos devem ser articulados, em um ir e vir constantes. A esse respeito, Caria (2002, p. 10) afirma que “[...] a proposta é a de conjugar e fazer coexistir a linguagem da experiência, de estar e pensar no trabalho de campo, com a linguagem da teoria, que permite objectivar e racionalizar o que ocorreu”.

Nesse sentido, a vivência no ambiente pesquisado permitiu o diálogo entre empiria e teoria. Vale ressaltar, porém, que sendo o pesquisador aquele que coleta e analisa os dados obtidos em campo, não existe uma leitura única do caso estudado, o que existe é uma das versões possíveis. Para Caria (2002):

o etnógrafo, nas Ciências Sociais, ao pretender compreender tem para isso que <<viver dentro>> do contexto em análise, apesar de não se tornar um autóctone. Assim, a etnografia supõe um período prolongado de permanência no terreno, cuja vivência é materializada no diário de campo, e em que o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador, através de um procedimento geralmente designado por *observação participante* (ibidem, p. 12: grifos do autor).

Desse modo, o que era objeto ganhou o *status* de sujeito na pesquisa, não sendo visto apenas como um fornecedor de dados que o pesquisador avalia como importantes para seu trabalho. Nas palavras de Brandão (1999, p. 12), “quando o *outro* se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura. Quando o *outro me* transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história” (grifos do autor).

Conhecer a lógica e entender como o sujeito pesquisado interpreta o mundo social, ultrapassar as interpretações e o senso comum pessoal, como em um exercício de sair de si, sem, porém, tornar-se o outro e caminhar em busca da compreensão do ponto de vista dos pesquisados, pressupõe distanciar-se de uma postura etnocêntrica e assumir, segundo André (1995, p. 46), “[...] o princípio da relativização, isto é, que o trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos

atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador”.

Mesmo munido de um arsenal de recursos metodológicos e teorias, é um grande engodo acreditar ser possível controlar todos os eventos ocorridos em campo a partir de ideias preconcebidas e supostamente marcadas pela crença da neutralidade e da imparcialidade. Isso serve apenas para limitar o processo criativo na produção do conhecimento científico e faz com que o pesquisador viva o drama de tentar controlar a experiência ao extremo. É necessário admitir que nesse caminho a própria presença do pesquisador no local e sua relação com os pesquisados têm efeito sobre aquilo que é coletado, bem como sobre a forma como são concedidas as informações em campo.

Contrapondo-se ao que ele chama de um modelo positivista de fazer trabalho etnográfico, Pedro Silva (2003) propõe então uma etnografia reflexiva no campo educativo.

Por etnografia reflexiva entende-se aqui toda a etnografia que aceita o etnógrafo como interferindo, influenciando – pela sua mera presença no “terreno” – a “realidade” por si investigada. O etnógrafo torna-se, queira ou não, parte integrante da rede de relações sociais que pretende investigar. Torna-se parte e parcela do todo que pretende compreender e interpretar (SILVA, 2003, p. 35: grifos do autor).

Tendo em vista o rigor como um diferencial no trabalho de pesquisa, nesse enfoque metodológico, a seleção de procedimentos técnicos de coleta e análise de dados foi direcionada pelas possibilidades de alcançar o fenômeno a ser estudado em profundidade e em suas particularidades sem, contudo, perder de vista que não existem opções metodológicas que esgotem todo o contexto de pesquisa.

A partir da vivência diária e concentrada por três meses na comunidade e na escola e da participação em atividades promovidas pelo Movimento, foi possível realizar observações do cotidiano da escola e do assentamento; efetuar entrevistas semiestruturadas⁶ com os professores e professoras, supervisoras pedagógicas, diretoras, trabalhadoras da educação (auxiliares de serviços gerais)⁷, moradores do assentamento e

⁶ A entrevista semiestruturada permite que sejam acrescentadas e/ou reformuladas as questões durante a fala dos sujeitos entrevistados. De acordo com Flick (2005), é característico nesse tipo de entrevista a incorporação de perguntas mais ou menos abertas no roteiro, de modo que o entrevistado possa respondê-las livremente.

⁷ As auxiliares de serviços gerais são chamadas nesta dissertação de trabalhadoras da educação, uma vez que entendemos, a partir da concepção freireana, que todas as pessoas que trabalham na escola lidam com o processo educativo, e não apenas os professores. Desse modo, as auxiliares de serviços gerais são

com um militante do Movimento do Setor Frente de Massa⁸ que não residia no assentamento, mas que, no momento da pesquisa, acompanhou frequentemente as discussões do campo educacional. Nesse caso, utilizamos, dentre as opções de entrevistas semiestruturadas citadas por Flick (2005), a entrevista etnográfica. Para o autor, nessa versão:

um problema específico é transformar em entrevistas as conversas que surgem no terreno, a fim de articular de forma sistemática a revelação das experiências concretas das pessoas com o tema de investigação. O quadro local e temporal é aqui delimitado com menos precisão que noutras situações de entrevista, onde o tempo e o lugar são exclusivamente preparados para isso. No caso presente, as oportunidades de entrevista surgem muitas vezes espontaneamente e de surpresa, dos contactos regulares no terreno (FLICK, 2005, p. 93).

A opção pela entrevista etnográfica enquanto recurso metodológico esteve ligada ao próprio método e orientação do presente trabalho. A vivência diária permitiu tempo para a identificação das pessoas que seriam entrevistadas, bem como flexibilidade na realização da atividade, sem, contudo, perder de vista o objetivo da investigação. As entrevistas aconteceram de modo que as pessoas entrevistadas foram orientadas sobre a temática da pesquisa e esclarecidas a respeito das questões que compunham o roteiro orientador. Os dados que daí surgiram foram tratados conforme as orientações de Whitaker *et al.* (1995).

Foi possível ainda consultar documentos referentes à escola; analisar materiais produzidos pelo MST (cartilhas, jornais e textos); aplicar questionário aos professores da escola e elaborar o diário de campo - procedimentos essenciais para a elaboração desta pesquisa. Não houve uma ordem sequencial na utilização dos recursos metodológicos, tendo em vista a dinâmica da escola, do assentamento e da própria pesquisa. Assim, eles foram muitas vezes utilizados simultaneamente. Toda mobilização objetivou analisar a proposta pedagógica, o financiamento e a infraestrutura da escola. Questões ligadas aos alunos, aos professores, à gestão escolar e à relação entre o Movimento e o setor público (Município e Estado) também compuseram as análises do trabalho. É importante destacar que, para a

trabalhadoras da educação porque também educam, mesmo que de modo informal, como bem mostra o trabalho de Portes e Campos (2006).

⁸ A seleção desse militante para a entrevista deve-se ao fato de sua participação efetiva nas atividades vinculadas à educação promovidas pelo Movimento no período em que estava sendo realizado o trabalho de campo da pesquisa e sua constante presença no assentamento. Em relação aos setores, estes serão explicitados no capítulo II deste trabalho, quando tratarmos da organização do MST.

seleção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi utilizada a representatividade qualitativa do grupo investigado, usualmente designada como amostra intencional (THIOLLENT, 1988). Trata-se de um pequeno número de sujeitos escolhidos intencionalmente pela relevância que eles apresentaram em relação ao assunto abordado.

Assim, esperamos poder contribuir e cooperar com o contexto estudado e nos distanciar da ideia de pesquisa enquanto mero processo de expropriação dos sujeitos e coleta de informações.

Isso posto, o texto está organizado de modo que na *introdução* são delimitados o objeto e os objetivos do trabalho, na qual procuramos especificar os motivos que impulsionaram o interesse pelo objeto pesquisado e a metodologia utilizada para a realização do mesmo.

O *capítulo I* traz algumas reflexões a respeito do espaço rural no Brasil e aborda os aspectos da educação rural com ênfase na escola, nos projetos e nos programas educacionais para o meio rural e na legislação. Procura, com base nesses elementos, evidenciar os rudimentos de uma proposta educativa para o meio rural brasileiro.

No *capítulo II*, entra em cena o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Este capítulo é desenvolvido de modo a falar da insurgência do MST, contextualizando sua história, princípios, organização e educação. O texto encerra com uma caracterização da educação do campo no Brasil na qual são retratados os Movimentos e os sujeitos que a impulsionaram. São citadas ainda as práticas educativas que materializam a educação do campo. A opção por tratar da educação do campo neste capítulo está relacionada ao protagonismo do Movimento em relação a essa proposta.

O *capítulo III* é dedicado ao assentamento investigado. Destaca o primeiro dia em campo, a história de ocupação da área, sua organização e localização, bem como questões ligadas ao trabalho e à terra. O capítulo é finalizado com um fato significativo da pesquisa - a organização da biblioteca do assentamento.

O *capítulo IV* trata da caracterização da escola investigada. Apresenta, assim, a história da escola e sua infraestrutura, os alunos, os professores e as trabalhadoras da educação. As análises deste capítulo versam sobre os princípios educativos do MST e suas relações com seus órgãos financiadores (Município e Estado).

O *capítulo V* trata, de forma breve, do ensino superior no MST. Por essa via, são apresentados no primeiro ponto os dados sobre a formação superior de moradores do

assentamento estudado e, em sequência, reflexões a respeito da internacionalização dos estudos nas camadas populares do campo ligadas ao MST. Vale ressaltar nesse último ponto que fazemos uma abordagem inicial do tema, fruto das observações no local e da literatura referente ao assunto, mas que chamou a atenção pela sua novidade na área da pesquisa em educação vinculada ao campo, tornando-o atrativo para um possível aprofundamento de estudos nesse âmbito.

Por último, são apresentadas *algumas considerações*, as *referências* e os *anexos* referentes a este trabalho.

Vale destacar que em alguns momentos o texto está escrito em primeira pessoa do singular por se tratar especificamente da vivência da pesquisadora. Todavia, quando se tratar das análises, a escrita está na primeira pessoa do plural.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: UM BOSQUEJO RÚSTICO

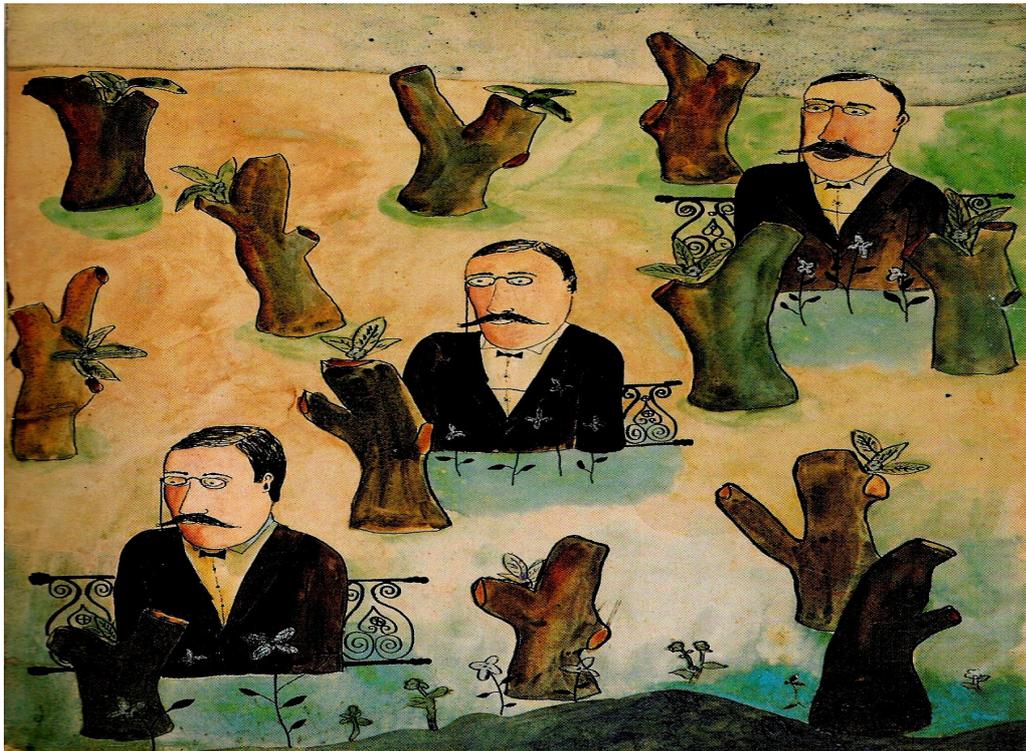


Foto 1. *Senhores da terra* - Cícero Dias.

*Vocês que fazem parte dessa massa
que passa nos projetos do futuro,
é duro tanto ter que caminhar
e dar muito mais do que receber*

*e ter que demonstrar sua coragem
à margem do que possa parecer
e ver que toda essa engrenagem
já sente a ferrugem lhe comer.*

(Admirável gado novo, Zé Ramalho)

Este capítulo não objetiva fazer um longo histórico da educação rural no Brasil - de Cabral aos dias atuais -; volta-se, por outro lado, em forma de síntese, a delinear aspectos marcantes nesse contexto, com o olhar sobre a escola, os projetos e os programas educacionais e a legislação brasileira. Procura, assim, traçar um panorama da educação rural, reconhecendo os trabalhos que tratam do tema e resgatando os elementos que permitem compreender o contexto em que foi se desencadeando o seu percurso histórico. Antes, porém, trata do espaço rural brasileiro, entendendo que os processos educativos não acontecem à parte dos contextos em que estão inseridos.

Nessa linha, a ideia não é meramente reproduzir os acontecimentos com ênfase no estudo do passado, como se fosse possível, ao modo de um quebra-cabeça, reconstruir o presente, mas também, nas palavras de Marc Bloch (1987, p. 42): “compreender o passado pelo presente”. Para o autor:

[...] é tal a força da solidariedade das épocas que os laços de inteligibilidade entre elas se tecem verdadeiramente nos dois sentidos. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado, se nada sabemos do presente.

Entender certos contornos no âmbito da educação rural faz-se pertinente na busca de uma compreensão a respeito do objeto do presente estudo. Pois, a partir do reconhecimento e análise de determinados estudos que foram produzidos, as ações contemporâneas, ao mesmo tempo em que vão sendo encorpadas de sentido, perdem, em muitos casos, a perspectiva de novidade muitas vezes anunciada.

Em sua “Introdução a História” Bloch (1987) afirma que “[...] a própria ideia de que o passado, como tal, possa ser objecto de ciência é absurda” (p. 26), o que não quer dizer que ele deve ser ignorado. Nesse sentido, concordamos com Antonio Candido (1986), no que escreve no *post-scriptum* do livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda:

[...] o estudo do passado, longe de operação saudosista, modo de legitimar as estruturas vigentes, ou simples verificação, pode ser uma arma para abrir caminho aos grandes movimentos democráticos integrais, isto é, os que contam com a iniciativa do povo trabalhador e não o confinam ao papel de massa de manobra, como é uso (CANDIDO, 1986, p. 24).

Desse modo, este capítulo foi estruturado de forma a abordar inicialmente as teorizações a respeito do espaço rural e em seguida tratar especialmente da educação rural no Brasil.

1.1 O espaço rural: uma *metamorfose ambulante*

O campo e a cidade são realidades históricas em transformação tanto em si próprias quanto em suas inter-relações (Raymond Williams, 1989).

Antes de tratar de modo mais específico da educação rural, façamos uma breve abordagem a respeito do espaço rural brasileiro. Para além de pontuar as possíveis diferenças ou similitudes com o urbano, esse tópico destaca as particularidades existentes no interior do próprio rural. Dessa forma, o olhar sobre o lugar geográfico nos ajuda a compreender os diferentes projetos e o lugar político e social ocupado pela educação, pela escola e pelos sujeitos.

No clássico “O campo e a cidade: na história e na literatura”, Raymond Williams (1989), ao fazer um estudo da literatura e da história da Inglaterra entre os séculos XVI e XX, aborda os diversos predicados atribuídos historicamente ao campo. Mesmo não se tratando do contexto brasileiro e de uma publicação recente, a obra apresenta uma discussão atual sobre o que o autor chama de “atitudes emocionais poderosas” que foram cristalizadas e generalizadas em torno desse espaço. Nesse sentido, ao campo foi associada a forma natural de vida - paz, inocência e virtudes simples e ao mesmo tempo o atraso, a ignorância e a limitação. À cidade, por sua vez, foi associada à ideia de centro de realizações -, de saber, comunicações, luz, bem como lugar de barulho, mundanidade e ambição. Entretanto, o autor afirma que a realidade histórica é surpreendentemente variada e essas cristalizações e generalizações vão sendo esfaceladas, uma vez que

*a forma de vida campestre engloba as mais diversas práticas – de caçadores, pastores, fazendeiros e empresários agroindustriais –, e sua organização varia da tribo ao feudo, do camponês e pequeno arrendatário à comuna rural, dos latifúndios e *plantations* às grandes empresas agroindustriais capitalistas e fazendas estatais. Também a cidade aparece sob diversas formas: capital do Estado, centro administrativo, centro religioso, centro comercial, porto e armazém, base militar e pólo industrial (WILLIAMS, 1989, p. 11: grifos do autor).*

No caso brasileiro, é possível pensarmos uma caracterização de rural e urbano? Marques (2002), ao tratar das mudanças ocorridas no campo, nos fornece pistas para refletirmos sobre o conceito de espaço rural. Segundo a autora, no Brasil é adotado o critério político administrativo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), legalmente definida e caracterizada por construções, arruamentos e intensa ocupação urbana; as áreas afetadas

por transformações decorrentes do desenvolvimento urbano e aquelas reservadas à expansão urbana. Nesse raciocínio, o espaço rural corresponde então àquilo que não é urbano; sendo definido por suas carências e não por suas características, o rural fica estigmatizado como o espaço da falta, sempre associado à pobreza. Ressalta-se, neste ponto, o fato de os espaços serem definidos pelo arbítrio dos poderes municipais, que estão muitas vezes imbuídos por interesses fiscais. Baseados nesse critério, é muito comum nos depararmos com espaços considerados urbanos que contam com um pequeno número de habitantes que vivem em sua maioria do trabalho agrícola, ampliando, assim, a escala da urbanização brasileira; e ainda os chamados espaços rurais que comportam todo o tipo de tecnologia e técnicas avançadas para produção de alimentos em grande escala.

Para Abramovay (2000, p. 2), “há um vício de raciocínio na maneira como se definem as áreas rurais no Brasil, que contribui decisivamente para que sejam assimiladas automaticamente a atraso, carência de serviços e falta de cidadania”; basta, assim, o mínimo de recursos e acesso a serviços básicos para o lugar se tornar urbano; ou, uma vez desenvolvida, a área deixa de ser rural, o que cria a falsa ideia de urbanização do campo. Para o autor, no momento em que o pensamento social voltava-se para o processo de industrialização seria possível compreender essa visão; porém, a forma como o espaço vem se configurando na atualidade nos permite lançar dúvidas em relação a essa definição oficial.

De acordo com Marques (2002, p. 100),

de uma maneira geral, as definições elaboradas sobre o campo e a cidade podem ser relacionadas a duas grandes abordagens: a *dicotômica* e a de *continuum*. Na primeira, o campo é pensado como meio social distinto que se opõe a cidade. Ou seja, a ênfase recai sobre as diferenças existentes entre estes espaços. Na segunda, defende-se que o avanço do processo de urbanização é responsável por mudanças significativas na sociedade em geral, atingindo também o espaço rural e aproximando-o da realidade urbana (grifos da autora).

Whitaker e Antuniassi (1993) afirmam que as características rurais também podem ser identificadas nos espaços urbanos e que, para compreender essa realidade, é preciso “[...] superar a razão dualista que organiza o conhecimento sobre os fenômenos humanos de forma dicotomizada, em pares antagônicos, (ex: natureza x cultura, rural x urbano)” (p. 10). Para as autoras, a realidade é heterogênea, complexa e os objetos se interpenetram, fazendo com que exista uma fusão entre rural e urbano que precisa ser analisada. A fusão entre os espaços não significa que o espaço rural tradicional desapareceu; entretanto, com observação minuciosa, podemos perceber a sobrevivência do rural em

espaços urbanos, “assim é que nas pequenas cidades (asfaltadas) as pessoas plantam nos quintais ou em terrenos vazios, reproduzindo aquele rural bucólico de hortas e passarinhos que a *plantation* de cana-de-açúcar está destruindo avassaladoramente” (p. 12).

Uma outra questão interessante a ser analisada nessa inter-relação rural-urbano refere-se ao fato de que o desenvolvimento da agroindústria não urbaniza o campo, uma vez que não possibilita o acesso às condições mínimas de conforto, saúde e educação, como também desurbanizam as cidades pequenas que acabam se transformando em cidades-dormitórios, ocorrendo na verdade uma desurbanização e, no caso do campo, uma desruralização⁹ (WHITAKER e ANTUNIASSI, 1993).

Para Williams (1989, p. 397),

em todas essas relações sociais concretas e formas de consciência, concepções do campo e da cidade, muitas vezes de um tipo mais antigo, continuam a atuar como intérpretes parciais. Mas nem sempre percebemos que, em seu direcionamento geral, elas representam posicionamentos em relação a um sistema social global. Particularmente a partir da Revolução Industrial, mas a meu ver já desde os primórdios do modo capitalista de produção agrícola, as poderosas imagens que temos da cidade e do campo constituem maneiras de nos colocarmos diante de todo o desenvolvimento social. É por isso que, em última análise, não podemos nos limitar a contrastá-las; precisamos também examinar suas inter-relações, e através destas, a forma concreta da crise subjacente.

A multiplicidade de características do rural não pode ser compreendida a partir de um único conceito. A literatura que trata do tema chama atenção para categorias intermediárias como periurbano, semirrural, campo-urbanizado, novo rural, dentre outras. De acordo com Marques (2002), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, classificou, a partir de 1994, as regiões de seus 26 países membros em três categorias, a saber: essencialmente rurais (com mais de 50% da população vivendo em comunidades rurais), relativamente rurais (entre 15% e 50% da população vivendo em comunidades rurais) e essencialmente urbanizadas (com menos de 15% da população vivendo em comunidades rurais). Um outro exemplo de criação de novas categorias é abordado por Kageyama (1998), quando destaca a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que desagrega a situação do domicílio em cinco tipos de áreas: urbana urbanizada, urbana não urbanizada ou isolada, rural extensão do urbano, aglomerado rural e rural exclusive.

⁹ Para maiores detalhes sobre o conceito de desruralização, veja o trabalho de Camarano e Abramovay (1998).

A enorme divergência na definição do rural está relacionada à própria diversidade dessa realidade no espaço e no tempo, bem como a influências de caráter político-ideológico e aos objetivos que visam a atender às diversas definições. Se o decorrer do século XX foi marcado por um intenso processo de êxodo rural, principalmente a partir da segunda metade, sendo responsável por um alto grau de urbanização do país, na atualidade esse processo desacelera-se na medida em que torna significativa a migração entre pequenos municípios rurais e o movimento cidade-campo (MARQUES, 2002).

Para Abramovay (2000), o fato de termos no Brasil famílias assentadas que melhoraram suas condições de vida e municípios eminentemente rurais com maior índice de desenvolvimento humano, deveria “lançar ao menos uma suspeita sobre o fatalismo demográfico, econômico, político e cultural que cerca a relação da sociedade brasileira com seu meio rural” (p. 1).

Como definir o meio rural de maneira a levar em conta tanto a sua especificidade (isto é, sem encarar seu desenvolvimento como sinônimo de “urbanização”), como os fatores que determinam sua dinâmica (isto é, sua relação com as cidades)? Os impactos políticos da resposta a essa pergunta teórica e metodológica são óbvios: se o meio rural for apenas a expressão, sempre minguada, do que vai restando das concentrações urbanas, ele se credencia, no máximo, a receber políticas sociais que compensem sua inevitável decadência e pobreza. Se, ao contrário, as regiões rurais tiverem a capacidade de preencher funções necessárias a seus próprios habitantes e também às cidades, mas que estas próprias não podem produzir - então a noção de *desenvolvimento* poderá ser aplicada ao meio rural (ABRAMOVAY, 2000, p. 3: grifos do autor)

Dito isso, para além de tratar os conceitos, importa-nos também discutir como os espaços rurais vêm sendo utilizados, pois existe na atualidade um conflito que reúne, de um lado, grandes proprietários de terra e empresários vinculados ao chamado agronegócio¹⁰ e, de outro, trabalhadores rurais sem terra e pequenos agricultores, dentre outros.

De acordo com Mazzetto (2007), são atribuídos diferentes sentidos ao espaço rural segundo a sua forma de apropriação e utilização, aos projetos que nele são desenvolvidos e a relação com a terra e com a natureza, o que caracteriza uma disputa e

¹⁰ Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 69), “agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema de *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação”. Conforme o material elaborado pela Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), na atualidade o significado de agronegócio está para além da agropecuária, pois inclui setores relacionados como transportes, insumos, indústria e distribuição.

uma tensão no campo, que ele designa como sendo duas territorialidades: a camponesa e a do agronegócio.

A territorialidade camponesa está ligada à ideia de território *habitat*, não visto apenas pelo viés econômico, mas como meio de produção da vida, trabalho e cultura. Sua identidade pode abranger categorias como: indígenas, camponeses, populações tradicionais, posseiros, trabalhadores rurais, lavradores, pequenos produtores e agricultores familiares. De outro lado, está a territorialidade do agronegócio, que, dirigido pela lógica das grandes corporações transnacionais, avança no território baseado no latifúndio, na monocultura e na superexploração do trabalho, em uma vertente de território-mercadoria que desestrutura a territorialidade camponesa e tem como sujeito sociopolítico o ruralista - denominação que acaba por encobrir outras não tão agradáveis como latifundiários e grileiros (MAZZETTO, 2007). Agronegócio e agricultura camponesa caracterizam-se, por essa via, como modelos totalmente diferentes e contraditórios. Fernandes e Molina (2004) elaboraram um quadro que resume bem as diferentes perspectivas entre esses dois modelos:

Quadro 1. O campo do Agronegócio e o Campo da Agricultura Camponesa

CAMPO DO AGRO - <u>NEGÓCIO</u>	CAMPO DA AGRI - <u>CULTURA</u> CAMPONESA
Monocultura - <i>Commodities</i> ¹¹	Policultura - uso múltiplo dos recursos naturais
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade de eliminação de empregos	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas e desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias urbanas inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo com pouca gente	Campo com muita gente, com casa, com escola...
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada - festas, danças, poesia, música

Fonte: *O campo da educação do campo*. Fernandes e Molina (2004, p. 85).

¹¹ *Commodities* são mercadorias em estado bruto ou com grau muito pequeno de industrialização, negociadas através de transações comerciais internacionais. Inclui bens agrícolas, minerais e florestais (Retirado do material elaborado pela FASE).

Para Fernandes e Molina (2004), o campo deve ser analisado tendo-se como base o conceito de território. Para os autores, o território não representa apenas o espaço geográfico controlado por uma instituição ou relação social, mas o espaço político, de ação e de poder. Utilizam, assim, o conceito de território para a compreensão dos embates entre a agricultura camponesa e o agronegócio que, por apresentarem diferenças em seus modelos de campo, projetam territórios divergentes e, como verificamos no quadro, projetam também diferentes modelos educacionais.

Nesse embate, o MST tem se destacado como o principal questionador do agronegócio no Brasil, em uma tensão que parte da questão da terra, mas com valores totalmente antagônicos no que diz respeito à sua forma de utilização.

O campo emerge, nesse contexto, com uma dimensão política demonstrada pelas lutas que são empreendidas em seu interior, lutas essas que colocam em evidência as relações de poder e o embate de classes existente na sociedade. Bruno (2008, p. 100) afirma que “agronegócio e sem-terra se definem na relação que as nega e que as constituem como identidades sociais e políticas”. Nesses termos, de acordo com o documento MST: Lutas e Conquistas (2010, p. 6), o Movimento quer

[...] a agricultura como um espaço de sociabilidade, uma agricultura com camponeses que enfrente o êxodo rural. Uma agricultura apta a produzir alimentos saudáveis, contrariando o agronegócio que quer unicamente para a produção de *commodities* e com a utilização de grandes quantidades de agrotóxicos. Uma agricultura que assegure a preservação das águas, do solo, da biodiversidade, procurando conter e reverter a depredação ambiental causada pelo agronegócio.

As políticas agrícolas do atual governo brasileiro compõem também o quadro de contradições. Mazzetto (2007) aponta que grande parte da responsabilidade pelos conflitos no campo é do Governo Federal, que tenta atender a grupos que têm posicionamentos antagônicos. Por meio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), cria assentamentos e apoia a agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais; no meio da contradição, está o Ministério do Meio Ambiente, com o transgênico¹², a transposição

¹² Segundo Mae-Wan Ho (2004), transgênico é a denominação utilizada para referir-se ao Organismo Geneticamente Modificado (OGM), portador de genoma alterado pela inserção de construções genéticas de laboratório, contendo sequências de genomas de vírus e de diversos outros organismos vivos, cujas influências sobre os mecanismos de controle da expressão do genoma receptor e sobre os demais organismos da biosfera ainda não foram adequadamente estudadas e avaliadas pela ciência.

Não vamos nos ater nesse ponto específico, mas a questão da transgenia envolve outra polêmica no campo. De um lado, os defensores do agronegócio são favoráveis aos transgênicos, justificando maior produtividade no

(Rio São Francisco), o avanço do desmatamento no cerrado e na floresta amazônica. Por outro lado, os Ministérios da Agricultura e do Desenvolvimento e Comércio Exterior desenvolvem uma macropolítica econômica que fortalece o latifúndio e as monoculturas de exportação, que desemprega, pressiona e expulsa as populações indígenas e camponesas locais. Bruno (2008, p. 101) afirma que

só assim podemos entender, por exemplo, a fala de Roberto Rodrigues, ministro da agricultura do governo Lula e reconhecidamente o principal porta-voz do agronegócio no Brasil, que diante da revitalização das ocupações de terra e do alto de sua tribuna ministerial declarou: quem tem e não defende o que é seu não merece ter, numa clara alusão ao reconhecimento da violência patronal como prática de classe.

Segundo o documento *MST: Lutas e Conquista* (2010, p. 6), o governo irriga com grandes recursos o agronegócio e “[...] os mesmos parlamentares que condenam as lutas e conquistas dos trabalhadores sem-terra aprovam leis para facilitar a depredação ambiental e acelerar o desmatamento, atendendo quase que irrestritamente os interesses das empresas transnacionais”.

Esses segmentos da elite brasileira, agrupados em torno do agronegócio, enxergam a agricultura apenas como um espaço para a obtenção de lucros fáceis e rápidos, às custas da pobreza da população, da depredação ambiental e do atendimento dos interesses e das demandas do mercado externo (ibidem).

Nesse contexto, as ocupações dos espaços destinados ao agronegócio têm sido uma das principais formas de combate a esse modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro e resistência dos camponeses na terra. Por outro lado, a ofensiva empreendida pelo agronegócio é a criminalização dos movimentos que promovem as ocupações no Brasil.

A cada ano, o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa. O empobrecimento dos pequenos agricultores e o desemprego estrutural agudizam as desigualdades e não resta à resistência camponesa outra saída a não ser a ocupação da terra como forma de ressocialização. As ocupações de terras do agronegócio já começaram nas regiões onde esse modelo de desenvolvimento controla a maior parte do território, concentrando riqueza e aumentando a miséria. Esse é o novo conteúdo da questão agrária nesta primeira década do século XXI (FERNANDES, 2008, p. 50).

campo e o desenvolvimento da agricultura capitalista; e, de outro, Movimentos como o MST defendem a soberania alimentar, a valorização e a preservação do ser humano e da natureza, declarando-se, assim, contrários ao cultivo dos alimentos transgênicos.

Essas reflexões objetivaram mostrar, em linhas mais gerais, a complexidade da discussão que trata das transformações pelas quais vêm passando as áreas rurais, bem como das definições e tensões presentes nesse espaço no Brasil. O espaço rural engendra na atualidade um pluralismo econômico, social, histórico e cultural que não nos permite caracterizá-lo apenas como o lugar que vem se urbanizando ou, ainda, como perímetro não-urbano.

Essa breve passagem nos incita a pensar que a educação está também envolvida com as questões atinentes ao campo. Nessa perspectiva, os diferentes modos de configuração do espaço e materialização e produção da vida rural refletem, em alguma medida, nas diversas formas de constituição da escola e da educação.

1.2 Aspectos da educação rural: um olhar sobre a escola, os projetos, os programas e a legislação

*A escola deve ser hoje uma formadora de hábitos.
Deve representar para o aluno a miniatura do
mundo
(Abgar Renault, 1949¹³).*

Adentrar no cenário da educação rural por meio da literatura que trata do tema no Brasil não é fazer uma viagem por uma paisagem romântica e pacata como aquela evocada pelos poetas bucólicos¹⁴. Contrariamente, é se embrenhar em uma estrada difícil. Procurei, assim, privilegiar nesse ponto aspectos que nos ajudam a compreender esse caminho custoso, que reflete a própria complexidade do espaço rural.

Nesse sentido, falar da educação rural no Brasil é falar de um contexto marcado historicamente pelas ideias de contenção do processo migratório campo-cidade; de civilização e modificação dos costumes camponeses, vistos como atrasados; de preparação para o trabalho no campo e de elevação da produção agrícola. Uma educação perpassada por contradições, com uma forte marca assistencialista, pensada *a priori* por políticos,

¹³ Fala do Secretário de Educação de Minas Gerais em 1949, a propósito da função da escola rural no ensinamento da higiene, no que diz respeito à utilização do filtro e da fossa. Revista do Ensino, ano XVII, v. I, n. 191, jan./jun. 1949.

¹⁴ Apesar de encontramos, no capítulo 3 - Bucólico e Antibucólico do livro *O campo e a cidade* de Raymond Williams, poemas que tratam das condições sociais da vida rural e que não fazem apenas uma exaltação ao campo.

representantes do governo, especialistas, profissionais da educação, técnicos e órgãos oficiais, sem a participação da população rural, esta que, analisada sempre pelo ângulo da carência e da decadência, deveria ser guiada, pois seria incapaz de pensar ou participar de decisões sobre o seu destino.

Arroyo, em um texto de 1982, denominado “Escola, cidadania e participação no campo”, fala do caráter de mediação da educação rural em relação às questões sociais, sempre vista como uma peça a ser agenciada, marcada por limites específicos. Dessa forma, não foi pensada em bases e fundamentos próprios que contribuíssem para mudanças mais radicais no modo de vida do campo, mas como meio e recurso orientado a resolver problemas concretos ou a conter conflitos:

[...] a educação rural não é defendida como um fim em si mesma, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, como por exemplo, defender-se a educação rural para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ampliar as bases políticas, etc. (ARROYO, 1982, p. 2).

Em se tratando do conceito da educação rural evidenciado na literatura, percebemos que este se coaduna a um processo de desigualdades, de exclusões, de mazelas e de precarizações. Uma educação desvinculada dos modos de produção da vida dos sujeitos, alheia ao seu local geográfico, servindo para a desqualificação e desvalorização do campo, ou quando muito marcada por uma visão prática e utilitarista com objetivos limitados à adaptação a um meio em que saber ler, escrever e contar bastava. Os programas existentes nesse âmbito foram formulados com objetivo de manutenção de um sistema excludente, direcionados a encobrir as verdadeiras dificuldades vivenciadas pelos sujeitos residentes nos espaços rurais.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem a sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 61).

Para Leite (1996), a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, uma educação baseada em padrões urbanos em que predominou uma concepção unilateral da relação cidade-campo, com a difusão de valores, conhecimentos e atitudes distantes do modo de vida e da cultura da população do meio

rural, condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controladas pelo poder político econômico das oligarquias.

A esse respeito, Fernandes e Molina (2004, p. 62) destacam que “a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”. Em sintonia com essa concepção, Silva *et al.* (2006, p. 72) afirmam que:

o contexto socioeconômico-histórico que envolve as questões da educação rural está diretamente relacionado com a estrutura fundiária brasileira, caracterizada por uma grande concentração da propriedade da terra na mão de poucos, crescente expropriação dos pequenos agricultores e aumento do assalariamento rural. Essa concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a conseqüente degradação das condições de vida dos trabalhadores rurais, são fatores que vêm acompanhados de um crescente êxodo rural.

Em um país marcado desde os seus primórdios por uma educação elitista e pelo esquecimento do ensino primário, como pensar a educação rural? Em carta endereçada ao Conselho Nacional de Educação e ao Conselho Federal em 1915, Antônio Carneiro Leão¹⁵ alertava

[era] lógico que, enquanto o governo cuida e protege o ensino secundário e superior, velando pelos direitos de uma minoria insignificante, de um grupo de privilegiados, que são aqueles que podem cursar ginásios e academias, abandone a população pobre, entregue à mais completa ignorância, ao analfabetismo, à incapacidade para a vida, porque não pode fomentar a instrução primária (Citado por BEZERRA NETO e BEZERRA, 2009, p. 258¹⁶).

O tratamento dado à educação rural esteve, assim, relacionado às formas de produção econômica e de trabalho no campo sempre rebaixadas quando comparadas às atividades vinculadas ao trabalho na indústria e nos serviços oferecidos pela cidade.

Se, por um lado, esse fato possibilitou desenvolver a mentalidade de que a vida no meio rural dispensava o acesso e o direito à educação, por outro, de maneira contraditória, as condições degradantes de vida nesse espaço que ameaçavam a harmonia da cidade impuseram, em certa medida, a necessidade de se pensá-la, com o objetivo de distrair a atenção do trabalhador rural, para que este não voltasse seus olhares para os grandes centros urbanos.

¹⁵ Antônio Carneiro Leão foi diretor-geral da Instrução Pública durante o governo de Arthur Bernardes (1922-1926) e defensor do *ruralismo pedagógico* (que será abordado neste texto).

¹⁶ Cf. o texto *Carneiro Leão e a luta por uma educação ruralista*.

De acordo com Calazans (1993), o ensino regular em áreas rurais no Brasil teve seu surgimento no final do Segundo Império e sua implementação ampliada na primeira metade do século XX. As classes dominantes brasileiras que viviam no campo sempre demonstravam desconhecer o papel fundamental da educação escolar para a classe trabalhadora. Todavia, diferente da monocultura da cana de açúcar, que não demandava trabalhadores especializados, a monocultura cafeeira e outras culturas secundárias, com o fim da escravidão, necessitavam de mão de obra qualificada. O ensino rural aparece, então, como um meio de suprir as demandas de qualificação para o trabalho no campo, sendo desenvolvido de acordo com as necessidades das estruturas socioagrárias do país.

A educação rural é retratada, nesse contexto, no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923. É lançada, assim, a proposta de criação dos patronatos agrícolas, instituições destinadas a menores pobres das regiões rurais e urbanas que demonstravam *vocaçã*o para a agricultura. A respeito dos patronatos, Brasil (2002, p. 10) declara que

a perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Os patronatos serviam como instituições de correção, na perspectiva de transformar sujeitos perigosos em potencial em cidadãos de bem. Em contrapartida, casavam-se duas ideias fundamentais: resolução dos problemas sociais e qualificação de mão de obra para o desenvolvimento agrícola.

Ao analisar a trajetória da escola pública no meio rural, Calazans (1993) afirma que antes de 1930 eram esparsos os esforços públicos na promoção de uma escolarização da população camponesa.

Na trajetória da formação escolar brasileira, embora se possam destacar eventos dispersos que denotam intenções do setor público, já no século XIX, de dotar as populações do meio rural de escola, sabe-se que só a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização considerados relevantes para as populações do campo (CALAZANS, 1993, p. 17).

Em um contexto de uma economia agrária, não era interesse da aristocracia que os sujeitos do campo reconhecessem na educação uma possibilidade de emancipação e mudança de suas condições reais de vida. Subserviência e conformismo eram importantes meios de manutenção da estrutura instalada no campo brasileiro. Entretanto, no dealbar dos anos de 1930, a implantação de uma política de substituição das importações, “as revoluções agroindustriais, [...] principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios” (CALAZANS, 1993, p. 16).

Nesse sentido, as elites brasileiras passaram a se preocupar de modo mais sistemático com a educação rural no Brasil da primeira para a segunda década do século XX em função do processo migratório rural-urbano que vinha acontecendo no país.

A debilidade das condições de sobrevivência nos espaços rurais, intensificada pela modernização da agricultura, a baixa dos preços mundiais dos produtos agrícolas e o consequente endividamento de muitos produtores, levou grandes contingentes humanos a sair, principalmente das regiões rurais de Minas Gerais e do Nordeste, em busca de melhores condições de vida nas cidades em seus diversos âmbitos: trabalho, educação, saúde e reprodução, entre outros.

Uma possível baixa na produtividade do campo ameaçava a economia industrial que, por sua vez, não conseguiria acolher toda mão de obra presente nas cidades. A superlotação dos espaços urbanos propiciava todo o tipo de marginalização, colocando em risco a ordem e a organização da vida cidadina. “A necessidade de conter esta migração e a idéia de que a educação seria o mecanismo mais eficaz para realizar essa contenção se converteram em justificativas para todas as iniciativas a favor da educação rural, unindo até mesmo grupos dominantes rivais” (FONSECA, 1985, p. 55).

Um marco nesse processo de preocupação/atenção com a educação rural foi o movimento denominado ruralismo pedagógico, fortalecido, segundo Calazans (1993), a partir de 1930. Todavia, o referido movimento teve seus primeiros traços originados com o crescente aumento da migração rural-urbano nos anos de 1920.

Em uma perspectiva de combate ao êxodo rural, no ruralismo pedagógico, a educação e a escola, calcadas em um caráter patriótico deveriam [...] ensinar o amor à terra através dos ensinamentos de nossa história, de nossos hinos, nossas músicas e, principalmente, das nossas maneiras de falar (BEZERRA NETO e BEZERRA, p. 273). Eram

vistas, por esse viés, como instrumentos de manutenção do homem rural às suas raízes históricas e de ajustamento social. A escolarização passou, assim, a ser exaltada como meio de reformar as mentalidades, vencer a ignorância do homem da roça e desenvolver nele a inclinação e o sentimento profundo de pertença ao rural.

Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a *fixação* do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição *da escola colada à realidade*, baseada no princípio de *adequação* e, assim, colocava-se ao lado forças conservadoras. Isto porque a *fixação do homem ao campo*, a *exaltação da natureza agrária do brasileiro* faziam parte do mesmo quadro discursivo que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo *inchaço* das cidades e a impossibilidade de absorver mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas (MAIA, 1982, p. 27: grifos da autora).

As ideias pensadas pelos pioneiros do ruralismo pedagógico¹⁷, ao mesmo tempo em que colocavam pela primeira vez em pauta a escola rural, estampavam na discussão uma postura política conservadora que marcou os diversos movimentos oficiais de educação rural que o prosseguiram; por essa via, diferentes programas destinados a desenvolver o meio rural sofreram influência dos ideais ruralistas.

A perspectiva *ruralista* no tratamento da educação rural permaneceria inalterada até a década de 40 (1940), quando outras propostas passaram a ser implementadas. Estas propostas, entretanto, nada traziam de novo em relação à postura conservadora do movimento anterior, mudavam-se apenas seus promotores (o Governo brasileiro passa a receber ajuda do Governo americano e da ONU) e as direções e estratégias de ação, cuja meta era atingir não apenas a escola rural, mas também o homem do campo adulto através de campanhas comunitárias (FONSECA, 1985 p. 56: grifo da autora).

Ainda no decorrer dos anos de 1930, cabe destacar alguns projetos setoriais patrocinados pelo Ministério da Agricultura do governo de Getúlio Vargas como: as colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola; o curso de aprendizado agrícola, com padrões equivalentes aos de ensino elementar, objetivando formar capatazes rurais; e o curso de adaptação com a finalidade de oferecer ao trabalhador uma qualificação profissional; esse último, de curta duração, concedia certificado de habilitação profissional (CALAZANS, 1993).

¹⁷ Alberto Torres, Sud Mennucci, Ribeiro Couto, Francisco Faria Neto, Luiz Pereira, Everardo Backheuser, Noêmia Saraiva de Matos Cruz e Antônio Carneiro Leão são citados no trabalho de Bezerra Neto e Bezerra (2009) como alguns dos nomes que compuseram o quadro daqueles que advogavam pela via ruralista da educação.

No que diz respeito à legislação, a Constituição de 1934, marcada pelo ideário escolanovista, abordava em seu texto a educação rural e a fixação do homem no campo em seu artigo 121, § 4º, que trata do trabalho agrícola. Em seu artigo 139, responsabilizava toda empresa industrial ou agrícola, que estivesse fora dos centros escolares e que contasse com mais de cinquenta pessoas, a proporcionar o ensino primário a seus funcionários e a seus filhos. Destaca-se também o parágrafo único do artigo 156 sobre o financiamento educacional, que fixa, ainda que de modo frágil, o mínimo de 20% das cotas destinadas à educação para a realização do ensino nas zonas rurais, ficando, portanto, sob a responsabilidade da União. Em Brasil (2002), a Constituição de 1934 apresentou avanços em relação às constituições que a antecederam, tendo em vista que “[...] a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891” (p. 7).

A Constituição de 1937, por sua vez, ressaltava em seu artigo 132 a importância do trabalho no campo e nas oficinas como meio de promover a disciplina e o adestramento da juventude, reconhecia, inclusive, a possibilidade de financiar as instituições que promovessem ações nesse sentido. De acordo com Brasil (2002), como colocado no texto, essas instituições traziam em si a mesma perspectiva dos já citados patronatos. Nessa Constituição não foi retratado o ensino agrícola.

Em 1937, no Estado Novo, foi criada, então, a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que, nas palavras de Maia (1982, p. 28), tinha “o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica”; a alfabetização era anunciada como importante desde que estivesse ao lado da disciplina e do civismo.

É importante ressaltar no contexto do Estado Novo a criação das chamadas Leis Orgânicas (Ensino Industrial, Ensino Secundário e Ensino Comercial). Contudo, a Lei Orgânica referente ao Ensino Agrícola só seria criada em 1946. Segundo Brasil (2002), todas as Leis Orgânicas foram consideradas parciais, uma vez que “o país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional” (p. 14).

Mesmo em meio a iniciativas, a educação nacional nem sempre alcançava resultados satisfatórios. Aconteceu, então, no ano de 1941, a 1ª Conferência Nacional de

Educação, em que o então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP¹⁸) apresentou trabalhos sobre os problemas enfrentados pelo ensino de 1º grau no país. “Decidiu-se, finalmente, pela intervenção do governo central através de apoio financeiro aos Estados, medida que só foi concretizada em 1945 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário” (MAIA, 1982, p. 28). Em se tratando, porém, da educação promovida no meio rural, permaneceram presentes fatores como evasão, repetência, professores leigos, precariedade das instalações escolares, falta de material e equipamento.

O 8º Congresso Brasileiro de Educação ocorrido em 1942 no Rio de Janeiro, patrocinado pelo governo federal e pelo governo de Goiás, foi também um importante evento educacional em que esteve presente a discussão sobre a escola rural. No 8º Congresso, foram ressaltados o nacionalismo-conservador e a exaltação das atividades ligadas ao campo como meio para a sua valorização. As principais ideias do ruralismo pedagógico estavam muito presentes nesse contexto. Calazans (1993, p. 26) especifica algumas das propostas sobre a escola rural colocadas no evento:

[...] a substituição da escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo essencial fosse o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para a fixação dos elementos de produção, uma escola rural - caracteristicamente a escola do trabalho - cuja função fosse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para a tranqüilidade, segurança e bem estar do povo brasileiro (grifos da autora).

Nos idos de 1940, o movimento marcado pelo ideário liberal, favorável à inserção do capital estrangeiro no país, foi porta de acesso a diversos programas e projetos resultantes de acordos entre o governo brasileiro e agências financeiras internacionais.

Segundo Fonseca (1985), em 1945 foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), resultado de uma cooperação entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Educational Foundation Incorporation dos Estados Unidos da América. No acordo firmado, a proposta era o intercâmbio entre os dois países na promoção da educação e métodos pedagógicos, ficando a cargo de técnicos americanos e brasileiros a responsabilidade pela execução do programa.

Foram coordenados nesse sistema todos os meios de divulgação e informação: *curios rápidos* e práticos, imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e *semanas ruralistas*. No programa de educação rural, funcionando através da CBAR, três subprogramas devem ser destacados: a) Centro de

¹⁸ Atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Treinamento; b) Semanas Ruralistas; c) Clubes Agrícolas (CALAZANS, 1993, p. 21: grifos da autora).

Especificamente sobre os Clubes Agrícolas, o trabalho de Portes e Santos (2009, p. 5) chama a atenção para o fato de que, mesmo enfrentando dificuldades de toda ordem, esse subprograma criava a crença na possibilidade de “[...] fixar o homem a terra ao desenvolver nele o *gosto* pelo rural, propiciar *novas técnicas de plantio* e desenvolver nos sujeitos, ainda, *ações solidárias* [...]” (grifos dos autores).

Em 1946, no Governo de Eurico Gaspar Dutra, destacou-se a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 20 de agosto de 1946 (Decreto-Lei n. 9.613), que tratava da preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Em Brasil (2002), apesar do texto da Lei ressaltar a preocupação com os valores humanos, reconhecer a importância da cultura geral e da informação científica, bem como se esforçar para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia também as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionalizantes, ou seja, os mais pobres. Reafirmava ainda uma educação sexista reproduzindo, assim, identidades hierarquizadas a partir do gênero.

A Constituição de 1946 transferiu à empresa privada a responsabilidade pelo financiamento do ensino rural, afirmando, em seu artigo 168, parágrafo III, que as empresas (industriais, comerciais e agrícolas), em que trabalhassem mais de cem pessoas, deveriam custear o ensino primário para seus servidores e filhos; porém, quando retratou a educação dos trabalhadores menores, em seu parágrafo IV, citou apenas as empresas industriais e comerciais, excluindo da obrigatoriedade as empresas agrícolas. De acordo com Brasil (2002, p. 17), esse fato “denota o desinteresse pelo Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhes o status constitucional”.

Em 1947 foi criada a Campanha de Educação de Adultos, a qual contou com a experiência das Missões Rurais de Educação de Adultos. Essas Missões tinham como cerne a ideia de ajustamento social, buscando melhorar a condição material e social de pequenas comunidades rurais e modernizar o meio rural. De acordo com Calazans (1993, p. 23), “a

primeira Missão Rural de Educação, no entanto, só começou a funcionar em 1950, no município fluminense de Itaperuna”¹⁹.

Sobre as Missões, Souza (2006. p. 54) aponta que “simultaneamente à realização das Missões Rurais de Educação de Adultos, continuou ocorrendo a migração, prova de que não seria um programa educacional que manteria a população no campo, mas sim um projeto de nação que priorizasse os cidadãos brasileiros [...]”.

A crença em propostas educativas preconcebidas como oportunidade de resolver as dificuldades enfrentadas nos espaços rurais ficou exposta também no curso *Problemas de Educação Rural* promovido em 1949 pelo INEP e Ministério da Educação e Saúde (MEC) no Rio de Janeiro. Segundo Calazans (1993), o curso destinado aos professores rurais tinha como objetivo prepará-los com técnicas e conhecimentos das chamadas bases essenciais (políticas, sociais, econômicas e culturais), bases essas em que seria erguida a educação brasileira. A autora aponta que o curso contou com uma multiplicidade de temas apresentados de modo complicado e a maior parte do material produzido estava redigida em língua inglesa, havendo materiais também em francês e espanhol. Dessa forma, um curso totalmente inadequado ao contexto em que estava sendo ministrado e desvinculado do grupo espectador - grande parte professores leigos.

No decorrer de 1950, destacaram-se a implantação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952, depois da realização da Missão Rural de Educação em Itaperuna, e do Serviço Social Rural (SSR) em 1955, ambos programas educativos que pretendiam atingir as bases populares da maioria dos estados brasileiros, voltados para o desenvolvimento de comunidade. De acordo com Calazans (1993), a CNER, apoiada no Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pretendia formar técnicos para atender às necessidades da educação de base, e o SSR, organizado por um sistema de conselhos regionais com sede nas capitais de todos os estados do Brasil, repetia programas desenvolvidos pela CNER e cuidava do cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato e outros. Segundo Paiva (1973, p. 201),

a CNER desenvolveu suas atividades entre 1952 e 1963, quando foi extinta juntamente com as demais campanhas do MEC, chegando a atuar em numerosos

¹⁹ Ammann (1980, p. 38 citada por FONSECA, 1985, p. 57) explica que “a experiência de Itaperuna deriva remotamente de recomendações do Governo Americano, quando do Acordo com o Brasil para a educação rural e, mais proximamente, do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, patrocinado pelo Governo brasileiro/UNESCO/União Pan-Americana”.

Estados do país (principalmente no Nordeste) e a manter 18 Missões em funcionamento. Seus resultados, entretanto, freqüentemente não eram muito visíveis, sua rentabilidade parecia escassa. Depois de muitos anos de atuação ficava demonstrado que retirar a Missão significava reconhecer o fracasso da mesma nas comunidades que não possuíam dinamismo econômico suficiente para manter o trabalho que vinha sendo realizado. Demonstrava-se que a aplicação da metodologia de desenvolvimento e organização de comunidades não era suficiente para provocar o desenvolvimento, que este dependia de outros fatores que não o educativo.

Para Vendramini (2004), as iniciativas educacionais no âmbito da CNER e do SSR eram meramente paliativas, uma vez que criavam a crença de que a educação poderia apontar soluções para os problemas sociais do país e, nesse caso, o êxodo rural.

Uma questão a ser ressaltada nesse contexto é a implantação do modelo americano de Extensão Rural no setor agrário brasileiro. Fonseca (1985), ao tratar do projeto educacional extensionista para o meio rural brasileiro no período de 1948 a 1968, é bastante elucidativa ao dizer que, diferente de uma educação rural sem recursos, a educação sob a prática extensionista no Brasil contou com a participação de agências financeiras internacionais conveniadas ao Estado brasileiro, em uma tentativa de um projeto educativo de reprodução para o capital que pudesse superar as debilidades da educação rural formal, marcado por uma educação colonizadora que expropriou o saber e o trabalho camponês, voltada para transformar as técnicas de cultivo e ampliar a produção agrícola, de modo que o trabalho de muitos pudesse gerar a riqueza de poucos.

Nesse sentido, Souza (2006, p. 54) conclui que

[...] a presença de organismos estadunidenses orientava a ação, o conteúdo e os propósitos da Educação Rural, sob o signo do *desenvolvimento do país*. A extensão rural foi um dos caminhos idealizados para a transformação dos trabalhadores do campo brasileiro. Um caminho cujo foco era o assistencialismo a uma *população carente* (grifos da autora).

Diferente das décadas anteriores que estiveram envoltas em propostas únicas de educação para diferentes realidades, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por uma profusão de projetos e programas de educação rural pensados de forma mais localizada.

Com relação à educação, nessa conjuntura, pode-se dizer, genericamente, que ela é planejada, estruturada e realizada a partir das *necessidades educacionais de cada região*. Não há uma superestrutura válida para todo e qualquer ambiente. As exigências de planejamento e efetivação da educação rural estão correlacionadas à política do desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário. O modelo de desenvolvimento é uma variável que interfere no estabelecimento de diretrizes e políticas para a educação rural, afirmavam os planejadores de educação e recursos humanos da época (CALAZANS, 1993, p. 30: grifo da autora).

Calazans (1993) aponta nesse período a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e de diversos programas dos quais se destacam: o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (PIPMOA); o Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC); o Projeto Rondon; o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE) e o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR). Para a autora, “o desenvolvimento rural das duas décadas (60 e 70) torna-se, assim, um instrumento ou meio para provocar mudanças sociais na realidade rural” (p. 37).

Em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024. Para Souza (2006), essa Lei serviu para comprovar a marginalidade conferida à educação dos espaços rurais, tendo em vista que a responsabilidade pela estruturação da escola fundamental rural foi delegada aos municípios. A respeito dessa Lei, Brasil (2002, p. 26) aponta que:

quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco dado à integração, exposta, por sua vez, no art. 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a *integração no meio*. Acrescente-se a isso o disposto no art. 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas para *adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária (grifos do autor).

Se, por um lado, o período do governo de João Goulart (Jango), de 1961 a 1964, baseado no desenvolvimento do capitalismo nacional, foi atravessado por reivindicações de sindicatos, camponeses, operários, estudantes e por propostas de educação popular, como foi o caso da Campanha de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire (1961), com a deposição do referido governo e a entrada dos militares no poder, que temiam a implementação das reformas de base, dentre elas a reforma agrária, a partir de 1964, foi então instaurado no Brasil um modelo de desenvolvimento econômico com a forte presença do capital estrangeiro, em todos os setores, inclusive na educação por meio de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID) (CAVALCANTE, 2003).

No período ditatorial, a Constituição de 1967, assim como determinou as Constituições de 1934 e 1946, obrigou, em seu artigo 170, as empresas comerciais,

industriais e agrícolas a manterem o ensino primário gratuito aos seus empregados e seus filhos; porém, quando trata da aprendizagem dos trabalhadores menores, cita apenas as empresas comerciais e industriais, desobrigando as empresas agrícolas, como feito na Constituição de 1946. Na emenda constitucional de 1969 foi apenas especificada a idade dos filhos dos empregados - 7 a 14 anos - que as empresas comerciais, industriais e agrícolas deveriam oferecer o ensino primário, ou contribuir na educação desses por meio do salário educação.

Em se tratando da legislação educacional da década de 1970, em 11 de agosto de 1971 foi sancionada a LDB 5.692. No que se refere ao tratamento da educação rural nessa Lei, Brasil (2002, p. 27) afirma que

a propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei nº 4.024/61, a nº 5.692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários.

A década de 1970 foi marcada também pela elaboração de dois Planos para a educação, chamados de Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos. De acordo com Cavalcante (2003), o I Plano (PSECD, 1971-1974) “[...] era eminentemente urbano e protelava a questão da educação rural, que mais uma vez estaria fora da lista de prioridades da educação nacional” (p. 52-53).

Diferente do I Plano, o II Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos (1975-1979) apontou entre os seus objetivos e diretrizes o desenvolvimento de programas de educação no meio rural que pudessem refletir em melhoria socioeconômica das populações residentes nesse espaço (CAVALCANTE, 2003).

Maia (1982), ao tratar do II Plano, destaca algumas constatações feitas no texto sobre a educação rural referentes à inadequação do calendário escolar, à formação urbana do professor e à escassez de material didático. O II Plano propunha a expansão da escolarização pelo menos nas quatro séries fundamentais, esperando, assim, melhorar o nível de ensino, reduzir a evasão e a repetência.

Se compararmos o que as autoras citadas abordam sobre o I e o II Planos, vamos perceber que não há uma constância de tratamento em relação à educação rural, ora

esquecida, ora lembrada com destaque sempre em seus problemas, que, por sinal, não mudavam no decorrer dos anos e dos diferentes contextos. Podemos afirmar, então, que não havia um fio condutor nas propostas.

Em 1979, o MEC elaborou o documento *Educação para o meio rural - ensino de 1º grau - Política e Diretrizes de Ação*, no qual abordava o fracasso da política educacional do meio rural no Brasil, evidenciado pela implantação, sem qualquer tipo de adaptação, do modelo de escola urbano nas escolas rurais; evidenciava, desse modo, a inadequação da própria política que desenvolvia para o meio rural. Nesse sentido, segundo Maia (1982, p. 29), o documento descreve que o governo estaria “[...] voltado para a promoção de profundas transformações no meio rural brasileiro, tendo como objetivo último e fundamental o bem-estar do homem rural brasileiro, mediante a ampliação das oportunidades de renda do trabalhador, a extensão de benefícios da previdência social”.

Cavalcante (2003) aponta o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) como norteador da política governamental para o período de 1980-1985. O III PSECD atribuiu à educação um importante papel na política social. Como o texto do documento chamava a atenção para a pobreza nas zonas rurais do país, voltou-se o olhar para a educação rural com programas como o PRONASEC/RURAL e o EDURURAL²⁰.

Entretanto, uma constatação feita no trabalho de Calazans (1993) diz respeito à dificuldade das equipes responsáveis em conciliar o trabalho entre os diversos programas destinados às áreas rurais na conjuntura dos Planos da Ditadura; programas diferentes, muitas vezes, lidavam com as mesmas situações e questões.

A década de 1980 foi marcada pelo fim da Ditadura Militar e pela reabertura democrática do país. Nesse contexto, a emergência dos movimentos reivindicatórios na discussão de questões sociais teve um importante papel no delineamento, nas décadas seguintes, do espaço rural, bem como das propostas de educação a ele voltadas. A esse respeito, Vendramini (2004, p. 157) conclui que

com o reaparecimento de movimentos sociais no campo, a partir da década de 1980, passados os 20 anos de ditadura militar no Brasil, há uma certa reconfiguração do mundo rural, o debate sobre a reforma agrária ganha novo vigor, as ocupações e os acampamentos do Movimento dos Sem Terra chamam a atenção da opinião pública, os assentamentos revigoram muitos dos pequenos

²⁰ Sobre as siglas dos programas: PRONASEC/RURAL - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas para o Meio Rural; EDURURAL - Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural.

municípios por meio da sua produção. Há pressão para a construção de estradas, de escolas, de assistência técnica, de financiamentos para a produção, de atendimento à saúde. Enfim, são exigidas políticas públicas para populações que se encontram excluídas da vida produtiva e social, defendendo uma participação política efetiva.

Cabe ressaltar, em termos da legislação nacional, a promulgação de uma nova Constituição em 1988, que, apesar de não tratar diretamente do ensino rural, proclama a educação como dever do Estado e direito público subjetivo, independente de os cidadãos residirem em áreas urbanas ou rurais. Essa Constituição também avança ao definir a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais.

Contudo, no que se refere aos encontros e congressos realizados com o objetivo de discutir a problemática rural e das legislações criadas até a década de 1980, Araújo e Ribeiro (2007, p. 265) dizem que “pouco definiram os programas mínimos e as diretrizes orientadoras do ensino fundamental primário rural de nosso país. Visualiza-se que os programas implementados até esta década pouco avançaram no que se refere à superação das dificuldades [...]”.

Diante do que foi exposto até aqui, fica evidente que, mesmo nos momentos em que as atenções estiveram voltadas para a educação rural, os programas e os projetos a ela destinados não modificaram substancialmente a realidade educacional da sua população. A aposta no fator educacional como meio de desenvolver as comunidades, valorizar o trabalho agrícola e mudar o perfil do sujeito rural demonstrou-se insuficiente, resultando ao final no fracasso das propostas. “Observamos, assim, que nunca houve e não há, nas políticas públicas, um enfrentamento dos reais problemas que afetam as populações que vivem e trabalham no espaço rural e, conseqüentemente, das escolas que lá funcionam” (Vendramini, 2004, p. 156).

Silva *et al.* (2006) falam que, a partir da década de 1980, a educação apresentou melhorias significativas no que diz respeito ao acesso à educação primária de crianças em idade escolar, não obstante, ainda existam desafios importantes em relação ao desempenho do sistema, nesse caso, referentes à distorção idade-série e à repetência. No que diz respeito ao espaço rural, os desafios são maiores, uma vez que os dados da educação rural, quando comparados aos dados da educação urbana, se encontram, na maioria das vezes, em franca desvantagem. Em se tratando da década de 1990, as autoras apontam, em âmbito federal, uma série de políticas universalistas que alcançaram as escolas rurais. Entre elas,

destacam-se: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE). E dois programas que beneficiaram de modo direto o meio rural: o Escola Ativa e o Proformação²¹.

Andrade e Di Pierro (2004) também destacam o Programa de Alfabetização Solidária e o Projovem, ambos criados em 1996, como programas vinculados à educação do meio rural. Apontam ainda a iniciativa não-governamental do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural criado em 1991, com ações no campo educacional “[...] visando o desenvolvimento do homem rural, como cidadão e como trabalhador, numa perspectiva de crescimento e bem-estar social” (p. 75).

Não poderíamos deixar de destacar neste ponto a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que chama a atenção, mesmo que de forma breve, em seu artigo 28, para as adaptações da educação às peculiaridades da vida rural no que diz respeito aos conteúdos curriculares, metodologias e calendário escolar, o que representou um avanço em relação às LDBs anteriores quanto ao tratamento da educação rural.

Em Brasil (2002, p. 28), na LDB 9.394/96, o legislador aponta uma novidade no artigo 28 ao “instituir uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar” e “reconhece a diversidade sociocultural e o direito a igualdade e à diferença [...] sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o País”.

Baseados nesse breve resgate histórico, podemos, então, falar de uma ausência de projetos e programas direcionados à educação rural e de seu total esquecimento? Pensamos que não. Seria mais correto refletirmos sobre o modo como foram formuladas, implementadas e sobre o grau de efetividade das propostas, e não sobre a inexistência dessas.

²¹ Segundo Silva *et al.* (2006), o Escola Ativa é um programa específico para as escolas multisseriadas, que utiliza a metodologia colombiana da Escuela Nueva, e o Proformação é um programa de formação de professores em exercício, que consiste em um curso de magistério (nível médio) a distância, destinado a professores sem habilitação que atuam de 1ª a 4ª série e em classes de alfabetização, ambos presentes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país.

Em seu percurso histórico, a educação rural esteve marcada por medidas paliativas, compensatórias, provisórias, emergenciais e descontínuas. O mau êxito dos projetos e programas pode ser explicado, até certo ponto, pela inadequação destes ao contexto brasileiro, pelo distanciamento entre discurso e prática e por não contarem em sua elaboração com o envolvimento da população rural. Desse modo, não modificavam de maneira consistente a realidade em que estavam inseridos. Deixaram, então, como legado problemas de toda ordem que perduram na atualidade, tais como: um reduzido número de escolas, escolas distantes de suas comunidades, estradas de acesso sem conservação, veículos para transporte de alunos e professores em péssimas condições de conservação, deslocamentos demorados de alunos e professores para acesso a escola, precárias condições de infraestrutura dos prédios escolares, professores sem formação e sobrecarregados de funções, rotatividade de professores, restrito acompanhamento pedagógico, calendários e currículos inadequados para o campo.

Os anos de escolaridade e as taxas de analfabetismo são também indicadores importantes no que diz respeito aos problemas existentes na educação rural no Brasil. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004 apontam que a escolaridade média da população urbana (de 15 anos ou mais) é de 7,4 anos; enquanto que da população rural é de 4 anos. Os índices de analfabetismo são ainda mais preocupantes na área rural, com uma taxa de 25,8% da população (de 15 anos ou mais) analfabeta. Na zona urbana, essa taxa é de 8,7%.

Em pesquisa realizada em escolas situadas nas áreas rurais do município de Marabá no estado do Pará, Pereira *et al.* (2007) apresentam dados relacionados à precariedade da estrutura física das escolas; as dificuldades enfrentadas com a merenda escolar, transporte e materiais didáticos; as múltiplas funções exercidas pelos professores e o descaso em sua formação; falam ainda da inexistência de um currículo e de um calendário escolar sintonizado com a realidade local. Concluem, em seu trabalho, que a situação das escolas pesquisadas é crítica e que muitas são as injustiças vivenciadas por aqueles que dependem dessas instituições para ter acesso aos conteúdos socialmente valorizados. As autoras chegam a falar de uma anulação da realidade onde as escolas estão inseridas, tendo em vista o total descaso da Secretaria de Educação do Município para com as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores.

Mesmo em face desse panorama, fazer generalizações a respeito da educação e da escola presente no campo poderá arremessar o estudioso da temática à perigosa cilada de pensar que essa é uma realidade dada e que as problemáticas de pesquisa deverão partir sempre de um contexto padrão, como se tivéssemos um modelo de educação e de espaço rural aplicáveis a todo o país.

Whitaker e Antuniassi (1993), ao tratarem da educação rural do estado de São Paulo, falam da heterogeneidade da escola rural que reflete a própria realidade do campo brasileiro.

É importante ressaltar aqui, que em relação às escolas rurais, qualquer generalização é perigosamente falsa no caso brasileiro. As escolas rurais do estado de São Paulo, mesmo quando isoladas, funcionando em construções que não atingem 100 m², nada tem a ver por exemplo com as escolas sobre palafitas das ilhas do Rio Guamá, no Estado do Pará, ou com as escolas rurais do Piauí, que funcionam na casa da professora, alguém que chegou à 3ª série do 1º grau e hoje luta bravamente para alfabetizar crianças e adultos. Nossas professoras são formadas em quase 100% dos casos (Whitaker e Antuniassi, 1993, p. 13, 14).

Silva *et al.* (2006) chamam a atenção para a diversidade de práticas educativas presentes no meio rural no Brasil, identificadas no período de 1989 a 2003, das quais destacamos aqui a escola isolada multisseriada e a escola nucleada²².

As escolas multisseriadas são, de modo geral, caracterizadas por contar com o trabalho de um único professor para atuar com alunos de diferentes anos escolares em uma turma. São escolas que funcionam, em sua maioria, em precárias condições e com um reduzido número de alunos, o que suscita a discussão sobre o surgimento de políticas de nucleação²³.

Trata-se de um procedimento político administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. O princípio fundamental é a superação do isolamento e abandono, ao qual as escolas rurais isoladas experimentam e vivenciam em seu cotidiano e oferecer aos alunos rurais uma escola de melhor qualidade (SILVA *et al.*, 2006, p. 116).

As escolas nucleadas são justificadas como possibilidade de atendimento a um maior número de alunos e igualdade de oportunidades para aqueles que residem em diferentes localidades, redução de gastos e melhoria da oferta e das condições de ensino.

²² A respeito das diferentes práticas educativas presentes no campo, confira os trabalhos de Bof *et al.* (2006) e de Silva *et al.* (2006). Trataremos de outras práticas educativas no capítulo II.

²³ Para um melhor entendimento da nucleação, confira os trabalhos de Benfica (2006), Resende *et al.* (2009), Silva *et al.* (2006) e Whitaker e Antuniassi (1993).

Muitos municípios brasileiros vêm adotando a política de nucleação para eliminar a multisseriação e o isolamento das escolas rurais.

Todavia, a literatura que aborda o tema da nucleação aponta alguns problemas em relação à política, dentre eles: a não garantia de que os alunos terão melhores condições de atendimento na escola núcleo; o impacto provocado pelo fechamento das escolas sobre as famílias que residem no campo, tendo em vista que a escola e o professor são, em muitos casos, referências para a comunidade e facilitadores da interlocução com os órgãos públicos; a falsa ideia de contenção de gastos, uma vez que os gastos com o transporte dos alunos são muito onerosos. Aqui, volta novamente a questão das condições do transporte e das estradas e a distância a ser percorrida entre a escola e a comunidade onde residem os alunos. A decisão sobre o local onde funcionará a escola pode ser também geradora de conflitos entre as diferentes comunidades atendidas.

Dada as diferentes realidades, vale ressaltar os estudos que tratam de escolas rurais que não vivenciam os históricos problemas apresentados nesse ponto: Portes e Campos (2006), Portes e Santos (2007) e Portes e Resende (2008) sobre a escola do povoado de Goiabeiras do município de São João del-Rei/MG; o estudo realizado por Resende *et al.* (2009) sobre uma escola nucleada do povoado do Arame do município de Lagoa Dourada/MG e o estudo realizado por Benfica (2006) sobre uma escola nucleada do município de Itabira²⁴.

Esses estudos abordam escolas que se diferenciam da grande maioria das escolas rurais retratadas pela literatura. De maneira geral, as instituições analisadas possuem condições adequadas para a oferta do ensino e atendimento dos alunos nos espaços onde estão inseridas e diferenciam-se do panorama de precariedade apresentado. Nesses termos, chamam a atenção mais pelo sucesso de suas práticas que pelos problemas e dificuldades que enfrentam.

Nesse contexto, inserem-se ainda as práticas educativas nascidas no seio das associações civis e dos movimentos sociais populares do campo que começaram a ser

²⁴ Os trabalhos de Portes *et al.*, Resende *et al.* e Benfica referem-se, respectivamente, a relatórios de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso e Dissertação de Mestrado.

realçadas na década de 1990 e que, pelas singularidades que apresentam, estão inseridas hoje na discussão da educação do campo²⁵.

Essas práticas reforçam a impossibilidade de traçarmos um desenho único da realidade educacional rural. Inversamente, demandam investigações mais localizadas e aprofundamento científico que busquem conhecer a diversidade do meio rural e das escolas presentes nesse espaço no Brasil.

Nesse sentido, diante dessa realidade multifacetada, a educação rural comporta polêmicas em seu interior que a tornam um instigante campo de investigação em diferentes áreas do saber. Dada a sua complexidade, convida os pesquisadores a analisar e a refletir sobre suas questões, configurando-se, desse modo, em diversas oportunidades de trabalho.

Tendo como base esses elementos iniciais, passemos então para o capítulo II, que trata do MST e da educação do campo.

²⁵ Optei por fazer a discussão sobre a educação pensada a partir das associações e movimentos sociais populares no capítulo II, que aborda a educação do campo. Salvo algumas exceções, no capítulo I, o direcionamento foi para as ações educativas promovidas no âmbito governamental.

CAPÍTULO II

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: POR OUTRA SINA E UMA NOVA CENA

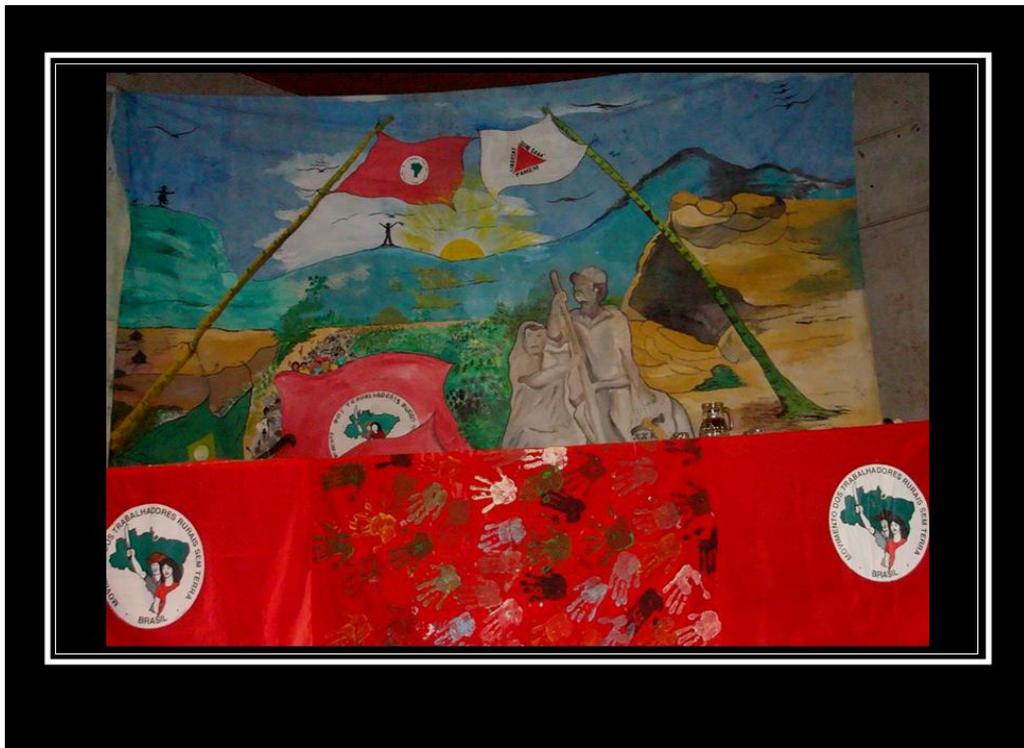


Foto 2. Paineis expostos em encontro do PRONERA. Foto: Apolliane Xavier Moreira dos Santos, 2009.

*Aprendi com Paulo Freire
Muitos nomes meu irmão
Foíce, enxada, roçadeira
Que se pega com a mão
Corta peixe com peixeira
Corta mato com facão*

*É de muito mais valia
Esse nome escrito a giz
Galo, galinha, gaiola
Galinheiro e cordoniz
Neste imenso quadro negro
Que é o quadro do país.*

(Cordel a Paulo Freire, Francisco Ciro Fernandes)

Este capítulo tem como objetivo abordar o MST, de modo a tratar de sua história, seus princípios, sua forma de organização e sua educação.

É importante ressaltar que a inserção do Movimento no contexto brasileiro expõe as condições históricas de exclusão a que estiveram submetidos aqueles que dependiam diretamente da terra para tirar seu sustento, sempre subjugados pelos governos, assistidos precariamente ou negados pelas políticas e vistos como matutos pelo imaginário social. Como a mim foi dito por uma integrante do Setor Estadual de Educação do MST e assentada no local pesquisado durante uma entrevista: “esse Movimento resgatou a dignidade de muita gente! [...] eu costumo dizer, que nós viemos em condição de miséria”. A condição de miséria em todos os âmbitos da vida e a possibilidade da conquista de um pedaço de terra para trabalhar e viver foram molas propulsoras para a inserção de diferentes sujeitos no interior do Movimento e para a ação dos militantes em diversas regiões do país. Nas entrevistas realizadas, ao perguntar aos assentados qual a atividade exerciam antes da inserção no Movimento, grande parte disse que trabalhavam em terras de fazendeiros e que enfrentavam muitas dificuldades, principalmente econômica. Percebemos que essas pessoas têm em comum uma identidade de classe social e uma ligação com a terra que talvez expliquem a coragem em participar de uma ocupação, pois “[...] não sabia ao certo nem para onde estava indo”, como me disse um assentado que também sonhava que a vida poderia se concretizar sobre outras bases. Entretanto, “a decisão de participar de uma ocupação não é fruto apenas da condição de vida, apesar desta ser determinante. Exige no mínimo uma percepção de que não há outras possibilidades de sobrevivência e de que o MST aponta uma alternativa imediata de vida” (VENDRAMINI, 2002, p. 80).

Assim, ao mesmo tempo em que retratou a condição dos trabalhadores, o MST revelou também a tensa relação de forças antagônicas de uma sociedade marcada por divisões injustas do território e da riqueza nacional.

Organizar-se num movimento social e ocupar um latifúndio improdutivo, constituiu-se, portanto, na única forma que trabalhadoras e trabalhadores rurais sem-terra têm encontrado nos últimos anos para resistirem à expropriação e viabilizarem o acesso ao trabalho, à moradia, preservando sua identidade como camponês (SCHWENDLER *et al*, 2006, p. 38).

Por essa via, o entendimento sobre o Movimento e sua trajetória nos permitiu compreender as particularidades do contexto analisado, na medida em que, o território

estudado sob a bandeira do MST, tem presente na história dos sujeitos, na forma de organização e na constituição do assentamento, as características da história nacional de luta pela terra e por vida digna.

Destaca-se que, para além da terra, a educação é um forte componente das lutas e das conquistas que compõem um amplo processo, que envolve massificação, organização interna e políticas públicas para o campo. A formação escolar dos sujeitos é, desse modo, uma das possibilidades de continuidade das ações do MST, que pensa a composição de seus quadros e a formação de sujeitos compromissados com as causas do Movimento.

Nessa perspectiva, o MST é também protagonista de uma proposta de educação do campo, que diferente das propostas elaboradas de modo distante dos trabalhadores, tem na participação e no envolvimento destas condições para a construção de uma educação que está para além da escola, mas que não prescinde dela. Nas palavras de Caldart (2004b, p. 151), “trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Feita sim, através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem” (grifo da autora).

Nesses termos, ao final deste capítulo, caracterizamos a educação do campo com o olhar sobre as ações, os órgãos e os grupos que ajudaram a compor as práticas educativas que vêm acontecendo pelo Brasil afora.

2.1 MST: história, princípios e organização

Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem (Bertold Brecht).

A forma de colonização empreendida pelos portugueses no território brasileiro marcou a estrutura agrária do país, que se desenvolveu tendo por base a concentração da terra, a exploração do trabalho e a expropriação dos trabalhadores. As guerras indígenas, a luta dos quilombos e as revoltas populares²⁶ demonstraram historicamente o sentimento de insatisfação e de resistência dos excluídos. Nesse sentido, Fernandes (2000, p. 125) afirma que as lutas camponesas sempre estiveram presentes na história do Brasil.

²⁶ A esse respeito, ler Morissawa (2001).

A história de formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista. Nesse processo de formação do nosso país, a luta de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, há 500 anos, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico. Começaram, então, a luta contra o cativo, contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativo da terra, contra a expropriação, contra a expulsão e contra a exclusão, que marcam a história dos trabalhadores desde a luta dos escravos, da luta dos imigrantes, da formação das lutas camponesas. Lutas e guerras, uma após a outra ou ao mesmo tempo, sem cessar, no enfraquecimento constante contra o capitalismo. Essa é a memória que nos ajuda a compreender o processo de formação do MST.

Terra para poucos, esse parece ter sido o lema colocado em prática pelos grupos dominantes desde a colonização brasileira. Limitar o acesso à terra caracterizava-se como garantia de reprodução das classes e manutenção dos privilégios. Se analisarmos, por exemplo, a Lei de Terras decretada pelo Império brasileiro em 1850, vemos claramente a restrição à posse da terra no país. Em um contexto em que se acirravam as discussões sobre a abolição da escravatura e a entrada de imigrantes no território para substituição do trabalho escravo, pensar uma lei que pudesse reduzir as possibilidades de propriedade apenas para quem podia comprá-la era interessante para a manutenção da estrutura agrária apoiada no latifúndio, ao mesmo tempo em que obrigava os trabalhadores a continuarem prestando serviço para os fazendeiros. De acordo com Morissawa (2001, p. 71):

por essa lei só poderia ter terra quem as comprasse ou legalizasse as áreas em uso nos cartórios, mediante o pagamento de uma taxa para a Coroa. Portanto, a *Lei de Terras* significou o casamento do capital com a propriedade da terra. Com isso a terra foi transformada em uma mercadoria à qual somente os ricos poderiam ter acesso (grifo do autor).

De acordo com Stedile e Fernandes (2005), a luta pela terra no Brasil existe desde a chegada dos portugueses em 1500. Para os autores, o MST não inventou nada; contudo, aprendeu com as lutas anteriores para repetir os acertos e não cometer os mesmos erros, “certamente essa luta continuará por meio dos que virão depois de nós. Esperamos ter condições e capacidade para deixar um legado de lutas útil. O MST é a continuidade de um processo histórico das lutas populares. Esperamos ser um elo com as lutas futuras” (p. 58).

A formação do Movimento tem suas raízes em um contexto de exclusão e desigualdade histórica que apresenta particularidades, mas que também está ligado aos históricos confrontos sociais. Isso posto, procuramos evidenciar neste ponto aspectos marcantes da história da luta pela terra com o olhar direcionado ao MST.

Nesse sentido, em 1964, a deposição do presidente João Goulart e a entrada dos militares no poder representaram um retrocesso para os trabalhadores rurais, pois a reforma agrária figurava entre as reformas de base anunciadas pelo presidente deposto. Segundo Morissawa (2001, p. 83), “o plano de reforma agrária de Jango previa a desapropriação de 100 quilômetros de cada lado de todas as rodovias federais”. Destacamos, nesse contexto, movimentos camponeses como as Ligas Camponesas do Nordeste²⁷, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB)²⁸ e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)²⁹ do Sul, que reivindicavam a reforma agrária e os direitos dos trabalhadores rurais.

O governo de Goulart tinha como meta o desenvolvimento do capitalismo nacional; entretanto, não foi bem visto e compreendido pelas elites, inclusive as elites agrárias, que temiam o fortalecimento da esquerda e do comunismo no Brasil. Assim, em 1º de abril, Goulart foi destituído da presidência, ficando o governo a mando dos militares.

Durante o Regime Militar, os movimentos que lutavam por terra foram violentamente reprimidos, as lideranças camponesas foram presas, exiladas e assassinadas, as organizações dos trabalhadores rurais foram fechadas e os sindicatos que restaram tiveram que assumir uma postura assistencialista, ficando cada vez mais distantes do caráter contestador. Contudo, em 1964, foi decretada a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, denominada Estatuto da Terra, que, mesmo em meio a um sistema ditatorial, tinha um caráter progressista ao assinalar a modificação da estrutura fundiária e a punição do

²⁷ Segundo Stedile e Fernandes (2005), as Ligas Camponesas caracterizaram-se como um movimento camponês fundado em 1954 no Engenho Galiléia em Vitória de Santo Antão - Pernambuco. Entre seus fundadores, destaca-se José dos Prazeres. Durante sua trajetória, projetou líderes como Francisco Julião, Clodomir de Moraes, João Pedro Teixeira e Elizabeth Teixeira. As Ligas Camponesas existiram até 1964, quando foram colocadas na ilegalidade e perseguidas. Funcionaram basicamente nos estados do Nordeste, com maior força em Pernambuco, Paraíba e Alagoas. Seu surgimento foi impulsionado principalmente pelo aumento do foro (uma espécie de aluguel) cobrado dos trabalhadores rurais que moravam e plantavam nas terras dos fazendeiros. As Ligas protestavam contra o aumento do foro e da exploração nas fazendas.

²⁸ De acordo com Morissawa (2001), a ULTAB foi criada pelo Partido Comunista do Brasil em 1954 em São Paulo. Seu objetivo estava pautado na coordenação das associações camponesas com vistas a criar uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais. Sua expansão se deu por todos os estados, exceto no Rio Grande do Sul (MASTER) e em Pernambuco (Ligas Camponesas). Entre seus principais líderes, figuraram Lindolfo Silva e Nestor Veras, esse último foi sequestrado durante o Regime Militar e nunca mais foi encontrado. Segundo Costa (2002), a ULTAB deu sustentação política para a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura (CONTAG), reconhecida legalmente no governo de João Goulart em 1964.

²⁹ O MASTER foi fundado no Rio Grande do Sul em 1958 por líderes políticos do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), como Leonel Brizola, Paulo Schilling, Jair Calixto e João Sem-Terra. O movimento pressionava o governo estadual a realizar assentamentos (STEDILE e FERNANDES, 2005).

latifúndio. Foi criado ainda o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), que ficou responsável por tratar dos assuntos relativos à terra. O Estatuto, porém, não saiu do papel; serviu como estratégia para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos. A política agrária desenvolvida pelos militares acabou por promover a modernização tecnológica das grandes propriedades rurais, que, no entanto, não eliminou as formas tradicionais de relações de trabalho, baseadas na exploração do trabalhador (MORISSAWA, 2001).

Nessa perspectiva, a gênese do MST está vinculada a vários fatores, sendo o principal deles o aspecto socioeconômico das transformações sofridas pela agricultura brasileira na década de 1970. A mecanização das lavouras aliada ao processo de modernização do campo implantado pelo governo militar fortaleceu ainda mais o latifúndio e o desenvolvimento de uma agricultura direcionada ao capital, sendo responsável pela expulsão de grandes contingentes populacionais dos espaços rurais. Nesse período, muitos camponeses do sul do país migraram para as chamadas regiões de colonização, dentre elas Rondônia, Pará e Mato Grosso; porém, não tiveram êxito na sua reprodução enquanto camponeses, pois as regiões de colonização não proporcionavam o desenvolvimento da agricultura familiar à qual estavam acostumados. O próprio governo, que incentivava a colonização, estimulava a pecuária e tinha como objetivo formar mão de obra para o garimpo e para o extrativismo da madeira, povoando, assim, as fronteiras internacionais do país sob a ótica da política de segurança nacional. A migração para as cidades, que havia sido impulsionada pelo processo de industrialização brasileiro, com a crise da indústria no país, havia também deixado de ser uma possibilidade. Assim, tanto o êxodo para as fronteiras agrícolas quanto para as cidades não foram alternativas viáveis para muitos camponeses expulsos pela modernização da agricultura, o que os obrigou a resistirem e se organizarem na luta pela terra. Essa base social foi fundamental para o nascimento do MST (STEDILE e FERNANDES, 2005).

Segundo Stedile e Fernandes (2005), o nascimento do MST no Sul do país está relacionado às condições objetivas do desenvolvimento da agricultura nos anos de 1970; porém, consideram-se herdeiros e seguidores das Ligas Camponesas, porque aprenderam com essa experiência, permitindo-lhes ressurgirem de um novo modo. Apesar da existência do Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) no período de 1958 a 1964 no Rio Grande do Sul, os autores afirmam que o surgimento do MST no Sul não está diretamente relacionado à experiência do MASTER, reconhecem a memória histórica do movimento e sua

experiência de luta, mas dizem não haver um fio condutor em seus modos de organização que o aproxime da forma de constituição do MST. O MASTER estava ligado ao antigo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e, com a saída de Leonel Brizola do governo do estado do Rio Grande do Sul, em 1963, entrou em decadência, sendo perseguido e considerado ilegal no Regime Militar. A ligação do MASTER com o PTB não permitiu que o movimento constituísse autonomia, assumindo, assim, de 1962 a 1964, a organização em sindicatos. Desse modo, a forma de organização do MST aproxima-se mais das Ligas Camponesas que realizavam suas ações de forma mais independente e reivindicavam uma reforma agrária radical, e não apenas a extensão dos direitos trabalhistas. As Ligas tornaram-se uma referência para a luta da reforma agrária no Brasil por sua forma de enfrentamento e por rejeitar a sujeição aos grandes fazendeiros.

Caldart (2004a) aponta que, para além do aspecto socioeconômico, ligado às condições objetivas da agricultura no país, elementos políticos, como a reação da população brasileira contra a ditadura militar e as reivindicações pela redemocratização, bem como elementos socioculturais representados pelo trabalho realizado com a população do campo pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), possibilitaram o nascimento de uma articulação nacional da luta pela terra, formando inicialmente o MST. Stedile e Fernandes (2005) destacam também na gênese do Movimento o aspecto ideológico do trabalho pastoral na conscientização dos camponeses. A CPT teve, assim, um papel significativo no fortalecimento e na organização dos trabalhadores.

Menezes Neto (2001, p. 35) afirma que

o MST origina-se nas lutas dos expropriados da terra, principalmente no sul do Brasil, com o apoio das alas das Igrejas que seguiam a Teologia da Libertação. Majoritária neste contexto, a Igreja Católica, em grande parte devido à ação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) - e da Comissão Justiça e Paz, apresenta a sua face comprometida com os interesses dos explorados e abre seus espaços, inclusive os espaços físicos, para os trabalhadores do campo. Setores progressistas das igrejas Luteranas, com base no sul do Brasil, também foram importantes na gênese do MST.

Nas palavras de Morissawa (2001), a semente do MST foi plantada em 7 de setembro de 1979, no período da ditadura militar, com a ocupação³⁰ da Fazenda Macali em

³⁰ É importante ressaltar que o termo *ocupação* é utilizado pelo MST e representa uma manifestação política dos trabalhadores que se concretiza na entrada em um imóvel rural para pressionar o governo a desapropriar a área e assentar famílias sem terras, sendo o proprietário indenizado. A ocupação tem sido, desse modo, a

Ronda Alta (RS). A partir desse primeiro ato, nesse mesmo mês foi ocupada a Fazenda Brillhante, também no município de Ronda Alta, e, em outubro, a Fazenda Anoni, no município de Sarandi (RS). Desse contexto, resultou o acampamento da *Encruzilhada do Natalino*, em Ronda Alta, em dezembro de 1980. De acordo com Morisawa (2001, p. 125), “era um local estratégico, próximo da Anoni, da Macali e da Brillhante. Cerca de sete meses depois, já deram 600 famílias, reunindo cerca de 3 mil pessoas em barracos que se estendiam por quase 2 quilômetros à beira da estrada”. Dessa experiência, surgiu o *Boletim Sem Terra*, um dos primeiros meios de comunicação do MST, que resultou no então *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, bem como uma secretaria administrativa, em Porto Alegre, para buscar ajuda para as pessoas acampadas.

A partir das experiências de luta em acampamentos espalhados por diversos estados (Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul³¹), o Movimento ganhava força na medida em que crescia a insatisfação da sociedade civil com o sistema ditatorial.

As primeiras lutas marcaram a história do Movimento, ao mesmo tempo em que fizeram germinar sua semente pelo Brasil. Stedile e Fernandes (2005) apontam, porém, para o fato de que esses acontecimentos representaram batalhas importantes, mas não a guerra. Para os autores, o MST foi construído aos poucos, de modo processual, tendo em vista a diversidade de pessoas participantes e as diferentes ações realizadas em âmbito nacional.

Nessa perspectiva, no final da década de 1970 e durante a década de 1980, a sociedade civil passou por uma reorganização social que desenhou um campo fértil para o Movimento,

ou seja, o MST não surgiu só da vontade do camponês. Ele só pôde se constituir com um movimento social importante porque coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democratização do país. A luta pela reforma agrária somou-se ao ressurgimento das greves operárias, em 1978 e 1979, e à luta pela democratização da sociedade (STEDILE e FERNADES, 2005, p. 22).

principal estratégia de luta do Movimento para a implementação da reforma agrária. *Invasão* é o termo utilizado pela mídia para caracterizar as ações do Movimento. Invasão para o MST representa uma ação desenvolvida por alguém para tomar para si, pela força, parte ou totalidade de uma área que não lhe pertence. Usa como exemplo de invasão o fato de fazendeiros invadirem terras públicas tentando tomar para si área pertencente ao Estado ou ao vizinho. Essa abordagem é desenvolvida no *Cadernos de Direitos Humanos* n. 1 - A ocupação, a lei e a justiça, e no livro de Morissawa (2001).

³¹ Para saber a respeito das lutas que aconteciam nos diferentes estados, ler Morissawa (2001).

A insatisfação com o regime militar, o retorno dos anistiados ao Brasil, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), as mobilizações por eleições diretas (o movimento pelas Diretas-Já), o surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT) e o retorno das atividades do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido Comunista do Brasil (PC do B), esses dois últimos considerados clandestinos durante o período militar, dentre outros marcos, abriram brechas para a luta e ajudaram a preparar o terreno para a insurgência do MST no contexto brasileiro, o que demonstra que a criação e a formalização do Movimento não aconteceram de maneira independente ou apenas pelos esforços dos trabalhadores rurais, sua feição apareceu junto a um contexto de agitação social por mudanças radicais da sociedade.

Nesse sentido, Caldart (2004a, p. 101) afirma que “o MST teve sua gestação no período de 1979-1984, e foi criado formalmente no 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná”³².

Estavam presentes trabalhadores rurais de 12 estados: 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 (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), da Cimi (Comissão Indigenista Missionária) e da Pastoral Operária de São Paulo. Esses apoios representavam a união de intelectuais, operários, indígenas e trabalhadores rurais em torno da formação de um movimento voltado à unificação das lutas dos sem-terra em âmbito nacional (MORISSAWA, 2001, p. 138).

Nesse 1º Encontro, foram elaborados os objetivos gerais do Movimento:

1. Que a terra só esteja nas mãos de quem nela trabalha;
2. Lutar por uma sociedade sem exploradores e sem explorados;
3. Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária;
4. Organizar os trabalhadores rurais na base;
5. Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político;
6. Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;

³² Em âmbito nacional, o MST foi organizado de modo a promover encontros e congressos.

7. Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina³³.

Os objetivos apresentados no 1º Encontro, ao mesmo tempo em que representaram a luta histórica dos trabalhadores rurais, lançaram também sua nova face, principalmente pelo fato de chamarem a atenção para a aproximação dos Sem Terra ao sindicato e ao partido político e a necessidade de uma direção política e não mais a dependência da Igreja para a realização de suas ações e tomadas de decisões (FERNANDES, 1999).

O Movimento também apresentou reivindicações que, para Fernandes (1999, p. 80), representou o “passado próximo, nas transformações ocorridas no campo pela instauração da política de desenvolvimento agropecuário do regime militar; o presente, pelas ocupações realizadas e pela nova forma de organização do movimento e o futuro, pelo país que têm de construir”. Foram apresentadas nove reivindicações:

1. Legalização das terras ocupadas pelos trabalhadores;
2. Estabelecimento da área máxima para as propriedades rurais;
3. Desapropriação de todos os latifúndios;
4. Desapropriação das terras das multinacionais;
5. Demarcação das terras indígenas, com reassentamento de posseiros pobres em áreas da região;
6. Apuração e punição de todos os crimes contra os trabalhadores rurais;
7. Fim dos incentivos e subsídios do governo ao Proálcool, JICA e outros projetos que beneficiam os fazendeiros;
8. Mudança da política agrícola do governo, dando prioridade ao pequeno produtor;
9. Fim da política de colonização³⁴.

De acordo com Menezes Neto (2001), no 1º Encontro, o Movimento chama a atenção para a necessidade das ações de massas para alcançar as conquistas sociais e políticas e aponta as caminhadas, as passeatas, as ocupações de órgãos públicos, as concentrações e as ocupações de terras como formas de manifestação da luta.

Mais do que ressaltar as conquistas, durante o 1º Encontro, a realidade brasileira do campo foi escancarada dada à situação de miséria, os assassinatos de trabalhadores, a

³³ Fernandes (1999) - Agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1987, São Paulo.

³⁴ *Ibidem*.

migração e o crescimento dos conflitos nesse espaço; assim, os grupos e sujeitos presentes foram convidados ao engajamento e ao compromisso na luta pela terra. O evento ficou marcado com a seguinte palavra de ordem *Terra para quem nela trabalha*³⁵.

Com o fim da ditadura militar em 1985, foi instaurada a *Nova República*³⁶ no Brasil, sendo eleito pelo Congresso Nacional Tancredo Neves para presidente. Entretanto, a morte de Tancredo Neves acabou por empossar José Sarney no cargo. Tancredo, entretanto, já havia convidado José Gomes da Silva, que à época era considerado um dos maiores especialistas em reforma agrária do país, para assumir a presidência do INCRA; assim, “no final de maio de 1985, o grupo coordenado por José Gomes da Silva³⁷ entregou às lideranças políticas um plano intitulado PNRA (Plano Nacional de Reforma Agrária). Ele beneficiava posseiros, parceiros, arrendatários, assalariados rurais e minifundiários” (MORISSAWA, 2001, p. 107).

Stedile e Fernandes (2005) destacam no ano de 1985 a realização do 1º Congresso Nacional do Movimento em Curitiba (PR), que teve como marca a decisão política de não se deixar iludir com a chamada Nova República; nesses termos, alertava os trabalhadores a não ficar esperando a boa vontade das autoridades. O caminho era continuar pela via do enfrentamento, pressionando o governo e lutar pela reforma agrária por meio das ocupações e das lutas de massas. Desse contexto, surgiu a bandeira de luta *Ocupação é a única solução*. Após o 1º Congresso “[...] começaram as ocupações em todo o Brasil. Só em Santa Catarina 5 mil famílias de mais de 40 municípios ocuparam 18 fazendas. Foi nesse clima que o MST deu continuidade ao processo de sua expansão em âmbito nacional” (MORISSAWA, 2001, p. 141).

A versão aprovada do PNRA estava muito diferente daquela escrita pelo grupo de José Gomes da Silva, que previa o assentamento de 1,4 milhão de famílias em quatro anos. Ao perceber as mudanças, o grupo deixou o governo, que, por sua vez, era coagido pelos empresários rurais, fazendeiros e latifundiários a não colocar em prática o Plano.

³⁵ O MST, desde o seu início, manifesta-se por meio das palavras de ordem que estão relacionadas aos temas que discute, suas reivindicações e sua realidade, evidenciando, dessa forma, sua história. São proferidas durante os eventos e os encontros que realiza.

³⁶ Designação atribuída ao governo de Tancredo Neves e José Sarney pela grande imprensa (STEDILE e FERNANDES, 2005).

³⁷ Fundou a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA).

Destacamos no ano de 1985 a criação da União Democrática Ruralista (UDR), formada por fazendeiros contrários à Reforma Agrária. A UDR pressionava o Congresso Nacional pela não implementação do PNRA. Stedile e Fernandes (2005) afirmam que a UDR agia de diferentes formas para reprimir o MST, organizava os fazendeiros, articulava milícias armadas, pressionava o governo e os parlamentares. Destacou-se contra a reforma agrária durante a Constituinte. “Como o Estado não podia desencadear a repressão maciça, porque nossas ocupações eram de massas, surgiu a UDR como forma de organização do latifúndio” (p. 67). A UDR começou a entrar em decadência no final de 1988 com o assassinato de Chico Mendes³⁸, tendo em vista que foi responsabilizada pelo crime; contudo, retornou à ativa em 1996 na região do Pontal do Paranapanema (SP).

Nesse contexto, “no balanço de 1988, o MST registrava: o fracasso da reforma agrária na Constituinte; 30 ocupações com 5.956 famílias em 13 estados; 55 assentamentos conquistados em 9 estados, para 5.044 famílias” (MORISSAWA, 2001, p. 145). Mesmo com as conquistas, o Movimento precisava ampliar e massificar ainda mais³⁹.

É realizado, então, em 1989, em Sumaré (SP), o 5º Encontro Nacional do MST, em que ele apresenta-se como:

1. Um Movimento Sindical, pois se considerou que a luta pela terra apresentava-se um caráter corporativo;
2. Um Movimento de massas com base social camponesa, mas não só;
3. Um movimento popular, pois a sua luta envolveria diversos setores populares da população, e não apenas a base diretamente envolvida⁴⁰.

A palavra de ordem era *Ocupar, resistir, produzir*: “o MST busca, assim, ampliar sua base de atuação e apoio. Suas ações extrapolam a luta pela terra e o Movimento assume um caráter sindical, social e político” (MENEZES NETO, 2001, p. 40).

No 5º Encontro Nacional, foi escolhido o hino do Movimento e foram definidas as normas gerais dos assentamentos. Para Stedile e Fernandes (2005), o 5º Encontro marcou de modo significativo a história do MST, realizado em um momento de euforia eleitoral, ao

³⁸ Dirigente Sindical, seringueiro no Acre, denunciava o desmatamento da Amazônia. Foi morto por Darli Alves da Silva em 1988.

³⁹ É importante ressaltar que nos anos de 1986, 1987 e 1988 foram realizados, respectivamente, o 2º, 3º e 4º Encontro Nacional do MST. Destaco neste texto apenas alguns dos Encontros realizados. O último Encontro Nacional (13º), até então realizado, aconteceu em Sarandi, no Rio Grande do Sul, em janeiro de 2009.

⁴⁰ Menezes Neto (2001).

assumir o apoio a campanha do candidato Luís Inácio Lula da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores (PT), como presidente da república. Criou-se, dessa forma, uma expectativa por uma nova fase para a situação agrária no Brasil e uma grande esperança na candidatura de um presidente que emergia das camadas populares e do bojo das lutas sociais.

Entretanto, a derrota de Lula traçou um caminho sinuoso para a massificação da luta pela terra, ao mesmo tempo em que arrefeceu os militantes do Movimento que viam a conquista do direito à terra para trabalhar, produzir, enfim, viver, como algo cada vez mais distante.

A derrota da candidatura Lula foi uma derrota política após dez anos de ascensão do movimento de massas no Brasil. Ela nos atingiu também. Como estávamos na adolescência, éramos um movimento muito fraco ainda. Foi como se perdêssemos o pai ainda jovem, porque não tínhamos maturidade suficiente para compreender o momento histórico que vivíamos. Afetou o ânimo da militância e aquela expectativa de que era possível fazer uma reforma agrária rápida (STEDILE E FERNANDES, 2005, p. 69).

Com a vitória de Fernando Collor de Mello, o Movimento sofreu muitas repressões, “a Polícia Federal invadiu as secretarias estaduais do MST e levou documentos, foram instalados processos judiciais e encaminhados pedidos de prisão [...]” (STEDILE e FERNANDES, 2005, p. 54). O Movimento viveu um momento em que suas ações são declaradamente apontadas como criminosas, e por isso toda ofensiva era organizada de modo a bani-lo do cenário social.

O governo de Collor foi marcado por esquemas de corrupção e pela promessa de modernização econômica do país; nesse sentido, seguiu a cartilha do modelo neoliberal, reduzindo a intervenção do Estado na economia e desenvolvendo uma política de privatização das empresas estatais.

O MST havia marcado seu 2º Congresso Nacional para janeiro de 1990; todavia, só conseguiu realizá-lo no mês de maio, em Brasília. Foi um período difícil para o Movimento, que teve que priorizar naquele momento sua organização interna e sua produção, visando ao seu fortalecimento no combate aos ataques do governo. No 2º Congresso, foi construído o Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA), surgindo, então, a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB).

De acordo com Morissawa (2001), foram estabelecidos cinco objetivos nesse 2º Congresso:

1. Fortalecer a aliança com os operários e outros setores da classe trabalhadora;
2. Divulgar a luta pela reforma agrária nacional e internacionalmente;
3. Discutir o plano de ação para os próximos anos;
4. Reivindicar do novo governo (Collor) a realização da reforma agrária e o fim da violência no campo;
5. Mostrar para toda a sociedade que a reforma agrária é indispensável.

Podemos perceber pelos objetivos a constância em massificar e expandir os raios de ação do Movimento, buscando sempre a integração com a classe trabalhadora e a compreensão social sobre a luta pela reforma agrária no país. Nesse sentido, o Movimento foi sendo forjado de maneira articulada às questões de seu tempo e com a história que foi construindo. Assim como no 1º Congresso, no 2º Congresso

diversas entidades e organizações populares e sindicais estavam presentes em apoio ao MST, entre elas, a CUT, a CPT, a CNBB, a Igreja Luterana, a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), a Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), a Cimi e UNE (União Nacional dos Estudantes). Parlamentares de diversos partidos se pronunciaram: PT, PSDB, PDT, PCB, PSB e PC do B. Também participaram 23 delegados de organizações camponesas da América Latina (Guatemala, Peru, Equador, El Salvador, Uruguai, Cuba, Chile, Colômbia, México e Paraguai) e da África (Angola) (MORISSAWA, 2001, p. 146).

Apesar das represálias do governo, Morissawa (2001) afirma que o 2º Congresso contou com a participação de cinco mil delegados dos 19 estados onde o MST estava presente e com setores importantes da sociedade. Entre as reivindicações apresentadas no 2º Congresso, em três delas o Movimento colocou o prazo de 60 dias para seu atendimento:

1. Fornecimento de assistência médica, alimentação e escolas para as famílias pelos governos federal, estaduais e municipais aos atuais acampamentos;
2. Negociação imediata e em conjunto com os governos estaduais e órgãos da Justiça para suspensão de todas as ações de despejo em andamento;
3. Solução definitiva para as áreas de conflito, no sentido de evitar a ação de pistoleiros e da polícia, com o uso dos recursos da desapropriação, dando aos conflitos um caráter social, e não policial⁴¹.

⁴¹ Morissawa (2001).

Em 1992, com a renúncia de Collor diante do *impeachment*, entrou em cena o seu vice Itamar Franco. Para Stedile e Fernandes (2005, p. 70), com a saída de Collor e a entrada de Itamar Franco, o peso sobre o Movimento diminuiu, “do ponto de vista das conquistas, reabriu um período semelhante ao da Nova República, embora mais atrasado”. Destacamos nesse governo a primeira reunião do MST com um presidente da república para discutir a questão da reforma agrária. Stedile e Fernandes (2005) apontam que esse fato foi possível graças ao intermédio do Ministro do Trabalho Walter Borelli, que conseguiu negociar a interlocução do Movimento com o presidente.

No governo de Itamar, foi aprovada a Lei Agrária (Lei 8.629), que previa a desapropriação de grandes propriedades improdutivas. A referida Lei, segundo Morissawa (2001, p. 110), reclassificou as propriedades rurais da seguinte forma:

- minifúndio - dimensão menor que o módulo rural fixado para o município;
- pequena propriedade - dimensão entre 1 a 4 módulos rurais;
- médias propriedades - dimensão entre 5 e 15 módulos rurais;
- grandes propriedades - dimensão superior a 15 módulos rurais.

Na análise de Morissawa (2001), a Lei Agrária, ao tocar na questão da desapropriação, ao menos regulamentou o que já estava colocado na Constituição de 1988; entretanto, assim como o Estatuto da Terra, sua criação teve como objetivo controlar a luta pela terra e conter os movimentos sociais que reivindicavam a reforma agrária.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi eleito presidente da República e desenvolveu uma política de cunho neoliberal, dando continuidade à privatização das empresas estatais. Foi reeleito em 1998, governando, assim, até 2002. Ao abordar a era FHC, Morissawa (2001) afirma que a justificativa para a desestatização das empresas nacionais estava pautada na rentabilidade destas para o país, caracterizando-se, assim, como um escoadouro de dinheiro que poderia ser investido em campos prioritários como saúde, educação e programas sociais. Destacam-se nesse contexto a forte presença e influência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial no Brasil.

Em se tratando do Movimento, Menezes Neto (2001, p. 43) aponta que

o MST consegue retomar a sua luta, colocando em prática as ações estratégicas definidas desde a sua fundação. Ocupações de terras e prédios públicos, assim como longas marchas, dão o *tom* das mobilizações, transformando o Movimento

em uma das principais forças organizadas de oposição ao governo federal (grifo do autor).

Em 1995, o MST realizou seu 3º Congresso Nacional em Brasília, reformulou seus objetivos e buscou ampliar sua atuação ao afirmar que a terra deve estar a serviço de toda a sociedade. Demonstrou também uma preocupação com temas relativos à cultura, gênero, valores e trabalho, ou a falta dele (MENEZES NETO, 2001). Seis novos objetivos foram pontuados:

1. Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;
2. A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade;
3. Garantir o trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas;
4. Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
5. Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais;
6. Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher⁴².

Ao abordar o 3º Congresso Nacional, Stedile e Fernandes (2005) afirmam que a grande marca do evento foi a luta contra o neoliberalismo do governo FHC. Nessa perspectiva, para que a luta pela reforma agrária avançasse, era necessária a mudança no modelo econômico do país, bem como o reconhecimento por parte da sociedade que o acesso à terra poderia refletir em benefícios sociais mais amplos. No 5º objetivo colocado, transparece o ideário socialista, visto pelo MST como uma evolução em relação ao desigual sistema capitalista. A palavra de ordem do 3º Congresso sintetiza bem a ideia de ampliação da participação: *A reforma agrária é uma luta de todos.*

Segundo Morissawa (2001), a política agrária desenvolvida durante o governo FHC era totalmente paliativa, distante de uma verdadeira reforma agrária, pois já previa o modelo agroindustrial capitalista como meio viável para o campo. Os assentamentos foram conquistas das lutas dos Sem Terra, resultado da pressão dos movimentos sociais e acabavam por se tornar propagandas para o governo como política de reforma agrária. O

⁴² Menezes Neto (2001) - Cadernos de Formação n. 23. São Paulo, MST, 1995.

modelo de reforma agrária propalado pelo governo baseava-se em retirar do Estado a responsabilidade de intermediário na resolução dos problemas fundiários e transferir a responsabilidade para a sociedade civil. Nesse sentido, os trabalhadores rurais deveriam se organizar em associações para obter empréstimos para a compra de terrenos. Entretanto, o maior beneficiário era sempre o latifundiário, que só venderia suas terras se assim o quisesse, não teria nenhum tipo de punição pelo fato de a área não estar cumprindo sua função social e, se não desejasse vendê-las, continuaria impune.

Para a compra de terras, foi criado, então, o Banco da Terra, que contava com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e do Banco Mundial. O crédito fundiário seria controlado pelo BNDES e a associação de trabalhadores rurais ficaria responsável pela dívida do crédito estabelecido no acordo. Essa medida jogava para escanteio os movimentos sociais e lançava a imagem de uma busca de solução para o problema agrário. Para Stedile e Fernandes (2005), o governo FHC mercantilizou a reforma agrária na medida em que estimulou o mercado de terras.

Disso se conclui que o governo federal descumpre o estabelecido na Constituição, no que diz respeito à *função social da terra*. Além disso, permite aos latifundiários continuar usando a terra especulativamente e como meio para o tráfico de influência junto aos poderes públicos (MORISSAWA, 2001, p. 114: grifo do autor).

Com essas medidas, o governo pensava em concorrer e rebater o Movimento em termos de propaganda, interpretando de maneira errônea as ações do MST. Assim, não entendia a ocupação como manifestação e denúncia da injusta situação agrária do país, mas como *marketing* político.

Na análise de Stedile e Fernandes (2005), no governo de FHC, a grande propriedade rural não era um obstáculo para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro; desse modo, é como se não existisse problema agrário no Brasil. O país ficou subordinado ao capitalismo internacional, sem um plano de desenvolvimento para o meio rural, e os assentamentos se concretizavam muito mais pelos conflitos no campo que por políticas direcionadas a esse fim.

Em 1997, ao realizar a Marcha Nacional por Reforma Agrária Emprego e Justiça com destino a Brasília, o MST conseguiu aglutinar uma multidão de pessoas, que, segundo Stedile e Fernandes (2005), não participou da Marcha apenas como um ato de solidariedade ao MST, mas porque visualizava na luta pela reforma agrária um meio de combater o

modelo neoliberal imposto pelo governo de FHC, o que caracterizou a Marcha como um meio unificador de lutas e organizações sociais. De acordo com Morissawa (2001), essa Marcha constituiu um marco não apenas para o MST, mas para toda a luta camponesa, pois a chegada em Brasília no dia 17 de abril de 1997, exatamente um ano após o Massacre de Eldorado dos Carajás (PA)⁴³, reuniu diversos setores da sociedade e tornou-se o Dia Internacional da Luta Camponesa. O ato contou com a presença de mais de cem mil pessoas.

Também em 17 de abril foi inaugurada a exposição de fotos de Sebastião Salgado em todos os estados do país e em mais de cem cidades do mundo, sobre a luta pela terra. Na inauguração, foram lançados o livro *Terra*, com as fotos da exposição e apresentação do escritor português José Saramago, e o CD de Chico Buarque, que acompanha o livro (MORISSAWA, 2001, p. 159: grifo do autor).

Durante o governo FHC, o MST sofreu várias acusações⁴⁴; entretanto, mesmo diante das dificuldades, o Movimento realizava suas mobilizações. Em 2000, destacamos a semana de comemorações dos 500 anos do Brasil, em que foram ocupados 150 latifúndios improdutivos, com a participação de aproximadamente 20 mil famílias. Nesse mesmo ano, foi realizado em Brasília o 4º Congresso Nacional, no qual estiveram presentes mais de 11 mil militantes de 23 estados, 107 estrangeiros, de 25 países, representando 45 organizações e comitês. A palavra de ordem nesse 4º Congresso foi *Por um Brasil sem latifúndio*. Foi um momento de confraternização que contou com reivindicações, encenações, exposição de artes, apresentação de artistas do MST, bancas com produtos dos assentamentos, expondo, assim, as marcas do Movimento que lida com as agruras de um sistema social injusto, mas que também cria e produz mística⁴⁵ e cultura (MORISSAWA, 2001).

Em 2002, com a vitória de Lula para a presidência, reascendeu na militância o sonho pela implementação de uma reforma agrária massiva no país. Entretanto, esse

⁴³ O Massacre de Eldorado dos Carajás aconteceu em 17 de abril de 1996 no estado do Pará. Segundo Morissawa (2001), 155 policiais dos batalhões de Parauapebas e Marabá foram enviados pelo governo do estado para remover os Sem Terra da área onde estavam acampados. Realizaram, então, uma operação planejada que deixou 19 mortos, 69 feridos e pelo menos 7 desaparecidos. Dentre os mortos, estava Oziel Alves Pereira, de 17 anos, que, segundo testemunhas, foi amarrado em uma caminhonete e torturado por mais de 4 horas. Foi assassinado a caminho do hospital com um tiro no ouvido e golpes de baioneta.

⁴⁴ Depredar prédios públicos, ferir o Estado de direito e gozar de impunidade, dentre outras. Em Morissawa (2001), encontramos as respostas do MST a essas acusações.

⁴⁵ As chamadas místicas representam a manifestação cultural e criativa do Movimento. A mística compõe todos os eventos realizados pelo MST e expõe o misto de heranças (Marx e Cristo) em um momento que envolve preparação, reflexão, espaço e apresentações que sensibilizam para as questões debatidas e vividas pelo grupo. A mística manifesta-se por meio de apresentações e modos de expressão, como o teatro e a música, em que são envolvidos os símbolos, as cores, os valores do Movimento, em uma espécie de rito. Para mais detalhes sobre a mística, ler o texto *A ritualização dos valores do MST*, de Alicia Norma Gonzalez de Castells.

governo, até então apoiado pelo Movimento, expõe mais uma vez que a luta pela terra no Brasil deve de fato partir das bases sociais, no processo de embate e enfrentamento, e não pela via eleitoral, pois quem está no poder acaba por lidar diretamente com interesses de grupos antagônicos e, no caso do governo Lula, ao tentar *servir a dois senhores*, acaba por não ser coerente em suas ações. Nesse sentido, para o Movimento, o então governo não elaborou propostas concretas para a efetivação da reforma agrária no Brasil.

De acordo com o documento *MST: Lutas e Conquistas* (2010, p. 19, 20):

em um contexto de avanço do modelo agroexportador, com a prioridade do Estado à produção em latifúndios para exportação, os assentamentos são criados dentro de uma política fragmentada de resolução de conflitos e políticas assistenciais. Esse impasse é desfavorável aos trabalhadores rurais, porque os governos dão prioridade ao agronegócio, enquanto se omitem quanto às suas obrigações nos assentamentos. Por exemplo: no Plano Safra 2009/2010, foram destinados R\$ 93 bilhões para o agronegócio e apenas R\$ 15 bilhões para a agricultura camponesa.

Durante o trabalho de campo, tive a oportunidade de participar do Seminário Estadual de Massificação⁴⁶ promovido pelo MST no centro de formação do assentamento. Nesse Seminário, foi apontado pelos palestrantes o total descrédito em relação ao governo Lula no que diz respeito a uma política de reforma agrária para o Brasil. Nos debates realizados, a afirmação era de que a reforma agrária havia saído da pauta de metas do governo, pois o olhar estava direcionado para o agronegócio. O governo apresentou-se mais por meio de ofensivas com o objetivo de desmobilizar as práticas empreendidas pelo MST que em políticas de apoio. Um elemento de desmobilização utilizado pelo governo e pela mídia apontado no Seminário relaciona-se à criminalização das ações do Movimento ao apregoar para a opinião pública sua ilegalidade; desse modo, são mascarados os problemas agrários e a legitimidade conquistada, em uma tentativa de linchamento político ao associar a luta pela reforma agrária a atos de violência. Os programas compensatórios como, por exemplo, o bolsa família, foram também apontados como prática que desmobiliza as famílias a persistirem nos acampamentos, pois, apesar de não modificar as reais condições de vida dos sujeitos submetendo-os a migalhas, são recursos que as famílias acionam para

⁴⁶ O Seminário Estadual de Massificação aconteceu nos dias 26 a 30 de abril de 2009 e teve como tema *A atualidade da luta pela Reforma Agrária*. Durante o Seminário, além dos militantes do MST, representantes das sete regiões de Minas Gerais (Norte de Minas, Região Metropolitana de Belo Horizonte, Sul de Minas, Triângulo Mineiro, Vale do Jequitinhonha, Vale do Rio Doce e Zona da Mata), estiveram também presentes membros da direção nacional do MST, representantes de órgãos oficiais, prefeitos, deputados, estudantes, pesquisadores e professores universitários.

não terem que participar dos processos de ocupação e de uma possível vivência em um acampamento. Nesses termos, o Seminário expôs a necessidade da organização massiva dos militantes e a construção de um Movimento autônomo, sem, contudo, abrir mão do Estado na execução das políticas públicas. Para isso, os palestrantes chamaram a atenção para questões ligadas à formação da militância e às possibilidades de geração de renda no Movimento.

Durante o Seminário, a questão da massificação foi apontada como um grande desafio que o MST enfrenta, tendo em vista que o atual momento também enfraqueceu as alianças com Igrejas e Sindicatos, entre outros, que se demonstram muitas vezes acudados, dada as tentativas de desmobilização e repressão da luta. A redução do número de conquistas, a dispersão das iniciativas, dado o grande número de movimentos que lutam por terra e a mudança do perfil do sujeito Sem Terra⁴⁷ foram, dentre outros, motivos referenciados para demonstrar a complexidade que abarca a questão da massificação.

Todavia, as opiniões sobre o atual governo no interior do assentamento investigado são divergentes, pois as análises de cada sujeito estão, em certa medida, permeadas pelos elementos de suas vivências e de sua atuação no interior da organização. Dito isso, encontramos no assentamento investigado pessoas que apoiam o atual governo, bem como pessoas ligadas diretamente à organização do Movimento frustradas em relação ao atual momento.

De todo modo, não percebemos ingenuidade na fala dos sujeitos a ponto de pensar que o governo Lula daria cabo a todos os problemas que envolvem a questão da terra no Brasil. As próprias coligações realizadas pelo PT no processo eleitoral são apontadas como indícios dos possíveis embates de classes e interesses sociais que poderiam emergir com a posse do atual presidente.

Não podemos deixar de destacar em 2005 a realização, em Brasília, do 5º Congresso Nacional do MST (último Congresso realizado até o momento⁴⁸), que contou com a presença de mais de 17 mil militantes de 24 estados brasileiros, 181 convidados internacionais, representando 21 organizações camponesas de 31 países. O 5º Congresso

⁴⁷ Essa mudança no perfil Sem Terra relaciona-se ao fato de que hoje o Movimento não lida apenas com trabalhadores rurais em seu interior, mas com pessoas provenientes dos espaços urbanos que se integraram à luta pela terra, implicando novas formas de trabalhar com esses sujeitos.

⁴⁸ Até o presente, os Congressos Nacionais foram realizados de 5 em 5 anos.

contou com a presença de Elizabeth Teixeira⁴⁹, que aos 82 anos falou a respeito das Ligas Camponesas e da sua experiência em Sapé, na Paraíba⁵⁰. O diálogo com pessoas envolvidas com a luta pela terra no Brasil é colocado pelo Movimento como meio de reconhecimento da importância das lutas que o antecederam e de aprendizado que contribui no seu fortalecimento e organização. A palavra de ordem que marcou o evento foi *Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular*.

Ao analisar a trajetória do MST e a atuação dos diferentes governos frente a reforma agrária, fica sempre a sensação ora de descaso em relação ao atendimento das demandas sociais dos trabalhadores rurais, ora de ataque ou repressão às manifestações promovidas pelos movimentos sociais do campo, mas nunca de um compromisso real dos governantes para mudanças profundas na estrutura agrária do país. Por trás de cada política paliativa dos governos, existe, na verdade, um infundável jogo de adiamento ao não assumir a responsabilidade por mudanças radicais. A cada novo governo, novas expectativas são criadas; porém, o que fica exposto é que mesmo com diferentes linhas políticas, projetos e modos de tratar a questão fundiária,

no caso da reforma agrária entre nós, a disciplina de que se precisa, segundo os donos do mundo, é a que amacie, a custo de qualquer meio, os turbulentos e arruaceiros *sem-terra*. A reforma agrária tampouco vira fatalidade. Sua necessidade é uma invenção absurda de falsos brasileiros, proclamam os cobiçosos senhores das terras (FREIRE, 1996, p. 57: grifo do autor).

O MST figura, assim, no contraponto invertível da alegria dos encontros e da tristeza pelos seus companheiros que foram silenciados, em seus instrumentos de trabalho que representam verdadeiras armaduras de luta, na beleza dos rostos sofridos, na complexidade social e na simplicidade de seus sujeitos, na diversidade de vozes que gritam por justiça e vida digna a todos. Ao lidar com questões polêmicas, o Movimento sofre diariamente ataques que lhe exige uma busca constante por coerência e organização.

Ao fazer uma análise da história do Movimento, Fernandes (2000) destaca três fases históricas para falar de sua trajetória. Para o autor, a primeira fase compreende o

⁴⁹ Elizabeth Teixeira foi esposa de João Pedro Teixeira, um dos fundadores da Liga Camponesa de Sapé da Paraíba, assassinado em 1962. Esteve presente também no 1º Congresso Nacional em 1985, onde foi feita uma homenagem às viúvas dos líderes camponeses assassinados. O filme *Cabra marcado para morrer*, dirigido por Eduardo Coutinho, retrata a história da família de João Pedro Teixeira e Elizabeth Teixeira e da Liga Camponesa de Sapé.

⁵⁰ Retirado do site <<http://www.mst.org.br/book/export/html/88>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

período de 1979 a 1984 e marca as primeiras lutas empreendidas pelos Sem Terra, traçando, desse modo, os primeiros contornos do Movimento.

Em se tratando da segunda fase histórica (1985-1990), Fernandes (2000) a descreve como sendo um período de territorialização⁵¹ e consolidação do MST em quase todos os estados brasileiros. Foi a fase da conquista da autonomia e do reconhecimento político do Movimento, período em que é também instituída sua estrutura organizativa.

E a terceira fase, na década de 1990, caracteriza-se como o período de institucionalização do Movimento, que consegue avançar ainda mais no território brasileiro (FERNANDES, 2000).

Diferente de Fernandes (2000), Caldart (2004a) organiza a trajetória do MST em três momentos históricos distintos. Essa diferença refere-se à forma de organização dos períodos e o direcionamento dado às análises por cada autor. Em Fernandes (2000), fica mais presente a questão da expansão territorial do Movimento e Caldart (2004a) faz o recorte voltando-se para a constituição do Movimento enquanto organização social, sua inserção no contexto brasileiro, bem como a formação da identidade do sujeito Sem Terra. Pensamos ser importante apresentar uma síntese dessas duas formas de análise que, na verdade, não se contrapõem, porém demonstram diferentes olhares sobre o mesmo objeto.

O primeiro momento apontado por Caldart (2004a) é o período da gestação do Movimento, até os anos de 1986, 1987, que ela chama de *Articulação nacional da luta pela terra*, sendo o momento de constituição do MST como um movimento social de massas e de luta pela terra.

O segundo momento é denominado como a *Constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas*; nesse momento, a agenda política do Movimento amplia-se para lutas além da terra, exigindo dos sujeitos novas formas de organização e participação. Caldart (2004a) aponta que esse segundo momento tem início nos anos de 1986, 1987 até os dias atuais, pois há desafios a serem superados quanto à organização do Movimento⁵².

⁵¹ Stedile e Fernandes (2005) definem territorialização como o processo de conquista da terra. Assim, a cada vez que conquista um assentamento, o Movimento se territorializa mais.

⁵² Atualmente, o Movimento conta inclusive com uma nova organização. Segundo Laureano (2007), a cada grupo de aproximadamente 50 a 500 famílias, são organizadas as chamadas brigadas. Segundo o integrante do Setor Frente de Massa, por mim entrevistado, a brigada da região onde está situada a escola investigada é composta por aproximadamente 150 famílias, em um total de mais ou menos 700 pessoas.

O terceiro momento é definido por Caldart (2004a) como a *Inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil*. Para a autora, o terceiro momento ainda não tem seus contornos totalmente definidos, pois sua configuração é mais recente, desencadeado pelas definições do 3º Congresso Nacional do MST que aconteceu em 1995, compreendendo ainda o período atual. Caldart (2004a) discorre sobre a necessidade de o Movimento concretizar os objetivos mais amplos colocados nos documentos de sua fundação; nesses termos, “trata-se de uma inserção mais direta do MST em questões sociais e políticas que dizem respeito ao conjunto da classe trabalhadora ou, até mais amplamente, ao conjunto da Nação brasileira” (p. 142). Nesse sentido, a luta é amplificada na medida em que passa a reunir em suas demandas não apenas as reivindicações dos povos do campo, mas de toda a classe trabalhadora do país.

É importante percebermos que, mesmo nos diferentes recortes da história, os autores deixam transparecer o amadurecimento do Movimento no Brasil, pois, na medida em que vai se expandindo pelo território brasileiro, o MST, expande, também, suas possibilidades de ação e suas demandas.

No que se refere à organização, Stedile e Fernandes (2005) afirmam que o mais importante no MST é manter o vínculo com a massa; nesses termos, ficar em contato direto com o povo para organizá-lo. Há, dessa forma, uma preocupação em relação à participação da base nas decisões, principalmente no que diz respeito ao processo eleitoral para a escolha dos representantes nas diferentes instâncias que compõem o Movimento. Fernandes (1999) ressalta que todas as instâncias são compostas por pessoas envolvidas no trabalho do MST e que, mesmo apresentando uma hierarquia, em nenhuma delas há cargo como: chefes, presidentes, diretores etc. O Movimento é representado pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA), que se caracteriza, nesse contexto, como pessoa jurídica.

Para Stedile e Fernandes (2005), a maior contribuição que o MST pode oferecer aos movimentos de massa é a ideia do princípio organizativo. Os autores apontam que o Movimento não pode prescindir de sua organização se quiser continuar existindo. A organicidade interna foi construída ao longo do tempo, graças às experiências vividas por seus militantes em outras organizações. Chamam a atenção para o fato de que à organização não causa a perda da feição de movimento social; cria-se, assim, uma nova racionalidade sobre o fenômeno. O mais importante nesse caso não é definir a natureza do MST, mas

manter o vínculo com o povo de modo a ser organizado com características populares, sindicais e políticas. De toda forma, os autores afirmam que o Movimento caracteriza-se como uma organização política e social, rompendo com definições que poderiam limitar suas ações. O planejamento e a distribuição de tarefas são primordiais para o Movimento na busca de suas conquistas. Para os autores, para além de ter um caráter social e camponês, o Movimento tem princípios organizativos que garantem sua perenidade. Os princípios elaborados são, desse modo, frutos do aprendizado do Movimento com outras organizações e pessoas que tiveram vinculação com as lutas camponesas e caracterizam-se como: a direção coletiva, a divisão de tarefas, a disciplina, o estudo, a formação de quadros, a luta de massas e a vinculação com a base.

Touraine (1999), ao analisar o conceito de movimento social, chama atenção para a questão da ação coletiva; nessa linha de raciocínio, essa ação tem como base a perspectiva de uma categoria social que pode tanto questionar uma forma de dominação social e reclamar sua legitimidade, como também, em sentido contraditório, pode haver movimentos de categorias dominantes que se voltam contra as categorias populares. Por essa via, a noção de movimento social ultrapassa a ideia de grupo de interesse ou meio de pressão política, “ele questiona o modo de utilização social de recursos e de modelos culturais” (p. 118).

Em sintonia com essa concepção, Ribeiro (2007, p. 154) observa que as contradições da sociedade brasileira “assentada sobre o capital enquanto apropriação do trabalho, expropriação da terra e dos meios de subsistência” refletem nos conceitos. Para a autora, a expressão movimentos sociais também se insere nesse contexto de contradições na medida em que o termo movimento social pode designar tanto as ações que visam à transformação e à mudança social, promovidas por sujeitos coletivos inseridos nos movimentos sociais populares, bem como às reações ou retroações defendidas com o objetivo de manter uma determinada estrutura vigente.

Nessa direção, partimos das perspectivas apontadas por Touraine (1999) e Ribeiro (2007) para utilizarmos o conceito de movimento social quando falamos do MST. Além do mais, deve-se levar em conta que os próprios sujeitos que compõem o Movimento assim o reconhecem e que as literaturas utilizadas neste trabalho também o referenciam como movimento social.

O MST possui a especificidade de ultrapassar os limites do tradicional conceito de movimento social. Possui condutas de movimento reivindicatório, político e antagonista. Compreendemos, portanto, o MST como um movimento social, sem esquecer que ele carrega características de sujeitos coletivos que estão na esfera do Terceiro Setor, pois é um movimento que possui uma rede de relações que gera formação escolar, técnica, que gera parcerias e assessorias; que luta por *poder* nas relações sociais que constrói e naquelas que participa como parceiro. Possui uma rede de relações internacionais formando oposição a políticas de cunho neoliberal (SOUZA, 2006, p. 21: grifo da autora).

Em relação à organização do MST, Fernandes (1999) descreve a seguinte forma:

Coordenação Nacional, formada por aproximadamente noventa pessoas, sendo dois membros de cada estado; esses membros são eleitos nos Encontros Estaduais; *Direção Nacional*, formada por aproximadamente 21 pessoas que são eleitas no Encontro Nacional; *Coordenação Estadual*, representada por um coletivo eleito no Encontro Estadual, é formada por 7 ou até 15 membros segundo a forma de organização de cada Estado; *Coordenação Regional*, formada por membros eleitos nos Encontros Regionais; e *Coordenação dos Assentamentos e Acampamentos*, formada por membros de vários setores (educação, frente de massa e finanças, entre outros).

Para Fernandes (1999), essa forma de organização é a base que dá sustentação à estrutura do MST:



Segundo Stedile e Fernandes (2005), os eleitos para cada uma das instâncias têm mandato de dois anos, podendo nesse período renunciar ou ser afastado por decisão das próprias instâncias. Os autores chamam a atenção para o fato de as mudanças no

⁵³ 1. Relações internacionais, 2. Secretaria Nacional, 3. Sistema Cooperativista dos Assentados, 4. Frente de Massa, 5. Educação, 6. Formação, 7. Comunicação, 8. Finanças, 9. Projetos.

Movimento acontecerem segundo a necessidade que este enfrenta; novas atividades vão surgindo e, juntamente com elas, uma nova forma de organização do Movimento; não há assim uma preocupação em ter um organograma totalmente definido⁵⁴.

Tanto a forma de organização quanto a estrutura do MST foram construídas no dia a dia, resultado das reflexões, dos aprendizados e das lutas. Segundo Laureano (2007),

[...] o que chama atenção é que essa minuciosa organicidade não oprime; contrariamente, dá a clareza da necessária participação coletiva e democrática em todas as ações. Todos assumem tarefas no MST, sejam os militantes, seja o visitante, seja o estudante que participa do estágio de vivência⁵⁵ (ibidem, p. 104).

Quem vivencia uma experiência em uma área do MST confirma o que a autora afirmou. Durante o trabalho de campo, tive a oportunidade de me envolver em diversas atividades⁵⁶ no interior das casas que fiquei, no assentamento, nas áreas que visitei e nos eventos dos quais participei durante o período pesquisado. Há muitos e diferentes trabalhos que podem ser realizados no Movimento, o que possibilita a inserção de vários sujeitos, que, mesmo não sendo diretamente ligados ao trabalho com a terra, não se sentem estranhos no contexto do MST, ou, ainda, desenraizados, pois toda pessoa é vista como possuidora de um saber e capaz de contribuir em algo. Isso nada tem a ver com uma perspectiva utilitarista em relação aos sujeitos. As próprias características da luta envolvem muitas demandas e permitem acolher diferentes pessoas, demonstrando que o trabalho existe anterior à inserção do sujeito e não é fruto de uma criação momentânea, com vistas a dar uma função a quem está chegando.

Percebemos pela história de luta do MST que o Movimento não é estático; contrariamente, organiza-se de modo a questionar e combater a concentração de terras no Brasil, procurando promover sempre novas conquistas e lutas, sem, porém, se esquecer das áreas que estão hoje sob sua bandeira. Existe todo um cuidado no sentido da manutenção e progresso das áreas conquistadas e uma preocupação em manter nos sujeitos uma identidade Sem Terra, mesmo depois de assentados, evidenciando que os desafios enfrentados serviram mais como combustível para a ação que como obstáculo imobilizador.

⁵⁴ Dado que o material de Fernandes data de 1999, atualmente encontramos setores que até a data dessa publicação não haviam sido criados. A organização em brigadas é também exemplo da dinamicidade do Movimento.

⁵⁵ Sobre a experiência de estudantes em áreas do MST durante o Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV), ler o trabalho de Portes *et al.* (2007).

⁵⁶ Essas atividades serão explicitadas nos capítulos III e IV deste trabalho.

O MST é um movimento com características heterogêneas no campo ideológico e cultural, principalmente. No campo ideológico, por um lado destaca-se a luta pela transformação social e por um modo de produção diferenciado, por outro lado há a presença de um ideário individual que move para a participação social no movimento. Este ideário individual está expresso no desejo da conquista de um pedaço de terra que possibilite a retomada ou a inserção no trabalho com a agricultura, agroindústria ou pecuária. Estas duas facetas do campo ideológico são indissolúveis e são elas que dão forma à heterogeneidade que dinamiza o movimento social. O campo cultural compõe-se por atitudes que valorizam a inovação, a reconstrução de valores e, portanto, as atitudes coletivas. Compõe-se ainda pela presença de ações pautadas no indivíduo e na sua “liberdade”, o que muitas vezes está vinculado às relações tradicionais de trabalho na agricultura. Ambas facetas se complementam e entram em conflito, no entanto, são elas que dinamizam a produção cultural e valorativa no âmbito do movimento social [...] (SOUZA, 2006, p. 32).

Nessa mesma direção, Martins (2008), ao discutir a modernidade e suas contradições na sociedade atual, demonstra como o MST expõe essas contradições sociais e reage *aos efeitos perversos do desenvolvimento excludente*, visto que lida com concepções tradicionais, mas ao mesmo tempo se empenha em construir de modo dinâmico novos modos de convivência entre os sujeitos, resultando em uma “[...] sociedade literalmente reinventada, abrindo-se para concepções mais largas de sociabilidade e, ao mesmo tempo, fortalecendo as concepções ordenadoras da vida social [...]” (p. 39), um Movimento baseado na família, mas com uma experiência nos acampamentos e nos assentamentos que amplia as possibilidades das relações nesses contextos. Nesses termos, na visão do autor, o MST caracteriza-se como

o mais vigoroso movimento social da atualidade no Brasil é também expressão dos desencontros dessa modernidade estrangeira e desenraizada. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, uma poderosa organização de camponeses expulsos ou privados da terra de que necessitam para trabalhar, tem como bandeira de luta o socialismo (MARTINS, 2008, p. 38).

Desse modo, ao questionar a estrutura social vigente e lançar novas perspectivas ao campo, o MST colocou em evidência o embate de forças que existe na sociedade. Ao denunciar a situação de uma enorme porção de sujeitos invisíveis socialmente e atuar de maneira organizada, transformou-se em um dos principais agentes na luta pela reforma agrária no Brasil e referência nacional e internacional de movimento social.

2.2 A educação no MST: luta e conquista

Para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra, um gesto, aliás, que se encontra no cerne da Pedagogia do movimento. Aqui, educar é o aprendizado coletivo das possibilidades da vida. As dores e as vitórias são face e contraface do mesmo processo (Pedro Tierra).

Dentre os seus princípios organizativos, vemos que há por parte do Movimento uma preocupação com o estudo e a formação de quadros. Especificamente, esses dois elementos estão ligados à discussão educacional, que ganha um papel de destaque, dada a sua importância na transformação dos sujeitos e das diferentes realidades e na reflexão em relação ao próprio MST. Nesse sentido, a história de luta pela terra é, também, perpassada pela história de luta por educação, entendendo, assim, que a via educacional é um dos caminhos de acesso aos direitos sociais, dos quais não se pode abrir mão frente as dificuldades e as conquistas, uma vez que é elemento fundamental na formação dos sujeitos militantes que constituem a massa responsável pela irradiação do ideário do Movimento.

Segundo Caldart (2004a, p. 236), o direcionamento para a questão educacional no MST deve-se, de certo modo, ao perfil das pessoas envolvidas inicialmente com a luta, pois,

para a maioria delas, o estudo sempre foi visto como um valor, tão importante a ponto de ser destacado como um dos princípios organizativos do Movimento. Esse detalhe certamente influenciou em dois sentidos: primeiro, na inclusão da luta por escola como tarefa do MST; segundo, na progressiva ruptura de um conceito mais tradicional de escola, buscando aproximá-la das discussões mais amplas do Movimento sobre formação humana, e especificamente sobre a formação dos membros de uma organização social de massas com os objetivos e princípios que tem o MST.

Ao pensar uma sociedade mais justa e condições dignas de vida nas áreas em que está presente, a educação compõe para o MST o quadro de demandas e prioridades, tendo em vista a sua vinculação com a questão da formação dos militantes e o acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade.

Educação, porém, é mais que escolarização. Para Caldart (2004a), não é possível analisar a experiência educacional do Movimento com o olhar fixado apenas sobre a instituição escolar. O MST deve ser analisado em seu conjunto a partir da dinâmica histórica que o envolve. Para a autora, há todo um movimento sociocultural que também forma os

sujeitos inseridos na luta social. Como me disse Rita, uma das moradoras do assentamento investigado entrevistada durante o trabalho de campo, que completou os estudos (superior e pós-graduação) após a inserção no MST: “eu considero o Movimento como um grande educador”.

Esse movimento sociocultural que forma os sem-terra se constitui também das vivências pessoais, de certo modo extraordinárias, de cada grupo, no sentido de que não seriam experimentadas dessa forma, se essas pessoas não estivessem vivendo neste momento histórico e fazendo parte desse movimento social. A ocupação da escola foi identificada como uma dessas vivências educativas, cujo sentido mais profundo somente pode ser compreendido no seu entrelaçamento com as demais ações substantivas que participam desse mesmo processo de formação do sem-terra brasileiro (CALDART, 2004a, p. 223).

Nessa perspectiva, a educação não está vinculada apenas a uma estrutura física, aos conteúdos programáticos e aos certificados, ou seja, ao escolar, mas a própria inserção na luta social é uma oportunidade de formação dos sujeitos inseridos no MST. Os espaços educativos são alargados, tendo em vista que a educação não fica restrita a uma instituição que visa à preparação técnica para qualificação e colocação no mundo do trabalho, mas apresenta-se como esfera humanizadora que concede voz aos sujeitos historicamente silenciados pelo não saber. As mobilizações, as marchas, as ocupações, a participação nos eventos e cursos promovidos pelo Movimento, a vivência no acampamento e no assentamento são considerados espaços educativo-pedagógicos, que podem servir tanto para expor as dificuldades e as misérias quanto podem resgatar a cidadania, fortalecendo a identidade do sujeito Sem Terra. A coletividade nas ações dá consistência ao Movimento e permite aos sujeitos envolvidos perceber que a luta não se faz isoladamente, mas em grupo, com traços comuns e diversos. Desse modo, as problemáticas vividas e as próprias condições objetivas dos sujeitos inseridos no MST são formativas na medida em que impulsionam a pensar, a rever os valores, as práticas e a ampliar as concepções sobre a vida e o mundo.

Para Portes *et al.* (2007, p. 181),

trata-se de um processo educativo não formal que está presente no cotidiano desses sujeitos e pode ser verificado se levamos em consideração as relações que se estabelecem no interior dos acampamentos e assentamentos, nos propósitos de lutas, nas assembléias, nas mobilizações, nas místicas, nas cirandas e nas reuniões de setores, dentre outras. Acrescenta-se, também, para o enriquecimento dessas práticas, o ideal de coletividade proposto pelo Movimento, possibilitando um processo de humanização entre os Trabalhadores Rurais Sem-Terra. É por esse ambiente de interação que o processo pedagógico se faz presente, apresentando-se como amplo e ilimitado.

O próprio trabalho colocado como princípio educativo para o Movimento, como bem mostra a pesquisa de Menezes Neto (2001), procura romper com a lógica capitalista de finalidade exclusivamente econômica e de exploração dos sujeitos e expõe o labor enquanto atividade humana e social e processo de formação para a vida, mesmo que ainda imerso nas contradições do atual sistema. Para o autor, ao pensar a questão educacional, as ações do Movimento e seu projeto político extrapolam a luta pela terra, ampliando o espaço político das lutas.

Nesse sentido, não poderíamos deixar de destacar essa dimensão não-escolar, formadora, presente no MST, que não deixa escapar os diferentes saberes que os sujeitos trazem ao se integrarem à luta.

A educação para além da preocupação com o formal torna-se estratégica para o MST. Por um lado, há a preocupação com a formação das crianças; por outro lado, a educação possibilita a construção de conhecimentos, através da formação de quadros que repensam a organização social e a produção agrícola nos assentamentos. Fica evidenciado o amplo caráter da educação, principalmente a busca pela formação escolar-política com objetivos de dominar conhecimentos técnicos e organizativos, o rompimento com as práticas de trabalho denominadas de “individualista, autoritária e artesanal” pelo MST. A busca por educação ocorre através da reivindicação por escola/instituição, assim como pela organização de cursos de formação política, através de assessorias (SOUZA, 2006, p. 32).

Todavia, nesta pesquisa, ao propor a análise de uma escola de assentamento, ou seja, um olhar investigativo sobre uma das práticas educativas promovidas pelo Movimento, os esforços estão voltados de maneira mais sistemática para a educação escolarizada, da qual o MST, desde sua origem, também não prescinde. Vale destacar, assim, no ano de 1983, o funcionamento da primeira escola do Movimento no assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul (SOUZA, 2006).

Ao discutir a educação escolarizada e promover práticas educativas em seus acampamentos e assentamentos, a educação formal no MST compõe um campo fértil para as pesquisas acadêmicas, pois a sua forma de organização e de pensar a educação como direito, ao mesmo tempo em que movimenta as estruturas educacionais consolidadas, lança questionamentos sobre aqueles que estão envolvidos com o campo educativo.

A preocupação com a escola é uma marca do Movimento, que, mesmo no processo de acampamento, promove sua escola itinerante⁵⁷, demonstrando que, por mais precárias que sejam as estruturas e a realidade dos sujeitos, independente da situação, a escolarização não pode esperar, tão pouco os sujeitos que dela necessitam. Mesmo com todas as dificuldades que envolvem o processo de acampamento, “uma das primeiras barracas a ser construída é a barraca da educação”, como me foi dito em uma entrevista.

Caldart (2004a), ao falar do nascimento do trabalho com educação escolar no Movimento, destaca a mobilização pela escola, inicialmente realizada pelas mães e professoras, passando a ser uma bandeira também dos pais, das lideranças do Movimento e das próprias crianças.

Às vezes isso significava apenas reunir as crianças para fazer algumas brincadeiras que amenizassem o peso da realidade que já enfrentavam, e também para explicar a elas o que estava acontecendo, principalmente quando havia ações mais violentas. Dependendo também das experiências anteriores das educadoras, essas brincadeiras podiam avançar para atividades mais elaboradas como encenações, cantos, desenhos, apresentados depois para os adultos em concorridas *tardes culturais* [...] (CALDART, 2004a, p. 230: grifo da autora).

Constituíram com esse trabalho inicial a base para as primeiras tentativas de escola e de alfabetização nas áreas do Movimento. Caldart (2004a) ressalta que foi um processo complexo, porque, ao mesmo tempo em os sujeitos envolvidos reconheciam a necessidade da escola, nas discussões era muitas vezes veiculada a ideia de que a luta era por terra, e não necessariamente por escola. Contudo, as condições sociais dos sujeitos e a busca por ações coletivas que contavam com a participação de toda a família acabaram por convergir na questão educacional na medida em que avançava a compreensão que a luta pela reforma agrária era ampla, não se restringindo apenas à divisão da terra.

Pela primeira vez aparece o acesso à educação e a organização das escolas como uma meta necessária, como parte de um programa agrário, de uma reforma agrária. Antigamente, ou pela visão clássica da reforma agrária, era só dividir a terra. Para nós, tão importante quanto distribuir terra é distribuir conhecimento. Somos parte de um processo mais amplo de desenvolvimento do meio rural, para que conseqüentemente as pessoas se desenvolvam, sejam mais felizes e mais cultas, mesmo morando na roça (STEDILLE e FERNANDES, 2005, p. 76).

⁵⁷ Assim são chamadas as escolas que funcionam nas barracas do MST durante o período de acampamento. Segundo o documento MST: Lutas e Conquistas (2010), as escolas itinerantes se deslocam juntamente com o acampamento. Foram legalmente reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (onde atualmente vem sofrendo perseguição política e ações judiciais), Santa Catarina, Paraná, Goiás, Alagoas, Pernambuco e Piauí.

Segundo Caldart (2004a), a partir da reflexão e da mobilização por escola em suas áreas, foram constituídos os coletivos de educação que passaram a compor a própria estrutura organizativa do Movimento. Os coletivos de educação eram formados pelas professoras e por pessoas das áreas interessadas na questão e tinham como tarefa a condução das discussões e das ações concernentes ao âmbito educacional.

Destacamos, nesse contexto, o 1º Encontro Nacional de Professores de Assentamento, realizado em julho de 1987 no Espírito Santo, que serviu como estímulo para uma articulação nacional em torno da educação. Nesse mesmo ano, nasceu o Setor de Educação do MST, impulsionado também pelas experiências no campo educativo e pela própria forma de organização em que o Movimento foi sendo construído.

De acordo com Caldart (2004a, p. 250), a principal função do setor era e ainda é

[...] a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento.

É importante ressaltar que o modelo de escola tradicional foi desde o início das discussões questionado pelos sujeitos envolvidos no Movimento, tendo em vista que as ações no MST, nem sempre bem compreendidas pela sociedade, também não eram compreendidas por muitos professores das escolas frequentadas pelos filhos dos militantes. Esses professores acabavam por produzir imagens negativas em relação ao Movimento e suas ações. Nessa perspectiva, o sonho não era apenas pela conquista de uma escola qualquer, mas de uma escola diferente, em que os educadores, também envolvidos na luta, contribuíssem para uma formação vinculada às reais condições de vida desses sujeitos, educadores que compreendessem o porquê da luta pela terra e que demonstrassem compromisso com a formação política dos sujeitos militantes, visto que os esforços direcionavam-se também para a alfabetização de adultos, dado o grande número de analfabetos no campo.

A formação em janeiro de 1990 da primeira turma de magistério no município de Braga, no Rio Grande do Sul, em parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (FUNDEP), ilustra bem a preocupação com a formação e escolarização dos professores das áreas de acampamento e assentamento (CALDART, 2004a), evidenciando que a inquietação quanto à formação não estava direcionada apenas

aos alunos, mas também àqueles que teriam responsabilidade direta na condução da escolarização no interior das suas áreas.

Em 1991, o Movimento publicou dois documentos - *Educação no Documento Básico do MST* e *O que queremos com as escolas dos assentamentos*⁵⁸ - elaborados no decorrer dos anos de 1990. Esses documentos procuraram traduzir em linhas gerais o modo de pensar a organização da educação, bem como a visão político-pedagógica do Movimento sobre a instituição escolar. O texto *Educação no Documento Básico do MST* apresentou de modo pontual as linhas políticas e as orientações que chamavam atenção para questões ligadas ao interior da escola, bem como questões mais amplas referentes à política educacional e às ações que o Movimento deveria desenvolver para promover seu projeto educativo. No documento *O que queremos com as escolas dos assentamentos*, foram apresentados os objetivos em relação às escolas dos assentamentos e os princípios pedagógicos do MST, ressaltando a necessidade de uma escola diferenciada em sua forma de organização, na atividade do professor e no conteúdo.

Dois documentos publicados em 1992 - *Como deve ser uma escola de assentamento* e *Como fazer a escola que queremos*⁵⁹ - demonstraram uma preocupação mais contundente com a instituição escolar e sua implementação ao expor questões relativas à gestão escolar, ao conhecimento veiculado na escola, à militância do professor, à formação para a militância, ao currículo, ao planejamento, aos conteúdos, aos materiais pedagógicos e à avaliação, apresentando, inclusive, possíveis temas de aulas que poderiam ser trabalhados pelos professores. Esses documentos foram apresentados como materiais de apoio para os professores que atuavam nas áreas, bem como para os militantes que, de algum modo, estavam envolvidos com a questão educacional. Vale ressaltar que alguns dos elementos pontuados já haviam sido citados nos documentos publicados no ano anterior, porém os documentos de 1992 apresentaram uma maior elaboração, oferecendo, inclusive, um referencial didático para os professores que atuavam nas escolas de acampamentos e assentamentos do Movimento.

Se analisarmos outros documentos produzidos pelo Movimento, vamos perceber um acúmulo e progressos em relação à discussão sobre a educação. Isso se dá devido à

⁵⁸ Organizados em: Setor de Educação do MST. Dossiê MST escola documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação* n. 13, Edição Especial, Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

⁵⁹ *Ibidem*.

própria constituição do MST, que sempre procurou avançar também em sua organização. Destacamos neste ponto apenas os primeiros documentos elaborados pelo MST, direcionados especialmente para a questão educacional, uma vez que marcam a produção do Movimento nesse âmbito.

Todavia, pensamos ser importante abrir uma exceção para abordar o texto *Princípios da Educação no MST*, publicado no Caderno de Educação n. 8, em julho de 1996. Nesse texto, há o reconhecimento das produções anteriores do Movimento, chamando a atenção, porém, para o fato de que a caminhada era responsável por produzir novas ideias e, desse modo, novas orientações. O documento foi dividido em princípios filosóficos e pedagógicos. O primeiro trata da visão de mundo, das concepções mais gerais em relação ao ser humano, à sociedade e à educação para o MST. O segundo relaciona-se mais ao modo de fazer e pensar a educação e objetiva concretizar o primeiro. Entretanto, o texto chama a atenção para o fato de que as práticas pedagógicas poderiam acontecer de diferentes formas, mas orientadas pelos mesmos princípios. Os princípios filosóficos foram organizados da seguinte forma: educação para a transformação social, educação para o trabalho e a cooperação, educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, educação com/para valores humanistas e socialistas, educação como um processo permanente de formação e transformação humana. E os princípios pedagógicos: relação entre prática e teoria, combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação, a realidade como base para a produção do conhecimento, conteúdos formativos socialmente úteis, educação para o trabalho e pelo trabalho, vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos, vínculo orgânico entre educação e cultura, gestão democrática, auto-organização dos/das estudantes, criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras, atitude e habilidades de pesquisa, combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Como retratado pelo próprio texto, os princípios são ideias referenciais para o trabalho com a educação no MST e resultado das práticas realizadas ao longo dos anos no Movimento. Nesses termos, foram formulados a partir das experiências acumuladas.

Um ano após a publicação dos *Princípios da Educação no MST*, em julho de 1997, aconteceu na Universidade de Brasília (UnB) o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que foi organizado pelo setor de educação do MST

em parceria com a UnB, a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O ENERA reuniu mais de 700 professores, que em grande parte atuavam no ensino fundamental das escolas de assentamentos. Nessa perspectiva, representou um forte marco para a educação do campo,⁶⁰ pois, além de reunir pela primeira vez professores do meio rural para discutir a educação e a reforma agrária, causando um grande impacto no meio acadêmico, representou também um salto de qualidade para o MST, revelando a importância dada à educação no contexto de lutas do Movimento (STEDILE e FERNANDES, 2005). Para Caldart (2004a), o ENERA caracterizou-se como um fato histórico.

A partir dos encaminhamentos do ENERA, em 1998 surgiu o PRONERA⁶¹, que contou com a participação efetiva dos movimentos sociais do campo na elaboração de sua proposta. O PRONERA tem na atualidade um importante papel no desenvolvimento da educação nas áreas do MST. De acordo com Hackbart (2008, p. 12):

suas principais ações estão voltadas à garantia de alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados e acampadas e assentados e assentadas nas áreas de reforma agrária; à garantia de escolaridade e formação de educadores para atuarem naquelas áreas; à formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do ensino fundamental e médio; e à garantia de escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento.

O Programa completa 12 anos em 2010; persiste, entretanto, por meio das mobilizações que contam, dentre outras, com a presença massiva do MST. Quem atua no âmbito do Programa vivencia diariamente uma luta constante para o cumprimento dos seus prazos e objetivos, bem como para o acesso aos recursos que viabilizam as ações. Nesse sentido, a instabilidade é um grande desafio a ser enfrentado por aqueles que atuam no PRONERA, pois ele caracteriza-se como uma política que depende da orientação do governo, ou seja, como um Programa compensatório. Enfrenta ainda conflitos internos referentes aos seus próprios parceiros que, muitas vezes, possuem diferenças político-ideológicas. Mesmo diante das problemáticas, o PRONERA representa o acesso à educação para um número significativo de trabalhadores rurais e, ao mesmo tempo, contribui para o debate em torno da educação do campo.

⁶⁰ De acordo com Fernandes e Molina (2004), o conceito da educação do campo nasceu no ENERA. No próximo ponto, trataremos exclusivamente desse aspecto.

⁶¹ Citado na Introdução deste trabalho, ver nota de rodapé n. 2.

É importante destacar, ainda, o desafio que o MST enfrenta em relação à manutenção de suas práticas educativas, pois o Movimento reivindica escola pública para suas áreas; entretanto, essa reivindicação vem conjugada a outras que se referem à autonomia pedagógica e administrativa de suas escolas, gerando polêmica em relação ao financiamento (MENEZES NETO, 2001).

Outra polêmica apontada por Menezes Neto (2001), em trabalho sobre o Curso Técnico em Administração Cooperativista (TAC) do MST, refere-se ao fato de o Movimento *ocupar* os espaços escolares com os símbolos que representam o Movimento, como a bandeira, o hino, as palavras de ordem, dentre outros. Nessa perspectiva, poderia sofrer a crítica de estar privatizando a escola e criar o entendimento de que outros grupos poderiam fazer o mesmo. Todavia, o autor chama a atenção para o fato de que a análise da situação deve se dar do ponto de vista da disputa política, pois, “[...] ao *ocupar escolas* está exercendo pressão política sobre os governos - federal, estaduais e municipais - para a realização do direito de toda criança, jovem ou adulto do campo à educação” (p. 90: grifo do autor). Por essa via, ele conclui:

[...] a discussão acerca da *privatização* das escolas pelo MST não tem sentido. As escolas de assentamentos são mantidas pelo Poder Público, que exige o cumprimento de determinadas normas legais, mas a pedagogia é discutida e elaborada pelos assentados, a partir de sua realidade local e dos princípios elaborados e sistematizados pelo Setor de Educação do MST. Assim, o projeto educativo do Movimento é coerente com as propostas mais gerais dos educadores brasileiros, que estão debatendo formas de controle social e comunitário na gestão das escolas públicas (MENEZES NETO, 2001, p. 92: grifo do autor).

Como já colocado, o MST também defende a presença de professores e demais funcionários da escola envolvidos na militância. Gonsaga (2009), ao estudar o curso de Licenciatura em Educação do Campo (Pedagogia da Terra)⁶², implementado pelo MST em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), afirma que

a proposta de formação de educadores implantada pelo MST nos cursos de Pedagogia da Terra em vários estados brasileiros, prevê uma formação que vai além do que se propõe para um docente em sala de aula. Ela contempla também a formação de militantes, o que pressupõe uma formação que visa preparar seu quadro de intelectuais. Pessoas comprometidas com a causa do Movimento que, além de atuar em sala de aula, têm também o compromisso de atuar no quadro de formação de militantes em acampamentos e assentamentos (GONSAGA, 2009, p. 24).

⁶² Ver capítulo V deste trabalho.

O processo de luta (que está em movimento) reflete também nas formas de pensar a educação e a escola, questionando, desse modo, os paradigmas educacionais vigentes. O MST, em sintonia com a perspectiva freireana, propõe um projeto educacional libertador e humanizador, construído por meio da coletividade, assume a defesa por um espaço escolar democrático, em que os sujeitos que dele fazem parte possam participar diretamente na consecução da sua proposta educativa, em um processo constante de formação. A escola torna-se, como o próprio Movimento, um espaço para o exercício da coletividade e da emancipação, com fundamentos democráticos, dialógicos e participativos.

Mesmo imerso em contradições que se relacionam às próprias contradições sociais, pois as ações do Movimento não se dão de modo alheio ao mundo e à vida social, no decorrer de sua história, o MST vivencia um misto de enfrentamentos e conquistas no campo educacional. O Movimento avança a cada dia no número de escolas, alunos atendidos, professores formados e, por meio de suas lutas, amplia suas próprias demandas. De acordo com o documento *MST: Lutas e Conquistas (2010)*, o Movimento conta com 2.250 escolas públicas, 300 mil trabalhadores estudando, entre crianças e adolescentes, e mais de 4 mil professores foram formados em seu bojo. Nesse sentido, a reivindicação do Movimento na atualidade não se relaciona apenas à Alfabetização e ao Ensino Fundamental, mas a toda Educação Básica e a possibilidades de acesso ao Ensino Superior pela população camponesa, essa última constituindo-se como uma das grandes conquistas do Movimento nos últimos anos⁶³.

Nessa perspectiva, as análises feitas sobre a educação no MST, neste trabalho, se distanciam do que aponta Bezerra Neto (1999). O referido autor, ao tratar da educação no Movimento, afirma que, mesmo levantando a bandeira de revolucionário, o MST possui uma postura conservadora quando delega à educação a função de redentora dos males que a sociedade vive. Não pensamos que o MST repassa para a educação todas as soluções para os problemas sociais, é, por outro prisma, um Movimento organizado em vários setores, que possui um projeto popular que parte da reforma agrária, mas que não a enxerga como limitada à divisão do território nacional e que, por esse mesmo motivo, não descarta a discussão educacional, tendo em vista que a educação foi historicamente negada aos

⁶³ Como será mostrado no capítulo V deste trabalho.

trabalhadores rurais. Entende, por esse caminho, que a transformação social não pode prescindir do acesso à educação.

Pensamos que no espaço da negação a reivindicação e a pressão exercem muito mais o papel de colocar em evidência uma questão que fora negligenciada do que transformá-la em panaceia. Como afirma Souza (2006, p. 26), “compreender a educação no MST pressupõe que o ponto de partida analítico tenha como base as contradições sociais, a luta de classes e função política da educação, portanto, as condições materiais de existência”. Sobre esse aspecto, Caldart (2004a, p. 228) pontua:

[...] se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se as discussões pedagógicas incluíssem como preocupação a realidade específica dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, tratando-os efetivamente como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado a si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar. Ou pelo menos talvez tivesse demorado um pouco mais a perceber essa tarefa também como sua.

Isso posto, passamos para o próximo ponto que trata de modo mais específico da educação do campo, ainda que muitos de seus elementos já tenham sido antecipados ao nos referirmos à educação no MST. Isso se deu devido à impossibilidade de falar de uma sem falar da outra. Nessa linha de raciocínio, em se tratando da educação, não dá para falarmos da educação do campo sem fazermos referência ao Movimento, e vice-versa. Cabe-nos, porém, termos clareza em reconhecer que a educação do campo se apresenta enquanto temática mais abrangente, uma vez que envolve outros movimentos e sujeitos, e não apenas o MST.

2.3 Educação do campo: da expressão de um desejo à expressão do real

*Não vou sair do campo pra poder ir pra escola
A educação do campo é direito e não esmola
(Não vou sair do campo, Gilvan Santos).*

A abordagem feita inicialmente à educação rural nesta dissertação teve como objetivo destacar as bases em que foi constituída a educação presente nos espaços rurais do Brasil. A partir desses elementos, buscamos aqui aclarar a inserção da discussão sobre a educação do campo, o que nos levou a pontuar, nesta parte de modo específico, alguns dos eventos, dos grupos e das experiências educativas que contribuíram para sua configuração.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, dada a herança deixada pela educação rural, a lentidão e, muitas vezes, a inexistência e a inconsistência das políticas públicas nesse âmbito, os sujeitos do campo foram levados a construir, a partir de suas realidades de vivência, experiências de escolarização que valorizassem seus contextos de vida e sua dinâmica social. Por essa via, têm surgido diferentes empreendimentos da própria população do campo, por meio de suas diferentes organizações e movimentos sociais, visando a colocar em pauta suas demandas, bem como construir uma identidade de suas escolas. Destacam-se, assim, os convênios entre movimentos sociais, universidades, organizações não-governamentais, instituições públicas, entre outros.

Nesse sentido, não podemos perder de vista a complexa configuração e a diversidade do espaço do campo no Brasil, que, por sua vez, reflete em sua educação. Nessa visão, o campo brasileiro compreende uma multiplicidade que abarca os espaços das florestas, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pesqueiros, dos ribeirinhos, dos extrativistas, entre tantos outros. Está relacionado, assim, com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Munarim (2008) afirma que há na atualidade um movimento nacional por uma educação do campo no Brasil que se contrapõe às históricas políticas de educação rural. Para Caldart (2008, p. 71):

a educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Como já colocado, o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) impulsionou esse processo. Sobre esse encontro, Munarim (2008, p. 58) aponta que

os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento.

Acompanham esse processo a criação do PRONERA e a realização da 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em Goiás, em 1998. Da referida conferência, inicia-se o processo da articulação nacional *Por Uma Educação Básica do Campo* que atualmente denomina-se *Por Uma Educação do Campo*, entendendo, assim, que a luta ultrapassa os limites da educação básica. Essa articulação é composta por representantes do MST, CNBB, UnB, UNESCO e UNICEF⁶⁴.

Em termos da legislação, podemos ressaltar a aprovação e a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo as especificidades do campo e da educação a ser oferecida nesse espaço.

Em 2003, foi criado no MEC o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo e, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa Secretaria conta com a Coordenação Geral de Educação do Campo na estrutura de sua Diretoria de Educação para Diversidade e Cidadania, e, em 2004, aconteceu a 2ª Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, também, em Goiás.

Vale destacar, nesse contexto, as práticas pedagógicas escolares que vêm sendo protagonizadas pelos sujeitos do campo, presentes na discussão atual sobre a educação do campo. Nesse sentido, na literatura analisada, identificamos:

- Escola Família Agrícola (EFA)⁶⁵;
- Casa Familiar Rural (CFR)⁶⁶;
- Casa Familiar do Mar (CFM)⁶⁷;
- Escola Itinerante;
- Escola de Assentamento.

Entretanto, esses modelos enfrentam vários desafios, que se inserem na própria constituição do conceito da educação do campo.

O conceito da Educação do campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós, o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios

⁶⁴ Os livros da coleção *Por uma Educação do Campo* são materiais que ajudam a compreender o histórico da educação do campo no Brasil.

⁶⁵ Cf. os trabalhos de Silva *et al.* (2006) e Bof *et al.* (2006).

⁶⁶ *Ibidem*

⁶⁷ Cf. o trabalho de Corrêa *et al.* (2007).

práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar *fixar* um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso (CALDART, 2008, p. 69: grifo da autora).

Em pesquisa realizada por meio do edital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nº 2/2006, Ribeiro (2007) analisa em seu trabalho pesquisas que foram realizadas no âmbito da Educação do Campo vinculadas ao Projeto Básico - *Educação como exercício de diversidade: estudo e ações em campos de desigualdades sócio-educacionais*, apoiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade vinculada ao Ministério da Educação (SECAD/ MEC). A autora apresenta, primeiramente, de maneira sintética, cada uma das pesquisas desenvolvidas e, em seguida, explicita as contradições que perpassam as experiências analisadas. As contradições apontadas no trabalho de Ribeiro (2007) vão fundamentar a nossa discussão, em função da abrangência e da atualidade das informações disponibilizadas.

Antes de especificar a primeira experiência analisada, Ribeiro (2007, p. 154) observa que as contradições próprias da sociedade brasileira “assentada sobre o capital enquanto apropriação do trabalho, expropriação da terra e dos meios de subsistência”, não refletem apenas nas experiências pedagógicas desenvolvidas no interior da sociedade, mas também nos conceitos e nas palavras utilizadas para nomeá-las, resultando, desse modo, em contradições, como nos conceitos da educação rural e da educação do campo. Para a autora, a expressão movimentos sociais, também se insere nesse contexto de contradições na medida em que o termo movimento social pode designar tanto as ações que visam à transformação e à mudança social, promovidas por sujeitos coletivos inseridos nos movimentos sociais populares, bem como as reações ou retroações defendidas com o objetivo de manter uma determinada estrutura vigente, como já mostramos.

Nessa perspectiva, as contradições conceituais podem existir de diferentes modos: onde há dois conceitos, como no caso na educação rural e da educação do campo, que aos leigos pode parecer denominar uma mesma educação; assim como em um único conceito, como no caso do movimento social, que pode abarcar mais de um significado, mas que, visto de maneira superficial, é diretamente relacionado às lutas populares por mudança e nunca a objetivos reacionários.

No que se refere às pesquisas analisadas por Ribeiro (2007), não vamos nos ater às especificidades de cada uma delas. Nosso esforço está voltado para a identificação das contradições presentes nos diferentes processos de realização dos trabalhos.

De maneira geral, as pesquisas analisadas abordam as diversas dificuldades enfrentadas no contexto educacional.

A precariedade continua sendo uma marca da educação no contexto do campo. Nesse sentido, a infraestrutura escolar muitas vezes não corresponde à relevância social que a escola possui na comunidade. As escolas distantes do espaço de vivência da população do campo sujeitam professores e alunos a percorrerem longas distâncias a pé, bem como colocarem a vida em risco em veículos em condições inadequadas para o transporte escolar. A merenda e o material didático são, muitas vezes, insuficientes. Esse último apresenta ainda temáticas estranhas à cultura camponesa.

Mesmo havendo uma legislação específica para a educação do campo, em muitas realidades ela é ignorada.

A escola multisseriada persiste em muitas realidades brasileiras. O problema maior, neste caso, instala-se nas condições de trabalho e formação dos professores. Esses alegam não existir iniciativas que visem a uma preparação para aqueles que irão atuar nesse modelo; contrariamente, são obrigados a participar de cursos totalmente desvinculados de sua realidade, o que reflete na grande rotatividade desses profissionais. Entretanto, a existência de um empenho por parte dos professores na tentativa de oferecer uma educação de qualidade aos alunos das escolas multisseriadas é evidenciado em um dos trabalhos analisados por Ribeiro (2007).

A formação dos professores do campo, a despeito dos inúmeros esforços que vem sendo realizados na criação e consolidação de cursos como o da Pedagogia da Terra, entre outras experiências ligadas a movimentos sociais como o MST, apresenta-se ainda como um problema, uma vez que os cursos de formação de professores no Brasil não abarcam, em sua grande maioria, disciplinas e conteúdos que têm como foco a realidade rural do país e dos sujeitos que a compõem.

As duas últimas pesquisas apresentadas nas análises de Ribeiro (2007) foram realizadas em uma escola de assentamento do MST e em uma Casa Familiar do Mar. Ambas apontam para a necessidade de estudos que abarquem as diferentes realidades do campo no Brasil.

A pesquisa realizada na escola de assentamento aponta para a necessidade de estudos que busquem conhecer o campo e os desafios da produção da vida no campo, principalmente no que se refere à promoção de uma educação do campo com qualidade. A pesquisa realizada na Casa Familiar do Mar chama a atenção, por sua vez, para a importância de um currículo que considere a realidade; entretanto, nesse caso específico, o desconhecimento sobre a pesca artesanal dificulta a elaboração desse currículo. A evasão é também uma das dificuldades enfrentadas pela escola nesse contexto.

Dada essa realidade, vamos apresentar de maneira pontual algumas das contradições presentes na educação do campo identificadas no trabalho de Ribeiro:

- a ambiguidade do poder público no tratamento da educação do campo, onde temos em um extremo o Estado presente na demarcação legal através das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e no financiamento público de programas e de experiências pedagógicas efetuadas por universidades públicas e, no outro, um Estado que não promove políticas públicas permanentes para a educação do campo;
- a ausência de um diálogo efetivo entre o modelo pedagógico e as circunstâncias locais onde a escola está situada;
- a divisão da manutenção/financiamento escolar, entre comunidade, organização não-governamental e Estado presente em algumas escolas do campo levanta o questionamento sobre a quem cabe a autonomia na definição do projeto político-pedagógico e do currículo escolar.

Acreditamos que uma das grandes lutas e desafios lançados à educação do campo no Brasil é a de se constituir enquanto política pública permanente e não apenas integrada a programas e projetos temporários e descontínuos. Outro desafio relaciona-se ao conhecimento e efetivação de conquistas como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pois o desconhecimento por parte das instituições públicas, principalmente aquelas vinculadas aos municípios, é usado como justificativa para o não atendimento dos dispositivos da lei. A ação dos diversos gestores deve estar vinculada à compreensão da importância das Diretrizes para a educação do campo.

Os avanços no campo teórico são significativos no sentido de ampliar os conceitos, apontar os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos e pela

educação presente no campo. É importante destacar, porém, que a educação e a escola não podem isoladamente resolver todos os problemas postos ao campo. A integração e o desenvolvimento de políticas e ações públicas nas diferentes áreas são imprescindíveis quando pensamos a organização da vida nesse espaço.

A criação de espaços que dão voz aos sujeitos do campo vem sendo fortalecida por meio de organizações e movimentos sociais como o MST. Entretanto, há um enorme contingente de indivíduos que não estão inseridos nessas organizações e que compõem o quadro daqueles que sofrem todas as mazelas presentes no campo. Pensar diferentes formas de participação dos diferentes sujeitos do campo é reconhecer a diversidade desse espaço e que é também um desafio pensarmos as escolas que não emergiram como experiências dos movimentos sociais, mas que atendem a um número significativo de residentes dos espaços rurais.

Temos, assim, uma realidade que nos arremessa a um campo de desafios que não se esgota apenas nas discussões e reflexões que foram aqui apresentadas. É importante compreendermos, porém, que os desafios surgem da realidade concreta e são superados na medida em que são desenvolvidas novas teorias, novas práticas e novas ações.

Os desafios colocados à educação do campo não se configuram de maneira independente na medida em que se relacionam as formas como a sociedade está organizada e como são resolvidos os problemas aí presentes.

Assim, desenvolver atividades de pesquisa, práticas de escolarização e proposições para a educação do campo requer de todos os sujeitos envolvidos com a temática um aprofundamento sobre as questões colocadas e um compromisso de trabalho, dada as diferentes formas de configuração do campo brasileiro.

Damasceno e Beserra (2004, p. 84) afirmam que “considerando a extrema variedade do campo brasileiro, é fundamental a produção de estudos etnográficos que ofereçam elementos para uma ação mais eficaz tanto do Estado quanto dos movimentos sociais”.

Nessa perspectiva, apresentamos nos próximos capítulos o resultado do estudo realizado durante os três meses de vivência permanente em campo.

CAPÍTULO III

O ASSENTAMENTO INVESTIGADO



Foto 3. Entrada do assentamento investigado. Foto: Apolliane Xavier Moreira dos Santos, 2009.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde sua teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo em tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

**(Tecendo a manhã, João Cabral de Melo
Neto)**

O capítulo III tem como objetivo traçar um panorama do contexto investigado. Nesse sentido, apesar de o local de realização da pesquisa não ser identificado, ele foi descrito de modo que os leitores possam ter uma noção da história de luta dos sujeitos pesquisados, da vida em comunidade, seus momentos de lazer, festividades, problemáticas e formas de organização. Está, assim, organizado em quatro pontos.

As observações, os relatos do diário e as entrevistas realizadas com moradores do assentamento feitas durante o trabalho de campo foram de fundamental importância para a estruturação do texto que, em muitos momentos, foi escrito em primeira pessoa do singular, por se tratar de modo específico da vivência da pesquisadora, como poderá, também, ser observado nos capítulos IV e V desta dissertação.

O primeiro ponto retrata o contato inicial com uma moradora do assentamento e o primeiro dia de vivência em campo. O esforço se deu em elucidar, em forma de síntese, os elementos marcantes da chegada no contexto da pesquisa. A ênfase na chegada relaciona-se ao significado das descobertas feitas no primeiro dia de trabalho. Nessa perspectiva, tais descobertas refletiram na forma de inserção da pesquisadora no local investigado e na forma de interação com os sujeitos no decorrer da pesquisa. Nesses termos, algumas particularidades contribuíram para um pontapé inicial incomum nos contextos de investigação.

O segundo ponto resgata, a partir das entrevistas realizadas com os moradores do assentamento, a história de ocupação da área. Descreve o local investigado e sua forma de organização na atualidade.

O terceiro ponto configura o assentamento, abordando suas relações com o espaço urbano, principalmente no que se refere às possibilidades e aos problemas existentes no meio, e aponta ainda questões relativas ao trabalho e ao uso da terra.

O quarto ponto - *a organização da biblioteca* - encerra o capítulo. A inserção desse tópico neste capítulo deve-se à sua relevância para a pesquisa, principalmente no que diz respeito à realização de atividades e possível contribuição, por parte da pesquisadora, no contexto investigado. Organizar e inaugurar uma biblioteca para o assentamento constituiu um momento importante do período de vivência e representativo para a comunidade; nesses termos, mereceu destaque no trabalho escrito.

3.1 A chegada: o acaso e os casos

*A hora do encontro é também despedida...
(Encontros e Despedidas, Milton Nascimento).*

É chegado o dia! O encontro com o MST e a despedida de São João del-Rei.

Como mencionado na Introdução desta dissertação, a realização do trabalho de campo na escola e no assentamento selecionados se deu graças ao contato com uma moradora do assentamento que é, também, integrante do Setor Estadual de Educação do MST em Minas Gerais. Nesse sentido, após dois meses em contato por telefone e por *e-mail* com a referida moradora, que chamarei neste trabalho de Rita⁶⁸, consegui marcar uma data para nos encontrarmos pessoalmente para conversar a respeito do trabalho que eu pretendia realizar. Entendia que o fato de ela estar inserida no Setor Estadual de Educação do Estado e ser moradora do assentamento a autorizava discutir a pertinência (ou não) da proposta de pesquisa para aquele contexto e que ela poderia me ajudar a fazer contatos com os demais sujeitos envolvidos com a questão educacional do assentamento - integrantes do coletivo de educação do assentamento, professores e outras pessoas atuantes na escola.

Vale ressaltar que, nesses dois meses, durante nossas conversas por telefone, expliquei a ela que já havia ido em 2004 àquele assentamento, por ocasião da minha participação em uma atividade do PRONERA, e que me recordava dela, pois, naquele mesmo ano, saímos no mesmo veículo para a *II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, que aconteceu em Luziânia, no estado de Goiás. Conversamos durante esse período sobre a minha trajetória acadêmica em Viçosa, o meu envolvimento com o tema da educação do campo, bem como sobre o assentamento e a escola. Desde o primeiro contato, Rita demonstrou disponibilidade em me auxiliar no que fosse necessário para a realização do trabalho de campo, mesmo que não fosse possível realizá-lo na escola do assentamento em que residia. Nesse ínterim, enviei uma cópia do projeto de pesquisa desenvolvido durante o primeiro ano no mestrado, para que Rita pudesse lê-lo e encaminhá-lo aos professores, bem como, a partir da leitura do mesmo, pudesse conversar com a comunidade sobre a minha proposta de trabalho e minha possível inserção no assentamento.

⁶⁸ Todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

Da minha parte havia uma grande expectativa em relação ao primeiro contato com a comunidade, pois, a partir dele, seriam definidos os encaminhamentos para a realização do trabalho de campo. De acordo com Rita, o primeiro passo era ir ao assentamento e conversar diretamente com os professores que trabalhavam na escola a respeito da pesquisa.

Desse modo, marcamos para o dia 13 de abril de 2009 uma reunião em que conversaríamos pessoalmente sobre o trabalho (eu e Rita) e uma primeira visita ao assentamento. Rita já havia conversado com os professores e com pessoas da comunidade sobre minha ida ao local. Segundo ela, os professores se dispuseram a conversar comigo sobre o trabalho e a comunidade não apontou nenhum impedimento quanto à minha visita.

Tudo ocorreu conforme aquilo que havíamos planejado. Assim, meu primeiro encontro com Rita e a chegada ao assentamento aconteceram no dia 13 de abril de 2009. Marcamos de nos encontrar no centro da cidade, na qual o assentamento se situa, pois ela disse que já estaria por lá naquele dia devido a alguns compromissos.

Encontramos-nos na Caixa Econômica Federal, tendo em vista que Rita estava resolvendo questões relacionadas a um projeto habitacional do qual ela era também responsável. O projeto, gerenciado pelo Banco, estava relacionado à reforma das casas do assentamento ao qual me destinava, bem como à construção de casas em outro assentamento próximo. Ela me perguntou se eu teria algum problema em aguardar, pois teria que ir primeiro ao outro assentamento para conversar com alguns assentados. Coloquei-me à disposição para aguardar e para visitar a outra área. Seguimos, então, para o assentamento onde estavam sendo construídas as casas.

Ao chegar, Rita fez uma reunião com alguns assentados para falar a respeito dos trâmites burocráticos do projeto das casas, principalmente sobre a falta de documentos que estava inviabilizando o andamento das atividades. Durante a reunião, foi colocado de modo bastante incisivo por uma assentada um posicionamento bastante negativo em relação à Caixa Econômica. Segundo essa assentada, a falta de coerência por parte da instituição bancária em relação à documentação exigida para o encaminhamento do projeto resultava em uma *confusão para liberar o dinheiro*, pois a cada dia um novo documento era solicitado, protelando, por meio da burocracia, a construção das casas. Rita explicou sobre a necessidade de alguns documentos que constavam em uma lista emitida pelo Banco.

Terminada a reunião, Rita passou em algumas casas para recolher documentos e em seguida fomos para o nosso destino final - o assentamento selecionado para a investigação.

Um fato interessante acontecido durante o nosso percurso para o assentamento, que penso ser importante relatar aqui, refere-se a uma descoberta feita em relação à família de Rita e à minha família. Durante nossas conversas, descobrimos que ela conhecia toda a família de meu pai, pois eram procedentes do mesmo distrito e que haviam sido amigos de infância. Rita contou casos sobre meus avós, meus tios e meu pai. Tivemos, então, muitos motivos para conversar para além das questões referentes ao meu trabalho.

Diante desse fato, lembrei da leitura do livro de Pedro Silva (2003), principalmente no que o autor discorre sobre o contexto de descoberta, mostrando que no trabalho etnográfico o pesquisador pode, por diversas vezes, ser surpreendido durante o trabalho de campo, por mais que ele tenha se preparado para sua realização. Ele chama também a atenção para o fato de que a realização de um trabalho dessa natureza pressupõe a superação do etnocentrismo - um obstáculo para a produção do conhecimento. Como bem coloca o autor, na etnografia o próprio processo de interação com os sujeitos em campo se transforma em elementos de reflexão e análise para o trabalho. Deparei-me, então, com uma situação totalmente imprevista pela pesquisa e inédita para mim, pois, desde criança, sempre que alguém me perguntava a respeito do local de residência dos meus avós paternos, ao responder o nome do lugar, era comum escutar as pessoas dizendo que nunca tinham ouvido falar sobre ele. Inclusive, quando ela me perguntou de onde era minha família, ao falar sobre meu pai, não citei o nome do distrito em que ele nasceu, apenas falei o nome da cidade à qual o distrito pertencia, pois era esse o recurso utilizado para simplificar a questão e dar uma referência possivelmente mais conhecida. Todavia, ao dizer o nome da cidade, ouvi: “olha menina! eu sou de um distrito dessa cidade”. Naquele momento, descobrimos que falávamos do mesmo lugar. Rita me contou que havia mais 5 famílias provenientes desse distrito ali assentadas. Nesse sentido, fiquei realmente muito admirada com esse episódio imprevisível, ao mesmo tempo em que pensava em seus possíveis desdobramentos na minha relação com os sujeitos em campo.

Chegamos ao assentamento por volta de 19 horas e fomos direto para a casa de Rita, que me apresentou para toda a sua família. Dessa forma, não fui apresentada apenas como uma estudante que pretendia fazer uma pesquisa na escola do assentamento, mas,

também, como neta do Sr. Roberto⁶⁹ da venda. Desse modo, a dinâmica suscitada a partir desse fato concorreu para que rapidamente eu me sentisse muito à vontade em sua casa, onde acabei sendo acolhida durante o trabalho de campo. Muitas foram as histórias que ouvi a respeito da minha família paterna, pois todos os filhos de Rita também moraram nesse distrito, antes de irem para o assentamento, e conheciam meus familiares que lá residiram e aqueles que ainda por lá residem. Ouvi muitos casos, sendo vários deles apresentados de maneira anedótica, quando abordavam as peculiaridades do local e de muitos de seus moradores, inclusive de meus próprios familiares. Percebi que esse fato contribuiu para dissipar o possível estranhamento inicial em relação à minha presença, pelo menos no ambiente específico daquela família, resultando em um rápido entrosamento. As representações que eles possuíam da minha família não eram negativas, o que facilitou a minha aceitação. Mas, por outro lado, não deixava de ser curioso esse encontro: a pesquisadora neta do dono da venda e a assentada. Mesmo que eu não quisesse, essa é uma relação desigual.

Nesse mesmo dia, depois de jantar, conversei com Rita, por um bom tempo, a respeito do meu trabalho, falei de forma detalhada a respeito do projeto que havia enviado, procurando esclarecer o porquê do meu interesse em pesquisar a escola de assentamento e quais eram os meus objetivos. Ela falou muito a respeito do trabalho educacional desenvolvido no MST e da importância das parcerias com as universidades para execução de alguns projetos como o PRONERA. Disse que procurava sempre ver a inserção do estudante e da realização de pesquisas sobre o Movimento como algo positivo e que, de algum modo, eu poderia contribuir para o trabalho com a comunidade e com a escola. Percebi em Rita uma preocupação com uma espécie de contrapartida, pois, durante a nossa conversa, a frase “contribuir com o Movimento” apareceu por diversas vezes em sua fala, demonstrando que os próprios sujeitos do contexto investigado chamam a atenção para o fato de não bastar apenas que o pesquisador, no contexto do Movimento, vá para campo com o objetivo exclusivo de coletar dados, pois, como vimos no capítulo II, muitas são as demandas presentes nas áreas do MST e todos os sujeitos que, de alguma forma, se integram aquele espaço, podem assumir responsabilidades.

⁶⁹ Nome do meu avô paterno.

Sobre o contato com as professoras, Rita se dispôs a ir até a escola comigo caso eu pensasse ser importante. Com relação à minha estadia, como sabia que no assentamento havia o centro de formação⁷⁰, disse que poderia ficar por lá durante a realização do trabalho de campo. Rita, porém, disse que decidiríamos esse ponto no outro dia e que poderia ficar em sua casa o tempo que fosse necessário⁷¹.

Em relação ao assentamento, como chegamos à noite, não deu para observar muito além da rua em que fica situada a casa de Rita. Em função do horário que terminamos a conversa, optei por não sair pelo assentamento no primeiro dia.

Antes de dormir, ao pensar sobre tudo o que havia acontecido no decorrer daquele dia e preparar o relato no diário de campo⁷², recordei de uma estrofe de António Gedeão em que ele diz:

Minha aldeia é todo mundo.
 Todo o mundo me pertence
 Aqui me encontro e confundo
 com gente de todo mundo
 que a todo mundo pertence
 (António Gedeão, 1996, citado por Pedro Silva, 2003, p. 44).

A princípio, imaginei que estava indo para um contexto de pessoas totalmente desconhecidas; porém, fui logo surpreendida com a notícia de que naquele espaço havia pessoas que conviveram de modo muito próximo com meus ancestrais.

Nessa perspectiva, o primeiro dia marcou de modo significativo o trabalho de campo, pois, como bem lembra Pedro Silva (2003, p. 76), “todo projeto de investigação constitui uma aventura. Por vezes com seu quê de desventura. Esperando - sempre - que termine em ventura”. No que se refere ao primeiro dia em campo, posso afirmar que, dado os casos, ele findou em ventura.

⁷⁰ Espaço comunitário utilizado para a realização de reuniões e eventos do Movimento e da comunidade. No caso deste, há um alojamento que acolhe as pessoas que estão temporariamente por algum motivo no assentamento. O espaço tem um plenário; uma sala com carteiras, cadeiras e um quadro; dois banheiros; uma casa que geralmente abriga as pessoas que estão responsáveis pela organização do centro; um almoxarifado; uma área com fogão de lenha; uma sala destinada à ciranda infantil; uma sala destinada à secretaria do centro; uma ampla área cimentada e, atualmente, a biblioteca.

⁷¹ Decidimos em outro momento que a casa de Rita serviria como casa de referência e que faríamos uma agenda de vivência para que eu pudesse ficar também em outras casas. Segundo Rita, a casa de referência serviria para eu deixar meus pertences e, em alguns casos, fazer refeições e dormir, pois, em muitas casas, eu ficaria apenas parte do dia. A dinâmica de vivência na casa é definida pelos moradores. Essa é uma prática comum no assentamento quando recebe estudantes ou outras pessoas em seu interior.

⁷² Os relatos no diário de campo foram escritos na maior parte das vezes à noite, antes de dormir.

Os dias passaram de modo que foi possível a realização do trabalho de campo na escola e na comunidade onde residi por três meses e oito dias.

3.2 Um pouco de história e atualidade

Ora, a obra de uma sociedade que remodela o solo em que vive conforme as suas necessidades é, toda a gente o sabe por instinto, um fato eminentemente <<histórico>>. (March Bloch, 1987).

Neste ponto, o esforço se deu em abordar a história do assentamento investigado e sua forma de organização no momento em que foi realizado o trabalho de campo. Nesse sentido, vale destacar que, para tratar da história de ocupação e da conquista da terra, foram utilizadas seis entrevistas⁷³ feitas com moradores que participaram do processo de ocupação e que vivem no assentamento. Os moradores foram identificados e selecionados durante o período de vivência em campo. Procurei privilegiar pessoas engajadas na vida da comunidade e no processo de luta. De modo literal, foram utilizadas especificamente a fala de quatro entrevistados em razão da riqueza de detalhes que estas apresentaram em relação ao que foi narrado. Nesse sentido, parte das entrevistas realizadas com Lucas, Mateus, Rita e João foram, em muitos momentos, transcritas⁷⁴. É importante dizer que foi fundamental ouvir a voz dessas pessoas, pois elas constituem, nessa história, os papéis principais, ou seja, não figuraram apenas como observadores ou como espectadores da cena, mas como sujeitos protagonistas. Para falar a respeito da forma de organização do assentamento, foram utilizados os relatos feitos no diário de campo e as informações cedidas em uma entrevista feita com um integrante do Setor Frente de Massa do Movimento.

O assentamento investigado localiza-se no interior de Minas Gerais. Fica a 7 quilômetros de distância do centro da cidade à qual pertence e faz divisa de 500 metros com

⁷³ Todas as entrevistas foram gravadas.

⁷⁴ Em relação às falas transcritas, o objetivo ao apresentá-las relaciona-se a uma análise semântica e não a uma análise linguística. Desse modo, não me limitei à transcrição de todas as marcas da linguagem oral dos entrevistados, como recomendado pelo texto de Whitaker *et al.* (1995), é correto transcrever os erros de sintaxe, o que não justifica tentar uma pronúncia original usando erros ortográficos, pois esses últimos não são cometidos quando estamos falando.

um bairro periférico de camada popular, ao qual se pode ter acesso por meio de um atalho. Situa-se ainda próximo a um trevo entrecortado por duas BRs.

Para uma melhor visualização do assentamento investigado, apresentamos uma foto feita em satélite da área da agrovila.



Foto 4. Vista aérea da agrovila

Fonte: <<http://maps.google.com.br>>. Acesso em 15 abr. 2010.

Legenda:



Vale ressaltar que o contexto investigado integra, dentre as conquistas do MST, uma história com algumas particularidades, pois remonta fatos que aconteceram em 1964, no governo do presidente João Goulart, e que valem ser destacados antes de adentrarmos

em sua história mais recente. É importante dizer também que o assentamento situa-se em uma região historicamente marcada por conflitos entre trabalhadores rurais e fazendeiros.

Segundo Lucas, durante a década de 1960, trabalhadores rurais da região começaram a fazer mobilizações pela reforma agrária, organizados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Nesse período, as assembleias feitas pelo Sindicato na região registravam a participação de mais de cinco mil pessoas. O objetivo era fazer com que a fazenda, onde se situa o assentamento, constituísse o plano piloto de reforma agrária do governo de João Goulart.

Lucas explicou que a própria localização do terreno contribuiria para a realização do plano piloto, uma vez que a área da fazenda está situada ao lado de uma BR, fica próxima a um rio que atravessa mais de um Estado e também está próxima a uma ferrovia. Entretanto,

[...] havia uma preocupação internacional, pelo fato em que, na China havia acontecido uma revolução agrária, em Cuba também, no Vietnã também, então a orientação da... da CIA é que os governos aonde tivesse uma mobilização, no campo agrário, então fizesse o máximo de repressão, inclusive orientava é... em que... se concretizasse as ditaduras militares então na América Latina. Com isso então, com essa... com essa conjuntura internacional mais a conjuntura nacional em que as Ligas Camponesas do nordeste, o MASTER no sul e... aqui então a... mobilização pela reforma agrária muito forte, principalmente no centro do país é onde basicamente concentra o poder político e econômico, houve então essa preocupação em que poderia acontecer também uma revolução agrária no Brasil, então a orientação é que acontecesse, fizesse um golpe militar que aí culminou com o golpe de 64, exatamente no dia que o ministro é... vinha [...] para fazer a entrega dessa fazenda para os trabalhadores (LUCAS).

Segundo os entrevistados, o Ministro da Agricultura foi barrado antes de chegar à cidade, não sendo possível concretizar o plano piloto. O Sindicato foi fechado e seu presidente teve que se refugiar, juntamente com a família, para outra região. Nesse sentido, uma vez instalada a ditadura militar, a proposta não avançou, contrariamente, virou motivo para muita repressão.

Aí veio o golpe militar e impediu que isso fosse feito, inclusive é... causando grandes transtornos e muita violência aqui na região, expulsaram os trabalhadores daqui é... os... os líderes sindicais que estavam à frente da organização dos trabalhadores sendo perseguido, quase morto e... então ela retrata essa luta que veio desde lá de trás, n/é? E muito importante porque, foi colocada como eixo central para discussão da reforma, para iniciar, para dar início a todo um procedimento que então mais tarde pudesse ser feito definitivamente a reforma agrária. Isso não foi possível em 64 e em 94 então nós conseguimos a conquista dessa área. Ela é muito importante! (MATEUS).

Desse modo, na madrugada do dia 23 de agosto de 1994, depois de passados trinta anos, aconteceu uma nova ocupação da área, porém organizada por trabalhadores ligados ao MST. De acordo com Lucas, essa foi a segunda ocupação do MST acontecida na região, que contou com a presença de famílias vindas de diversos municípios e distritos do estado de Minas Gerais. Nas entrevistas realizadas, identifiquei famílias de dez lugares diferentes. As pessoas que participaram da ocupação conheceram o MST, em sua grande maioria, por meio do trabalho de base realizado por integrantes do Movimento em suas cidades e distritos e ainda pela participação em movimentos de igreja e sindicatos.

A primeira ocupação realizada nesse assentamento pelo MST foi um momento que marcou de modo significativo a memória dos sujeitos participantes. Para aqueles que já participavam a mais tempo no Movimento e conheciam a história da área, essa fazenda representava, para além da possibilidade da aquisição de terra para trabalhar, um meio de fazer um resgate histórico da luta acontecida há trinta anos. De modo geral, as pessoas entrevistadas falaram da emoção do contato inicial, da apreensão e do medo que as envolvia e, ao mesmo tempo, de certa satisfação em encontrar pessoas desconhecidas, mas muito parecidas em condição social. Mateus relata que

foi uma coisa muito interessante porque... chegamos na madrugada com... mais de duzentas famílias, vindo de vários municípios, de várias comunidades, culturas diferentes, costumes diferentes, pessoas de... religiões diferentes e naquele primeiro momento é... foi um momento mesmo de tomar conhecimento, de fazer uma interação, isso foi muito importante, contribuiu muito e enriqueceu muito também os nossos conhecimentos, n/é?

A fazenda ocupada pertencia ao governo federal, mais precisamente ao Ministério da Agricultura. Entretanto, a detentora dos direitos para sua utilização era a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), que, por sua vez, havia feito um contrato com a Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG), para a realização de pesquisas vinculadas ao campo.

Ao fazer a vistoria da área, o laudo técnico do INCRA apontou, porém, que apenas 5% da fazenda estavam sendo empregados para fins científicos.

Foi constatado que a empresa não utilizava mais de 5% pra pesquisa, então, por quê? Então todo mundo falava, *bom, se a empresa não utiliza mais de 5% por que toda aquela terra na mão da empresa?* [...] aqui não tinha nada, aqui eu me lembro bem, que a EPAMIG ela fazia um trabalho de pesquisa com gado nelore, que é o gado branco. Ela tinha aqui, mais ou menos, em torno de aproximadamente, vez ou outra, 800 cabeças de gado nelore. [...] mas na área da agricultura, não sei nem

quantos hectares, aproximadamente, acho que 4 ou 5 hectares pra pesquisa de semente, tirando o gado pra fazer pesquisa. No mais a terra ficava aí engordando o gado da fazendeirada, n/é? (JOÃO).

Na fala dos entrevistados, esteve muito presente a afirmação de que os fazendeiros do entorno utilizavam a área como pasto para a engorda de gado e descanso de suas terras, como me disse Mateus, “nós presenciamos várias, diversas vezes, aí à noite carreta saindo cheia de boi de fazendeiro daqui de dentro [...]”. Os outros entrevistados relatam:

aí usada pela EPAMIG, pela EMBRAPA, pelo IEF, n/é? E... pela maioria dos fazendeiros [...]. Então não foi fácil conquistar essa fazenda, pela história dela, n/é?... como eu disse. Além de ter, já ter tido uma grande repressão, então isso aqui é o berço, era o berço dos fazendeiros, então eles usufruíam disso aqui, n/é? Se sentiam o dono. Então não foi fácil!(RITA).

O que a gente tinha muito, ouvia muitas denúncias das pessoas, era de que era uma área que era usada como uma forma de alguns fazendeiros colocar gado, alguma parte do ano, alguma coisa assim. Não tinha nada como pesquisa. Tinha muitos técnicos pagos, mas não fazia muita coisa. Tinha muitos funcionários para cuidar do gado dos fazendeiros, então não tinha nenhuma pesquisa. E... e com isso então a gente foi fazendo esse trabalho de desmascarar todo esse processo e... é a gente, às vezes, fazia uma reunião com o ministro e ele cedia a área, depois os fazendeiro ia lá e ele voltava atrás e ficou todo esse processo (LUCAS).

Nessa perspectiva, o enfrentamento foi em dois sentidos. Em âmbito local com os fazendeiros do entorno, que temiam a expansão e o fortalecimento do Movimento na região e no estado, bem como a perda da possibilidade de utilização do terreno. E em âmbito nacional, com o governo federal, que feria a própria Constituição de 1988 ao não atender às exigências da referida Lei, principalmente no tocante à função social da terra.

Depois da primeira ocupação, em menos de uma semana, foi feito o pedido de reintegração de posse da área e, por meio de uma ordem de despejo, um grupo de policiais se encarregou de retirar as famílias do interior do local. As famílias saíram pacificamente e organizaram um outro acampamento às margens da BR. A ideia era não sair das proximidades da fazenda.

Fomos despejados, nós como tinha como estratégia de quando acontecesse o despejo a gente nunca saía da área, n/é? Aliás, a gente nunca saía das proximidades. Então a gente já tinha aprendido ao longo do tempo que a gente mesmo tinha que resolver o nosso problema. Teve despejo, nós vamos sair, a gente saía, mas nunca é... no transporte que era nos oferecido, a gente sempre saía do nosso jeito. Aí nós montamos o acampamento na beira da estrada, ficamos acampados por lá e, a gente montou uma outra estratégia que era de vencer pelo

cansaço. Então a gente estava acampado na beira da estrada, trabalhava dentro da área. E... a polícia vinha, a gente saía, a polícia ia embora e a gente voltava (LUCAS).

Uma das estratégias utilizadas foi o cultivo de alimentos no interior da área, até mesmo porque essas famílias precisavam buscar meios de sobrevivência. A ideia era também *vencer pelo cansaço* e mostrar que aquele terreno poderia servir à agricultura, chamando, assim, a atenção da opinião pública para a questão da desapropriação.

A quantidade de feijão e arroz colhidos no primeiro ano do acampamento foi tão grande que o prefeito da cidade, à época, chegou a dar entrevista para os meios de comunicação da região afirmando que aquela produção não era do acampamento e que certamente era doação que haviam recebido dos grupos e pessoas que os apoiavam. “Então assim é... era uma luta muito intensa porque a gente não, não lutava apenas com o latifundiário, mas lutava com a burguesia de maneira geral, que era contra a reforma agrária” (LUCAS).

Vale destacar, entretanto, que os acampados contaram, por outro lado, com a ajuda de pessoas da cidade, igrejas, sindicatos e organizações que apoiavam o Movimento. O acampamento às margens da BR foi organizado próximo à área de cultivo da fazenda e a uma instituição filantrópica que, ainda na atualidade, acolhe meninos abandonados pela família. Próxima a essa instituição, que é coordenada por irmãs de caridade, havia também uma escola estadual. As irmãs, percebendo as condições daquelas famílias, contribuíram de modo significativo para a resistência às margens da BR, pois acolheram crianças e mulheres no período de organização das barracas, além de fornecerem água e ajudarem na arrecadação de alimentos e no interior do próprio acampamento. A colaboração de setores da sociedade foi fundamental para a consolidação da luta, como afirmou João, “e aí a gente sentiu um pouco amparado e, de certa forma, fortaleceu a nossa luta. Nós, sempre fazendo nossas reuniões internas no intuito de manter a unidade das famílias e também da discussão e aquele propósito firme da nossa atividade aqui”.

A organização interna do acampamento se deu graças à ajuda de militantes do MST que vieram de outras regiões e que possuíam outras experiências de lutas; nesse sentido, desde a entrada no terreno, a organização foi colocada como questão central. A organização permitiu, desse modo, maior coerência das estratégias no interior do acampamento, bem como permitiu que os sujeitos atuassem em diferentes frentes que foram sendo dispostas segundo as demandas locais.

Tinha a coordenação do Movimento, que fazia parte do Movimento, o pessoal do setor frente de massa, que é o pessoal que são aqueles que são responsáveis por fazer esse trabalho de preparação das famílias para ir para a ocupação. E junto a eles tinha a coordenação central, chamada comissão central do acampamento, que reunia diversas pessoas de diversas equipes. Que o sistema, a organicidade interna do acampamento ela é... ela é... se dá através de equipes e núcleos de base, cada equipe tem um coordenador e cada núcleo de base também tem um coordenador e esses coordenadores é que forma a coordenação e que pode ser chamada tanto de coordenação geral como de comissão central, que a gente chamava na época, n/é? Então tinha diversas equipes, tinha equipe de alimentação, a equipe de infraestrutura, de barracas que cuidava dessa parte de... da distribuição de lona, essas coisas, a equipe de saúde, n/é? [...] então, esse é o corpo orgânico de um acampamento, n/é? (MATEUS).

Dada à lentidão do poder público em resolver a situação das famílias acampadas às margens da BR, após 10 meses, em junho de 1995, voltaram a reocupar a fazenda, em uma tentativa de pressionar o governo a dar uma resposta ao grupo. Sobre esse aspecto, João afirma:

à medida que os dias, as semanas, os meses vão se passando, vão se acomodando e a gente tem que tomar alguma providência. Até porque a gente não veio pra ficar acampado na beira de pista. A gente veio para conquistar uma terra, n/é?... ter a felicidade! As famílias em formação, continuar sua vida, muitos formar também suas famílias. E mais precisamente no final de 10 meses completo da primeira ocupação, nós é... fomos obrigado até mesmo pra retomar a... a conversa, uma forma de buscar uma solução, tornamos a reocupar a fazenda.

Mais uma vez, em menos de uma semana, sofreram novamente o processo de despejo. Percebemos, nesse sentido, que na luta pela terra é fundamental, no período de acampamento, a organização, a resistência e a capacidade de mobilização do grupo para as reivindicações. Pois, assim como há terras ociosas no país, existe também uma morosidade por parte do poder público em dar respostas para a sociedade para essa questão, o que serve para desqualificar e desmobilizar a luta pela terra. A tentativa de “vencer pelo cansaço” parte então dos dois lados: de um, por meio da persistência dos integrantes do MST na terra, e de outro, por parte do poder público na vagarosidade estratégica em definir ações que possam beneficiar os integrantes do Movimento; a rapidez, nesse caso, relaciona-se apenas ao processo de despejo das famílias.

Um marco nesse contexto foi a 1ª Marcha Estadual para Belo Horizonte, ocorrida em 1996, da qual participaram de forma massiva. Foi em um momento em que o Movimento nacionalmente organizou marchas nos Estados rumo às capitais. Sobre esse aspecto, João conta

[...] foi quando discuti no seio da direção a necessidade de se manter algumas mobilizações, fazer algo mais... mais contundente que desse uma balançada de fato na questão da luta pela terra e uma forma de resolver nossos problemas de um modo geral. Aí foi em 96, aconteceu as marchas estaduais em direção as capitais, n/é? Nós saímos daqui na ocasião com 450 caminhantes, rumo a Belo Horizonte, foi uma viagem de aproximadamente 16 dias, fazendo as escalada, armando as barraca e pernoitando nas estrada e, no dia seguinte cedinho a gente retomava a caminhada.

Todos os 450 participantes da 1ª Marcha chegaram a Belo Horizonte. Nas entrevistas, todos falam em uníssono da importância dessa marcha para a conquista da terra, a identificam como uma luta, que, apesar dos percalços, foi educativa na medida em que mostrou que os enfrentamentos fazem parte das vitórias alcançadas.

Ao falarem a respeito da 1ª Marcha, os entrevistados lembram fatos da caminhada, a receptividade que tiveram nas cidades do interior de Minas Gerais.

[...] cada cidade que a gente passava ao longo da BR, da estrada, a gente acampava, a gente era convidado a participar de uma missa, de uma celebração. É... fazer depoimento. A gente tinha... a gente era bem acolhido por todas as cidades que a gente passava, n/é? E fazia depoimento, as pessoas nos acolhia, vinha visitar, vinha conversar com a gente, dava apoio. É... oferecia alimentos, remédio, n/é? (JOÃO).

Entretanto, a chegada em Belo Horizonte é rememorada como um momento tenso em que houve muita repressão por parte da polícia militar, que golpeou e prendeu muitos participantes, com intuito de desbaratar a marcha antes que os caminhantes pudessem chegar ao palácio do governo. Mateus e João foram integrantes do Movimento que ficaram detidos em Belo Horizonte depois do embate.

A marcha foi muito bem recebida pela população, tivemos uma ótima recepção em todas as cidades que nós passamos, neste percurso até chegar Belo Horizonte, mas tivemos o problema... de conflito com a polícia quando estávamos chegando na capital [...]. Então nós tivemos sim, tivemos problemas com a polícia chegando a Belo Horizonte, tendo alguns companheiros presos, é... houve algumas lesões, algumas pessoas ficaram machucadas... (MATEUS).

Infelizmente na entrada da grande BH, é... eu acho que as autoridades do estado não acreditava muito que a gente chegava até lá, porque... imagine só, aqui em Belo Horizonte tem 350, mais ou menos, 350 quilômetros, n/é? *Então esse povo não vai aguentar chegar até aqui*, mas só que chegamos até Santa Luzia, fomos emboscados pela polícia militar [...]. Aí tivemos um problema (JOÃO).

Esse fato aconteceu no dia 17 de abril de 1996, no mesmo dia do Massacre de Eldorado dos Carajás (PA). Para os entrevistados, o desfecho desse Massacre foi crucial, uma

vez que muitas portas se abriram a partir das vidas que foram perdidas no Pará, embora não desejassem que o preço das conquistas fosse pago com a vida de trabalhadores rurais.

A 1ª Marcha, segundo os assentados entrevistados, acabou por contribuir para a conquista definitiva do terreno, nas palavras de Rita, “essa situação mexeu com a sociedade brasileira, então, nesse sentido, essa... essa grande luta que nós fizemos, ela culminou pra conquista dessa terra aqui”. Vale destacar que, nesse período, o estado de Minas Gerais era governado por Eduardo Azeredo, que, sentindo-se pressionado, recebeu os manifestantes em uma audiência, na qual fez um pedido de desculpas pelo ocorrido em Belo Horizonte.

Lucas explica

[...] esse confronto é que inclusive, fez com que acelerasse o processo e desmoralizasse o governo do estado a tal ponto que se tornou insustentável ele manter aqui a empresa de pesquisa, dizendo que estava desenvolvendo muita coisa. Então esse confronto é que acabou nos é... colocando a fazenda na mão. Então, de maneira geral, foi mais ou menos assim.

Para além da 1ª Marcha, Mateus aponta também o envolvimento de outros grupos como fundamental para dar credibilidade à ação dos Sem Terra na região, bem como para a conquista da fazenda, demonstrando que a participação desses grupos foi importante não apenas no período da ocupação, mas também durante os encaminhamentos para o assentamento definitivo das famílias.

É nós tivemos... tivemos alguns fatores que... que contribui pra isso, n/é?... primeiro a opinião pública, que estava ao nosso favor, n/é? Embora muitas pessoas não é... não tinha a visão realmente clara e real da situação, do que estava acontecendo, mas as igrejas, principalmente as igrejas, sindicatos, é... faziam o trabalho de conscientização e esclarecimento do que realmente estava acontecendo, n/é? Trazia muitas pessoas para visitar, também, as escolas, fazia também esse trabalho, de fundamental importância, para que pudesse então estar esclarecendo de fato o que que... a realidade do que estava realmente acontecendo, o que que era o acampamento, por que do acampamento, n/é? (MATEUS).

Houve no período uma tentativa de negociação com a EPAMIG. A proposta sugerida pelos Sem Terra era que a empresa continuasse utilizando os 5% da área para a realização das pesquisas, tendo em vista a importância destas para a própria realidade local e desenvolvimento do assentamento, e o restante do terreno seria dividido entre as famílias assentadas. Todavia, a empresa não quis negociar e a proposta foi recusada. Segundo Mateus, a empresa decidiu partir para o tudo ou nada na Justiça.

Nesse sentido, o dia 26 de junho de 1996 marcou a conquista definitiva da terra, onde foram assentadas 48 famílias na fazenda. Vale destacar que, apesar da ocupação contar com a participação de mais de 200 famílias, muitas delas não resistiram ao período do acampamento que contou, nesse caso, com quase 2 anos de lutas constantes.

Isso mostra que a ocupação representa, para além de uma manifestação política do Movimento, uma forma de denúncia de uma situação que não poderia se sustentar, principalmente com recursos públicos, como era no caso da fazenda ocupada. Demonstra, ainda, que, na fase do acampamento, a persistência é fundamental para suscitar o debate e possibilitar o encaminhamento das ações.

Se não ocupamos, não provamos que a lei está do nosso lado. É por essa razão que só houve desapropriações quando houve ocupação. É só comparar. Onde não tem o MST, não tem desapropriações. Onde o movimento é mais fraco, menor é o número de desapropriações, de famílias beneficiadas. A lei só é aplicada quando existe iniciativa social, essa é a norma do direito (STEDILE E FERNANDES, 2005, p. 115).

Ocupar uma área improdutiva aponta dois grandes marcos em termos de construção da cooperação entre os sem-terra. Em primeiro lugar, compreender que a terra ou as riquezas devem ser socializadas, não podem ser apropriadas privadamente, principalmente quando não têm uso. Tal noção mexe com os alicerces da sociedade capitalista, que se funda na propriedade privada. Em segundo lugar, o ato da ocupação é coletivo, pressupõe uma massa de pessoas articuladas em torno de condições e objetivos de luta em comum (VENDRAMINI, 2002, p. 80).

A fazenda de 1.942 hectares, conquistada, foi dividida por meio de sorteio. Cada família assentada recebeu aproximadamente 1 módulo rural. Na região, 1 módulo rural equivale a 30 hectares de terra. O tamanho do terreno, porém, variou, em alguns casos, segundo a qualidade e a localização do mesmo.

Uma vez conquistada a área, os assentados se organizaram para resolver a questão da autossustentação. Nesse sentido, passaram a reivindicar junto ao INCRA crédito para plantação, habitação, educação, aquisição de ferramentas, sementes, animais, dentre outros.

Inicialmente, 13 famílias foram organizadas de modo a trabalhar individualmente e as demais se organizaram no modo coletivo de produção. Entretanto, a organização coletiva não perdurou. Após 4 anos, a área destinada ao grupo foi novamente medida e cada família ficou com uma área para produzir individualmente. Atualmente, todas as famílias estão organizadas no modo individualizado de produção. Isso demonstra os desafios a serem

enfrentados entre aquilo que é discutido em âmbito nacional no MST em relação à cooperação agrícola e aquilo que as famílias conseguem concretizar, de fato, quando são assentadas. Deve-se levar em conta que essas famílias vieram de sistemas tradicionais de produção agrícola e encontraram muitas dificuldades em trabalhar de forma cooperada. Como bem colocado por Vendramini (2002, p. 71), a tensão entre a velha e a nova ordem.

Os assentamentos explicitam as contradições sociais, o novo e o velho estão continuamente em embate. O movimento busca criar um novo homem, agregando aqueles homens, mulheres e crianças expropriados, sem espaço real de reprodução nesta sociedade. Constroem no acampamento um modo de vida fundado na cooperação e na solidariedade e enfrentam, nos assentamentos, os limites concretos, reais, para materializar tais princípios e práticas, visto a necessidade econômica de reprodução da vida.

De todo modo, no MST não há uma definição exata de como as famílias no interior do assentamento devem se organizar, pois as ações no âmbito da produção não podem ficar engessadas a um modelo único, devido à própria diversidade da realidade brasileira e de cada assentamento, de modo específico. Todavia, há um acúmulo no que se refere a estudos, reflexões e práticas sobre formas de se produzir coletivamente. Nesses termos, a superação dos modelos individualizados de produção caracteriza-se como uma orientação do Movimento, mesmo que o trabalho coletivo esteja imerso em contradições típicas da sociedade capitalista, como bem aborda os trabalhos de Vendramini (2002) e Ribeiro (2002). De todo modo, estruturar o trabalho de forma cooperada exige estudo, tempo, organização interna, acompanhamento técnico, crédito, entre outros. Ao mesmo tempo em que exige esses elementos, o trabalho cooperado também permite a melhor consecução desses mesmos elementos.

Em termos econômicos, apesar de estarem vivenciando grandes dificuldades econômicas, ainda apresentam-se como forma mais viável de organizar a produção, quando comparada com os assentamentos individuais. As cooperativas permitem a elaboração de projetos coletivos, facilitam portanto financiamentos e outros fundos de recursos, viabilizam a assistência técnica e um planejamento mais racional da produção, reduzem os custos na compra e venda de produtos feita em comum, entre outros aspectos. Além disso, têm possibilitado uma qualidade de vida nos assentamentos, em termos de alimentação, moradia, água, lazer, escola, saúde, etc. (VENDRAMINI, 2002, p. 82).

Mesmo diante dessas possibilidades, a forma de organização coletiva do trabalho acabou por não se sustentar no assentamento investigado.

No que diz respeito às contradições vinculadas às ações coletivas Portes *et al.* (2007, p. 191, 192) apontam que

apesar do trabalho ideológico existente, constatamos que as contradições internas estão presentes e podem ser explicadas pelo grau de formação político-cultural que cada sujeito possui e mesmo pelo seu grau de engajamento na luta pela terra. Por se tratar de Movimento disposto a receber e incorporar famílias provenientes dos mais diferentes meios sociais e de formação profissional variada, o processo de conscientização daqueles que se engajam no Movimento se torna amplo e complexo, propiciando a divergência nas práticas e pensamentos.

Nesse sentido, o assentamento está organizado de modo que as *roças* - espaço destinado a cultivar os alimentos e criar os animais, ou seja, os lotes de trabalho - ficaram separadas da *agrovila* - espaço onde ficam as casas e uma área com quintal e cada família trabalha individualmente em seu lote. Em algumas roças, há também casas construídas por aqueles que optaram por morar mais perto do seu local de trabalho, bem como casas construídas pelos filhos dos assentados que constituíram família. De todo modo, até o momento pesquisado, a maior parte das casas são encontradas na agrovila. Para o acesso às roças, há uma estrada de terra em que é possível circular em veículos automotores. Em relação ao número de moradores, o assentamento conta com aproximadamente 270 pessoas em seu interior, dentre crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos.

A agrovila possui 6 ruas paralelas e uma rua principal. As ruas não possuem calçamento, exceto a rua principal que tem uma pequena parte asfaltada. Pela BR, o acesso ao assentamento se dá pela rua principal, onde estão situados o campo de futebol (na entrada do assentamento), o curral, o centro de formação, um bar com uma mesa de sinuca (que foi construído no quintal da casa de uma assentada), a escola e um galpão com uma máquina utilizada para limpar arroz (parada durante todo o meu período de vivência). A escola e o galpão situam-se na parte da rua que não possui asfalto. Nas ruas paralelas, ficam as casas, próximas umas a outras, mas não necessariamente ligadas; todas têm quintal. A separação de uma casa a outra é feita com cercas de arame. Pelo bairro, o acesso ao assentamento se dá por meio de um atalho.

Na agrovila, há 52 casas; 4 casas, porém, estão abandonadas. É importante destacar que em alguns lotes há mais de uma casa, tendo em vista o fato de os descendentes dos assentados constituírem família e optarem por construir no quintal ou na laje da casa dos pais. Nos espaços destinados às roças, há, também, 16 casas, em um total

de 68 casas nas áreas do assentamento. Sobre a ampliação do número de casas, Lucas comenta:

agora, as famílias com o tempo vão crescendo, vão crescendo porque os filhos vão casando, as crianças da época, hoje já são pais e mães de família. Então, e na sua grande maioria continua aqui dentro por vários aspectos, n/é? É... um, que é muito próximo da cidade, tem uma possibilidade de emprego, tem a possibilidade de construir a casa e não pagar aluguel. É... e junto com isso vem todas é... a gente está sempre livre de vários encargos que a cidade é... tem! E que aqui não tem, por exemplo, como é, a nossa água é a gente mesmo que mantém, taxa de lixo não é cobrado, não é cobrado o IPTU, então, uma série de coisas que se torna muito próximo da cidade e muito mais barato sobreviver aqui, do que nos bairros.

Vale ressaltar que uma casa da agrovila e uma casa da roça foram emprestadas pelos donos, no primeiro caso, para parentes, e, no segundo caso, para amigos. Há também o caso de uma moradora que foi retirada do assentamento devido ao envolvimento de seu filho com o tráfico de drogas. Atualmente, nessa casa mora apenas uma senhora idosa identificada como a mãe da referida moradora⁷⁵.

No que se refere aos moradores que não participaram do processo de luta e que hoje compõem o grupo, não percebi uma relação do tipo *estabelecidos e outsiders*, como nas análises feitas por Norbert Elias e John L. Scotson (2000). Esses autores realizaram um estudo etnográfico em uma pequena comunidade industrial no interior da Inglaterra que apresentava indicadores sociais homogêneos, mas que, entretanto, revelava em seu interior uma espécie de conflito entre grupos de moradores identificados na pesquisa como estabelecidos e *outsiders*. Os estabelecidos caracterizavam-se como moradores antigos da região e os *outsiders* como os moradores novos (vindos de fora). Havia, assim, por parte dos *estabelecidos* um sentimento de superioridade em relação aos *outsiders*. Esse sentimento estava ligado, principalmente, ao tempo de moradia, que, por sua vez, os vinculava à prerrogativa de tradição e distinção. Desse modo, os *outsiders* eram tidos como inferiores, sendo excluídos das relações firmadas socialmente naquele contexto, ficando, assim, estigmatizados. O tempo de residência no local era, nesse caso, a principal diferença entre os grupos e o motivador do desprezo social.

⁷⁵ A história dessa família me foi contada por diversas vezes por diferentes pessoas. Todas lembraram um período de medo e tensão no assentamento, pois a presença de traficantes na área instalava total insegurança aos moradores. O desfecho foi um conflito com troca de tiros entre os traficantes e o jovem do assentamento, que acabou por ser baleado. Em decisão coletiva, o grupo decidiu pela retirada dessa família. Essa história ilustra bem a questão da organização e da disciplina interna, bem como da decisão coletiva.

Nesse sentido, no local pesquisado não há um distanciamento por parte dos moradores em relação a essas famílias *vindas de fora*. O filho de Rita é, inclusive, casado com uma das filhas da família que mora na casa da roça. Essas famílias utilizam o ensino oferecido pela escola, vão ao campo de futebol, participam das festas e interagem de forma tranquila com a comunidade. Entretanto, em conversas informais com os filhos dos assentados, eles me falaram sobre a dificuldade em conseguir um lote no assentamento, ressaltando a existência de lotes sem moradores com construções abandonadas. As reuniões que foram realizadas para tentar decidir o que fazer com esses lotes não encaminharam um acordo entre os residentes, o que obriga os filhos a construírem nas áreas dos pais, ou seja, nos quintais das casas, nas roças ou ainda mudar do assentamento. Percebi, assim, certa preocupação por parte desses filhos em relação a esses espaços que vão sendo ocupados por pessoas que não tiveram ligação com o processo de luta, enquanto que eles (filhos) se veem em uma situação de dependência da família quando vão constituir a sua própria. Contudo, socialmente, esse fato não resulta em atitudes preconceituosas, de repulsão ou de distanciamento em relação a essas pessoas.

A família que emprestou a casa da agrovila mora na casa que construíram na roça. E a família que emprestou a casa da roça não mora no assentamento devido à função exercida pelo pai na Superintendência do INCRA/MG. Essa família também possui uma casa na agrovila, que fica fechada, às vezes, servindo a pessoas que estão temporariamente no assentamento. Foi utilizada, por exemplo, por famílias que estavam participando do Seminário Estadual de Massificação, que aconteceu no assentamento; exceto, nessas situações, a casa mantém-se fechada.

No período em que estive no assentamento, as casas estavam passando por reformas, previstas em um projeto habitacional gerenciado pela Caixa Econômica Federal. Havia assentados prestando serviço temporário nas construções como pedreiro e ajudante. Em algumas casas, foi feito um mutirão para a feitura da laje. É importante destacar que o crédito destinado para a habitação, no momento em que conquistaram a área, foi pequeno, assim, muitas casas ficaram inacabadas (sem reboco, pintura, piso, entre outros).

A escola é a única instituição pública presente no assentamento. No interior da área, também não há comércios, como já dito, apenas um bar com uma mesa de sinuca. Uma outra assentada também vende guloseimas e cachaça em dose em sua casa, mas não

há um cômodo específico para isso. Nesse sentido, as pessoas têm que ir à cidade para resolver questões de toda a ordem.

Os horários de ônibus contribuem para o fácil acesso à cidade. Há 10 horários diferentes de ônibus distribuídos entre a manhã, a tarde e a noite que saem da entrada do assentamento com destino ao centro. E do centro para o assentamento tem 8 horários diferentes, também distribuídos entre a manhã, a tarde e a noite. É possível ainda utilizar os ônibus que saem e retornam ao bairro de 30 em 30 minutos. Porém, quem faz o uso desses tem que caminhar os 500 metros pelo atalho para sair ou chegar ao assentamento.

O ponto de ônibus do assentamento fica um pouco distante das casas e muito próximo a uma das BRs. Nesse sentido, não é um lugar muito seguro. No segundo dia em campo, tive contato com uma senhora que tinha acabado de ser assaltada, enquanto aguardava o ônibus para ir ao centro. Segundo seus relatos, um jovem que ela nunca havia visto sacou uma arma de fogo e a ameaçou, levando todo o seu dinheiro. Para evitar esse tipo de situação, muitos moradores procuram não ficar sozinhos no ponto enquanto estão aguardando o ônibus.

A Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG) é responsável pela iluminação das casas da agrovila e da roça; entretanto, na estrada que dá acesso às roças não há iluminação. A água não é tratada; há, porém, rede de esgoto. O lixo é recolhido uma vez por semana, aos sábados, por um caminhão da prefeitura.

Em relação ao sistema de comunicação, há uma linha telefônica, sendo possível ter telefone fixo nas casas. Na agrovila, tem dois telefones públicos e sinal para celular.

Não há uma construção específica para a Igreja. As famílias católicas realizam as celebrações religiosas, aos finais de semana, no prédio escolar. As celebrações católicas são organizadas pelos próprios assentados ou algum leigo religioso da cidade.

Destaco nesse contexto o mês de maio, considerado o mês de Maria para a Igreja Católica. Nesse mês, as famílias católicas do assentamento são convidadas a participar como festeiras, na celebração, em um dia específico. Ser festeiro significa ser eleito para levar no dia selecionado uma oferta ou algo para ser leiloado após a celebração. Na maioria das vezes, são levados alimentos, muitos deles preparados pelas próprias famílias como: bolos, pudins, diferentes tipos de doces e salgados. O leilão caracteriza-se como um evento social importante nesse contexto, pois reúne mais famílias na celebração se comparados aos outros dias. Além da realização dos leilões, são vendidos, durante esse período,

churrasquinhos de carne, caldos e canjicas. São ainda feitos os bingos de frango assado, nos quais, em um deles, tive a sorte de ser premiada. Os bingos e os leilões são verdadeiros momentos de interação das pessoas da comunidade e espaços onde todos os membros da família participam. As crianças ficam muito eufóricas e envolvidas nessas ocasiões. Durante os leilões, percebi muitas delas influenciando os pais durante os lances; o interesse maior das crianças estava em arrematar, principalmente, as guloseimas e, no momento do bingo, muitas delas ficavam atentas ao jogo, marcando alguma cartela ou ajudando um adulto na empreitada.

Quanto aos evangélicos, pouco representativos no contexto, frequentam, de acordo com sua denominação religiosa, a igreja mais próxima do assentamento. Nesse caso, as Igrejas Evangélicas do bairro são as mais frequentadas.

Nesse sentido, no ambiente pesquisado, não foi identificada outra manifestação religiosa para além dos católicos e dos evangélicos.

Quanto à construção da Igreja na agrovila, há uma estrutura parada com algumas paredes de tijolos, em frente à escola, que, segundo os moradores, é o local selecionado para a edificação da Igreja Católica. Quanto à construção da Igreja Evangélica, devido ao fato de existirem diferentes denominações, ainda não foi definida sua construção, uma vez que não é interesse da comunidade a construção de vários espaços para as diferentes Igrejas no interior do assentamento.

Durante o trabalho de campo, o prédio escolar foi também utilizado para a realização de consultas com pessoas vinculadas à Medicina Alternativa e reunião da Associação Comunitária do assentamento. A Associação Comunitária é a entidade responsável pela administração dos bens e dos recursos comuns das famílias, bem como por desenvolver projetos em diferentes áreas do assentamento.

Aos finais de semana, o jogo de futebol no campo é também um evento que movimenta o assentamento. Os cuidados com o campo são feitos de modo voluntário por um morador, que declara ter prazer em zelar pela área, ele é também técnico do time de futebol masculino titular. Nesse sentido, há ainda o time masculino aspirante, que tem como técnico um rapaz morador do bairro, e um time feminino organizado com a ajuda de um morador da cidade. Os times masculino e feminino disputam partidas no próprio campo com times da região, ou vão para os campos vizinhos disputar os jogos. Presenciei, por diversas vezes, durante a semana, as chamadas *peladas*, promovidas pelos moradores e moradoras

do assentamento. As *peladas* aconteciam sempre à tarde, sendo comum a participação de homens e mulheres em um mesmo time. As crianças aproveitavam esse momento para ficarem brincando e muitas mulheres ficavam sentadas próximas ao campo observando o jogo e conversando.

No período de vivência, tive oportunidade de participar de outros espaços de lazer promovidos pelas famílias do assentamento, como festa de aniversário, confraternização em homenagem às mães, festa junina, na qual dancei quadrilha, noites de forró, todos realizados no centro de formação. Participei também de festas de aniversário nas casas e de uma festa de São João promovida por um assentado que reside em seu terreno na roça.

Dos espaços de lazer em que estive presente, destaco os eventos realizados no mês de junho. A festa de São João realizada na roça de um dos assentados acontece todos os anos e caracterizou-se como um importante momento de integração da comunidade. Toda a preparação da festa ficou por conta da família anfitriã. Primeiro, foi feita uma celebração religiosa e, depois, foram servidos muitos quitutes a todos os presentes. Foi formada ainda uma roda de viola pelos assentados, mas a atração maior dessa festa foi um boneco feito de massa e madeira pelo dono da casa. Todo mundo comentava a respeito do boneco, desde as crianças aos mais velhos. Vale destacar que nosso trajeto para a roça foi feito na carroceria de um caminhão, dirigido por um rapaz morador do bairro que participa de diversas atividades no assentamento, pois o encontrei durante as celebrações religiosas na escola e nos jogos de futebol no campo. Se não fosse por minha vivência no local pesquisado, pensaria que ele era também morador do assentamento; em conversas informais com os assentados, ao perguntar a respeito dele, disseram que ele gosta muito das pessoas da comunidade e que sua presença no local é constante. Dada a proximidade com o bairro, o relacionamento social entre os moradores do bairro e os do assentamento é algo comum.

A festa junina que aconteceu quatro dias depois da festa de São João foi muito animada. Diferente da festa de São João que se caracterizou como uma festa para os moradores do assentamento, a festa junina foi um evento que contou, para além da presença massiva da comunidade, com a participação de pessoas da cidade, pesquisadores, estudantes universitários, assentados e acampados da região. Tradicionalmente, a quadrilha, da qual participei, foi a atração da noite.

Os ensaios para a organização da quadrilha caracterizaram-se também como importantes espaços de encontro e lazer dos moradores e, de modo mais específico, dos jovens, que muitas vezes, por contarem com poucos espaços de diversão no interior do assentamento, acabam por buscar alternativas nos arredores, como festas na cidade, no bairro, forrós em comunidades vizinhas, entre outros.

Em todos os espaços de lazer, nos quais estive presente, me senti muito à vontade e acolhida pela comunidade. Foram momentos importantes para interagir com diferentes moradores e conversar sobre os mais diversos assuntos. Procurei, desse modo, me envolver em todas as atividades que me foram proporcionadas durante o período de vivência.

É importante dizer que o fato de algumas pessoas da comunidade conhecerem meus familiares acabou, muitas vezes, virando motivo de aproximação. Creio que esse fator contribuiu em parte para minha inserção no assentamento, pois as pessoas com as quais conversei demonstravam gostar muito do meu avô e tive a impressão de que transferiam, mesmo que de modo inconsciente, esse gostar para a minha pessoa.

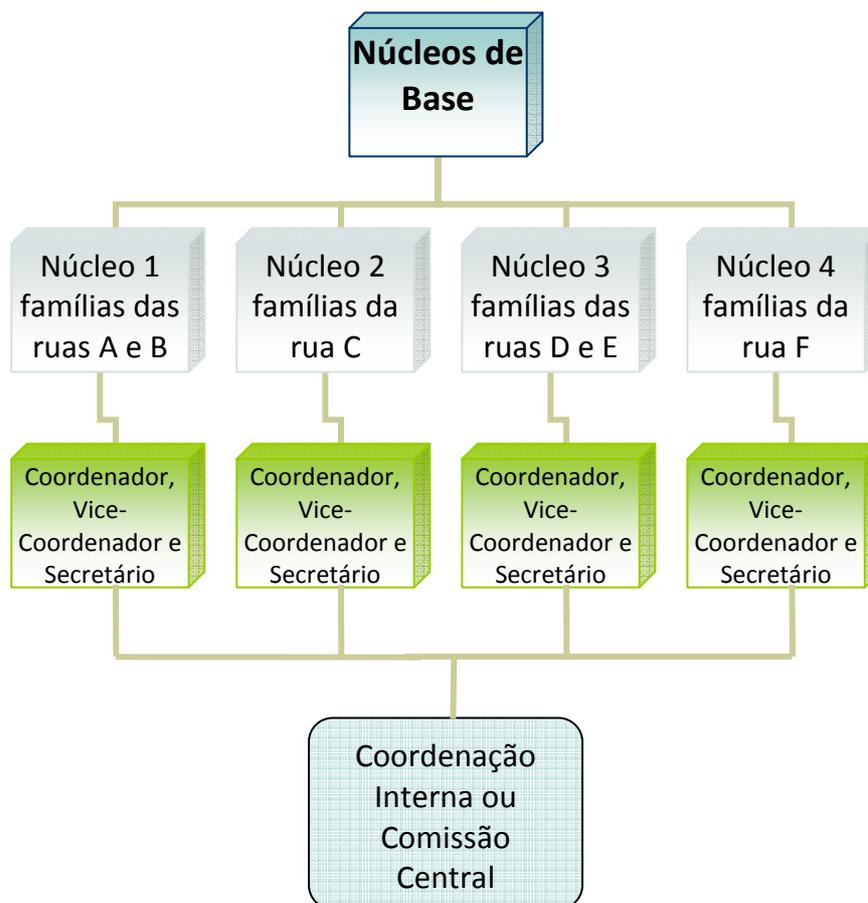
Um dos assentados me contou durante uma conversa que um de seus filhos, ainda pequeno, havia sido picado por um escorpião e que, graças ao dinheiro cedido pelo meu avô, ele conseguiu levar a criança ao hospital, pois, naquele período, trabalhava na roça e a data de seu pagamento estava distante, não possuindo, naquele dia, nenhum recurso financeiro. Ouvi por diversas vezes “seu avô era muito sistemático, mas uma pessoa muito boa”!

No que se refere à organização interna, o assentamento estudado está estruturado nos chamados núcleos de base, que são organizados por rua. Assim, apesar de haver 6 ruas no assentamento, ele está organizado em apenas 4 núcleos, pois há ruas com um pequeno número de famílias, que acabaram por ser aglutinadas. Cada núcleo é formado pelas famílias das respectivas ruas e possui como representantes um coordenador, um vice-coordenador e um secretário, que formam a coordenação interna do assentamento, igualmente chamada de comissão central.

Nesse sentido, todas as pessoas são convidadas a participar do núcleo, pois elas tratam da organização da vida local.

Para um melhor entendimento, apresentamos a organização interna do assentamento em diagramas. As ruas foram denominadas pelas letras A, B, C, D, E e F.

Diagrama 1. Organização dos núcleos de base do assentamento



Há também os setores locais, igualmente chamados pelos assentados de coletivos, que tratam de questões específicas como produção, educação, saúde e cultura, entre outros. Cada setor tem um grupo representante e o seu número de participantes pode variar. Os assentados se envolvem nas atividades de um setor, de acordo com a afinidade, interesse ou formação que tem para com uma determinada área.

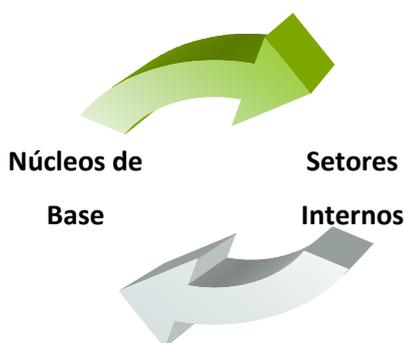
Destacamos, nesse caso, o setor interno de educação (coletivo de educação), que é composto pelos professores que residem no assentamento, pelos pais de alunos e pelas trabalhadoras da educação. Os setores podem ser criados de acordo com a demanda local, nesse sentido, não há uma estrutura totalmente fixa e regulamentada.

Diagrama 2. Setores internos do assentamento



Nessa forma de organização, há uma interligação entre os núcleos e os setores, pois todas as pessoas que participam dos setores estão necessariamente ligadas a um dos núcleos.

Diagrama 3. Relação entre os núcleos de base e os setores internos do assentamento



Imaginemos uma situação hipotética: dada à precariedade da infraestrutura da escola do assentamento, os assentados que compõem o setor interno de educação (coletivo de educação) discutem sobre a necessidade premente de uma reforma do prédio escolar. A pauta de discussão proposta pelo setor de educação é então repassada para os coordenadores internos (comissão central), que vão se articular de modo a marcar uma reunião com os núcleos do assentamento, para que, enfim, todos possam participar de uma reunião sobre o assunto, bem como possam propor caminhos possíveis para a resolução da questão. O setor de educação pode apresentar as propostas já discutidas na reunião do

setor, quando todos estiverem reunidos, pois, como ele lida diretamente com a questão educacional, deve contribuir para que o grupo avance nas discussões. Nesse sentido, a comunidade tem que entrar em comum acordo, caso algo venha a ser realizado ou implementado no interior do assentamento.

Esse foi apenas um exemplo, para demonstrar que as demandas e sugestões podem advir dos setores que se ocupam de forma direta com o tema, o que não quer dizer que elas não possam partir de um núcleo. Partindo de um núcleo, acontece a mesma situação, ou seja, de toda forma as decisões finais e os possíveis encaminhamentos têm que passar pelo crivo comunitário, por essa via, ter a aceitação da maioria do coletivo de moradores do assentamento.

Vale destacar que, dependendo da abrangência da questão, ela pode ser decidida nos próprios setores, ou, no caso da educação, até mesmo no interior da escola.

Nessa perspectiva, os núcleos têm que pensar a vida no assentamento como um todo, realizar as discussões em todos os campos, enquanto que os setores agem de forma mais localizada, de acordo com as temáticas vinculadas às especialidades de suas áreas.

Não há uma data específica para a reunião dos núcleos ou dos setores; elas acontecem segundo a necessidade de encontro apresentada por cada um deles.

O interessante no assentamento é que a vida está sempre em movimento. O ideal é a constante dinâmica e sinergia; nesses termos, a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a organização da comunidade, tendo em vista que as diferentes demandas convidam os sujeitos a participarem, discutirem e contribuírem nas ações empreendidas no interior do assentamento e nas decisões que dizem respeito ao grupo e que podem refletir na vida de cada um, inseridos que estão nessa dinâmica e nesse efetivo processo educativo.

As relações sociais nesse âmbito, pela própria história que os liga, pela vivência diária e pelas convicções partilhadas, ultrapassam as relações formais de vizinhança, pois contam, além disso, com fortes laços de amizade e solidariedade.

3.3 Posse e uso da terra: contradições da fronteira urbana ou uma geografia que permite intercâmbios com o urbano em uma complexa trama

*Na verdade, está cada vez mais difícil delimitar o que é rural e o que é urbano.
(José Graziano da Silva, 1997).*

Como já dito no trabalho, a fazenda ocupada tem como extensão 1.942 hectares de terra, onde 48 famílias foram inicialmente assentadas. Hoje, conta com 64 famílias e aproximadamente 270 moradores. Fica a 7 km do centro da cidade e a 500 metros de um bairro periférico de camada popular, o que permite aos moradores um fácil acesso aos espaços urbanos, seja por meio do transporte coletivo, dado aos muitos horários de ônibus, seja por outros meios.

Apesar de o assentamento só possuir a escola e um bar em seu interior, a proximidade da cidade acaba por facilitar o suprimento das necessidades dos moradores em relação ao uso dos serviços públicos e do comércio. Nesse sentido, o fato de estarem em um espaço rural não dificulta o acesso aos recursos oferecidos no meio urbano; é como estar em um bairro, apresentando, talvez, até mais facilidades de acesso, se comparado a outros bairros da cidade, não se caracterizando, assim, como uma área isolada.

Por outro lado, o assentamento acaba, também, por sofrer o ônus dessa proximidade. Nesses termos, alguns fatos retratam as ambiguidades dessa localização: o assalto no ponto de ônibus, o envolvimento do jovem do assentamento com traficantes da cidade, a presença de policiais fazendo ronda na área devido a problemas com infratores no bairro, bem como pequenos furtos que foram realizados por um ladrão no interior de algumas casas. Esses dois últimos fatos ocorreram após dois meses da minha presença em campo.

Por essa via, estar localizado nas imediações de uma concentração urbana facilita a vida dos sujeitos; contudo, gera, também, preocupações. Cheguei a presenciar a conversa entre dois assentados que falavam sobre a possibilidade de fazer do assentamento um condomínio fechado, com interfone na entrada para identificação das pessoas, pois a forma como está estruturado na atualidade não permite aos moradores controlar quem entra ou sai da área, resultando, assim, em certa insegurança.

As características locais parecem também influenciar no quesito trabalho, colocado neste ponto de forma simplificada, como atividade geradora de renda. Dos

residentes no assentamento, aproximadamente 78% têm pelo menos um membro da família que exerce atividades remuneradas na cidade. Desse modo, apenas cerca de 22% das famílias vivem da renda retirada com o trabalho agrícola no assentamento. Aqueles que trabalham apenas no interior do assentamento e que exercem funções como professor ou ajudante de serviços gerais na escola compõem o grupo das famílias que vivem do trabalho realizado no assentamento (referente aos 22%), entendendo aqui, em sentido amplo, que o trabalhador rural não é apenas aquele que exerce as atividades ligadas diretamente à terra, mas aquele que realiza seu trabalho nos espaços rurais. A esse respeito, Stedile e Fernandes (2005, p. 111) comentam: “[...] se todas as pessoas, independente da sua profissão - veterinário, agrônomo, economista, motorista da cooperativa, pequeno agricultor -, trabalham no meio rural e se o resultado do trabalho de cada um será distribuído entre todos, todos são trabalhadores rurais”.

É importante destacar que as análises relacionadas ao trabalho referem-se à unidade familiar, e não especificamente aos sujeitos, individualmente.

Dentre os tipos de profissões exercidas fora do assentamento, encontram-se: ajudante da construção civil, empregada doméstica, pedreiro, trabalhadores do comércio, bem como assentados trabalhando em repartições da Prefeitura Municipal da cidade. Vale destacar que a Prefeitura é administrada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), o qual recebeu apoio dos moradores do assentamento na última eleição municipal, o que acabou por facilitar a entrada dessas pessoas em funções públicas, até mesmo porque a própria formação política vivenciada no Movimento assume uma importância social que os coloca à frente de outros sujeitos sociais na disputa pelos cargos públicos.

Temos, assim, no interior do assentamento, famílias em que a atividade agrícola é a única e principal fonte de renda, famílias que mesclam as atividades agrícolas a outras fontes de renda não-agrícolas e famílias que vivem basicamente da renda do trabalho realizado fora do espaço do assentamento.

Em relação ao uso da terra, havia, no momento da pesquisa, 12 lotes de trabalho que não contavam com uma utilização efetiva do terreno por parte da família. Chamo aqui de utilização efetiva o cultivo de alimentos e a criação de animais para a subsistência e a comercialização, no caso dos excedentes agrícolas. Nas demais áreas, os assentados cultivam alimentos como feijão, milho, arroz, mandioca, amendoim, banana, cana e

hortaliças. Criam gados, porcos e aves para a subsistência e vendem os excedentes na feira da agricultura familiar da cidade, bem como comercializam leite, queijo e manteiga.

Nessa perspectiva, a cena observada configura-se de modo complexo e retrata as contradições presentes no espaço rural.

No que se refere à realização de atividades agrícolas e não-agrícolas nos contextos rurais, José Graziano da Silva *et al.* (1997, p. 53) afirmam que:

[...] as atividades agropecuárias já constituem uma atividade de tempo parcial para um contingente expressivo de trabalhadores do Brasil, não apenas porque as atividades agrícolas não demandam todo o tempo de trabalho disponível das famílias rurais, mas também porque as atividades agrícolas não geram renda suficiente para todas as pessoas ocupadas em tempo integral, que também deveriam ser consideradas parte dos subocupados.

Nesse sentido, o conceito de pluriatividade⁷⁶ talvez seja o que melhor explique a situação vivida pela maioria das famílias, da realidade estudada, que obtêm suas rendas com diferentes tipos de atividades.

No caso investigado, as características locais também contribuem para essa configuração; nesses termos, a presença de mercados não-agrícolas retiram muitos jovens das atividades relativas ao campo, bem como atraem os moradores do assentamento para a busca de empregos no espaço urbano. Além disso, de modo geral, os trabalhadores rurais enfrentam problemas, como escassas políticas de incentivo à pequena agricultura, dificuldades na aquisição de crédito e insumos, falta de acompanhamento técnico, entre outros, que podem, igualmente, contribuir para desestimular o trabalho no campo, diminuir o peso das atividades agrícolas no emprego e na renda dos assentados e tornar outros tipos de fontes de renda mais interessantes e, em muitos casos, necessários.

Dada à realidade, alguns questionamentos são suscitados:

- se essas famílias estivessem munidas de todos os recursos para trabalhar na terra, isso evitaria a realização dos trabalhos nos espaços urbanos?
- A inserção de militantes do MST em cargos públicos da Prefeitura Municipal, que demandam indicação, não engessa a atividade política no interior do Movimento?

⁷⁶ Não vamos nos aprofundar nessa questão, mas o termo pluriatividade aparece no trabalho de Kageyama (1998), referindo-se basicamente à realização de atividades agrícolas e não-agrícolas por parte dos trabalhadores ou das famílias rurais, dentro ou fora dos contextos rurais. Nessa linha de raciocínio, o assentamento investigado conta com a presença massiva de famílias pluriativas.

- Tendo em vista a proximidade do assentamento da cidade, bem como o fato de a maior parte das famílias assentadas serem pluriativas, esses elementos não poderiam transformar o assentamento em um bairro dormitório nos próximos anos?
- A pluriatividade, no contexto investigado, caracteriza-se como uma estratégia que serve para a acumulação ou para a subsistência dessas famílias e, ainda, para a manutenção ou abandono das atividades agrícolas?
- Uma vez organizado o assentamento, não há uma espécie de esfriamento da luta, ou até mesmo uma acomodação por parte das famílias assentadas em relação à lida na terra?

A dialeticidade desses questionamentos sugere a realização de pesquisas que possam analisar de modo mais específico as problemáticas que dizem respeito ao trabalho e à utilização da terra no assentamento investigado.

De todo modo, as contradições presentes no contexto chamam a atenção para a reflexão a respeito do futuro de uma comunidade que nasceu no contexto de um movimento social que reivindica por terra e que, passados 15 anos, apresenta características, como terras ociosas, que descaracterizam a luta inicial.

3.4 A organização da biblioteca: a construção coletiva de um espaço educativo

*Já então Ptolomeu coligira na biblioteca muitas riquezas e raridades; e, porque conviesse ordená-las, designou para isso cinco gramáticos e cinco filósofos, [...] trabalharam com singular ardor, sendo os primeiros que entravam e os últimos que saíam, e ficando ali muitas noites, ao clarão da lâmpada decifrando, coligindo, classificando.
(Conto Alexandrino, Machado de Assis).*

Pensamos ser importante destacar neste capítulo III a organização da biblioteca do assentamento, realizada durante o período do trabalho de campo, tendo em vista o significado que esse momento assumiu para a pesquisa, principalmente no tocante à participação e atuação das crianças do local na realização do trabalho coletivo. Nesse sentido, esse ponto foi estruturado de modo a abordar, em síntese, essa ocasião.

Rita havia conversado comigo, poucos dias após a minha inserção em campo, a respeito da possibilidade de organização da biblioteca do assentamento. Comentou que havia muitos livros, mas que o espaço estava praticamente inutilizado, porque a forma como os materiais estavam dispostos não contribuía para que as pessoas pudessem usufruir dos mesmos.

Nesse sentido, levou-me a uma sala do centro de formação em que ficavam algumas prateleiras com muitos livros amontoados; havia também muitas cartilhas e textos elaborados pelo Movimento espalhados por todo o lugar. Esse espaço era chamado de biblioteca, porém não contava com nenhuma organização no que diz respeito à catalogação e aos empréstimos dos livros e dos outros materiais que dispunha. Não existia nenhum controle do que havia naquele espaço, que servia, muitas vezes, para a realização de reuniões ou como sala de despejo, caracterizando-se mais como um depósito de livros e entulhos.

Em função do tempo que eu teria que me dedicar mais detidamente ao trabalho com a escola, coloquei-me à disposição para organizar a biblioteca, após o término da coleta de dados sobre a escola, que, por sua vez, coincidiria com o recesso escolar. E assim aconteceu... Uma vez encerrado o segundo bimestre, iniciamos as atividades para a ordenação da biblioteca.

Confesso que foi uma tarefa árdua, que demandou muita paciência e persistência, porque, além dos materiais que estavam na sala, havia mais livros em outros espaços do centro de formação e um grande número de cartilhas espalhadas que deveriam compor a biblioteca.

A concretização do trabalho só foi possível graças à ajuda constante e incansável de algumas crianças do assentamento em todas as ações empreendidas e, também, ao apoio de alguns jovens. As crianças participaram ativamente desde o primeiro dia da organização, contribuindo de maneira efetiva em todos os momentos. Durante quatro dias consecutivos, além de passar o dia inteiro organizando o espaço, ficamos parte da madrugada trabalhando na sala. Elas contribuíram em cada detalhe e demonstraram contentamento em realizar desde as atividades ligadas à limpeza, como aquelas ligadas à catalogação. Havia, assim, uma rotatividade de meninos e meninas que apareciam durante todas as atividades que foram sendo realizadas. Além da ajuda, a presença das crianças tornava o trabalho mais suave na medida em que, por meio das brincadeiras, descontraíam o ambiente. A curiosidade, muitas

vezes, falava mais alto, o que era motivo para muitas delas ficarem em algum canto por horas folheando ou lendo alguns dos materiais.

Sobre o envolvimento das crianças nas atividades internas do assentamento, Portes *et al.* (2007, p. 191) afirmam que “elas brincam, como observamos, mas também cuidam de atividades rotineiras delegadas por seus pais, que auxiliam no processo de formação desses filhos de trabalhadores rurais, propiciando lições de cooperação e solidariedade”.

Nessa perspectiva, a organização da biblioteca foi realizada durante 10 dias do mês de julho, em que tivemos como atividades: limpar a sala, seus arredores e mobília; selecionar mobiliário que havia no centro, que estava em desuso e que serviria para compor a biblioteca; selecionar um computador, pois, no centro de formação havia computadores parados e alguns com defeitos; tivemos, assim, que testar vários computadores para conseguir montar um que estivesse em um bom estado de funcionamento; separar os livros e todos os materiais, catalogá-los um por um a mão e organizá-los, em alguns casos, por assunto ou tema e cuidar da ornamentação do ambiente. A catalogação foi feita com base em um sistema simples executado no programa *Word*, que me foi ensinado pelo professor Écio. A viabilidade dessa forma de catalogação vincula-se à fácil operacionalização do sistema na identificação dos materiais nas prateleiras, bem como na inserção de novos exemplares.

No caso específico da ornamentação, a contribuição mais efetiva foi por parte de uma das filhas de Rita; habilidosa com pintura em tecido e papel, ela cuidou de modo mais específico dos desenhos, cartazes, murais que embelezaram o espaço.

Os moradores do assentamento, por vezes, apareciam no local e ficavam observando, admirados com a movimentação. Muitos entravam, folheavam um livro e faziam algum comentário. Como havia muito trabalho, alguns faziam pequenas atividades como carregar ou ajudar na separação dos materiais. Por diversas vezes, ouvi a afirmação “vocês são muito animados”!

Ao final do trabalho, reuni as crianças que haviam participado e alguns jovens que também contribuíram e expliquei sobre a utilização do sistema catalográfico, a forma de empréstimo e utilização dos cadernos destinados a esse fim, a forma de organização dos livros e materiais e falei sobre o cuidado com aquele espaço. Sugeri, ainda, a leitura de um material explicativo que eu havia elaborado, abordando cada detalhe a respeito da

biblioteca, caso viesse a surgir alguma dúvida. Ao final, tiramos uma foto da equipe organizadora, que foi revelada e afixada em um dos murais da sala como forma de recordação da experiência vivenciada.

A biblioteca foi inaugurada no dia 20 de julho de 2009 e contou com a presença de toda a comunidade, pois, antes da inauguração, de modo estratégico, foi feita uma reunião a respeito do projeto habitacional.

Em se tratando da inauguração, Rita falou para o grupo a respeito da importância daquele espaço para o assentamento e ressaltou a participação das crianças como fundamental para aquela conquista. Ela aproveitou o momento para falar da questão do envolvimento das crianças no MST, na continuidade da luta. O morador que ocupa o cargo de superintendente do INCRA/MG também esteve presente e, durante suas colocações, me agradeceu pelo empenho e pediu que me fosse cedido um espaço para a fala.

Em minha fala, agradei primeiramente a toda a comunidade pela receptividade, compreensão e apoio incessante durante todo o tempo de vivência, falei sobre a minha satisfação em compartilhar nos três meses vários momentos com o grupo e, por último, abordei, especificamente, a organização da biblioteca, ressaltando que o mérito era de fato das crianças. Chamei a atenção ainda para a questão da utilização e cuidado com o espaço por parte de todos os moradores do assentamento. Ao final, as crianças recitaram poemas e me prestaram uma homenagem. Cabe destacar que aquele momento marcava também a minha despedida da comunidade.

Durante o encontro, foram oferecidos chá e biscoito às pessoas presentes e a biblioteca ficou aberta para visitação. As crianças que participaram da organiza o demonstraram estar muito orgulhosas. Percebi algumas delas comentando a respeito dos dias em que ajudaram e explicando aos adultos como funcionava a utiliza o dos materiais.

Enfim, foi um trabalho coletivo, educativo e muito gratificante, que, sem d vida, resultou em um espaço organizado, convidativo para o estudo e a pesquisa e extremamente relevante para o contexto rural, que historicamente ficou marcado como o espaço da falta, alheio aos bens culturais e científicos que a sociedade produziu.

A manuten o, a organiza o e o cuidado em rela o   biblioteca dependerão, nesse sentido, da articula o da comunidade em torno desses aspectos.



Foto 5. Biblioteca do assentamento organizada durante o trabalho de campo. Foto: Apolliane Xavier Moreira dos Santos, 2009.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA INVESTIGADA



Foto 6. Frente da escola. Foto: Apolliane Xavier Moreira dos Santos, 2009.

*Dessa história nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida, pelo que é de direito,
A nossa marca se espalha pelo chão,
A nossa escola, ela vem do coração.*

*Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio, a ciência e a cartilha do ABC,
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar essa verdade está faltando acontecer.*

(Educação do Campo, Gilvan Santos)

O *capítulo IV* trata da caracterização da escola. Apresenta, assim, um breve histórico da escola, sua constituição no período de realização da investigação e sua infraestrutura. Apresenta ainda seus professores, trabalhadoras da educação e alunos.

Nesta pesquisa, não tivemos como objetivo analisar o trabalho desenvolvido na EJA. Nossas análises foram direcionadas para as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por se tratarem de turmas atendidas apenas pelas professoras do assentamento. Como a EJA se organiza de forma diferenciada, optamos por não apresentá-la neste trabalho, pois se trata de uma realidade com especificidades, como a atuação de professores da cidade, que pretendemos abordar em outra oportunidade.

4.1 A escola do assentamento

Mas aí nós conseguimos, conseguimos garantir com a parceria do INCRA, com a Prefeitura construiu a escola n/é?... , a nossa escola hoje (Rita).

Do mesmo modo que reconstruímos a história do assentamento, para falar do processo de constituição da escola no referido espaço, contamos com as entrevistas realizadas com Rita, com as professoras residentes na área e atuantes na escola (Ana, Eva e Nina)⁷⁷ e com a entrevista realizada com Lucas. Essas falas contribuíram significativamente para entendermos os enfrentamentos realizados pela comunidade para a conquista da educação formal.

Se a presença de um prédio escolar é realidade no contexto investigado, isso se deve a um processo constante de luta, que foi desenvolvido pelos sujeitos desde o período da ocupação, demonstrando, assim, que, mesmo em meio às dificuldades enfrentadas durante o acampamento, como os despejos, a resistência da empresa que utilizava a área em não aceitar uma negociação, as ofensivas dos fazendeiros da região e do administrador municipal da época, dentre outras, a luta pelo acesso à educação formal não foi deixada de lado durante o período de resistência na terra; contrariamente, também compunha os desafios que esses sujeitos deveriam enfrentar. Para Caldart (2004a, p. 227), “a história da relação do sem-terra com a escola é parte da história do MST”.

Segundo Rita, ao ser organizado um acampamento, o Movimento tem como princípio organizar uma barraca para a educação, dando início, assim, à articulação de um setor interno de educação, juntamente com outros setores, que compõem o processo de organização das famílias acampadas. No período, contaram, inclusive, com o apoio do setor estadual de educação do Movimento para essa articulação inicial.

Entretanto, encontraram muitas dificuldades para o funcionamento de uma escola no acampamento, relacionadas, principalmente, à provisoriedade do mesmo. Devemos ressaltar que a ocupação aconteceu há 15 anos atrás e que foi a segunda ocupação feita na região. Para muitos dos sujeitos participantes, o próprio ato de ocupar uma fazenda improdutiva era algo totalmente novo; assim, não possuíam experiências no campo da educação que contribuíssem de modo significativo para a organização de uma escola em um

⁷⁷ Os nomes das professoras foram substituídos por nomes fictícios.

contexto de acampamento. Lucas falou a respeito das dificuldades enfrentadas no período ligadas principalmente à inexperiência dos sujeitos participantes.

A gente não tinha muito acúmulo de estar desenvolvendo a educação [...]. A experiência da escola funcionar no acampamento, dos educadores estarem trabalhando, como é que seria, era uma busca constante de entender a Pedagogia do Movimento Sem Terra, que até então, era desconhecida pela maioria. Então assim, foi um processo muito bom, muito rico, mas, um processo de muita busca por essa educação. Hoje em dia já está mais tranquilo, já está mais fácil, já tem muita discussão a respeito disso, fica mais fácil compreender... que na época não tinha assim, todo esse entendimento.

Desse modo, devido à proximidade do acampamento a uma escola estadual próxima à instituição filantrópica coordenada por irmãs de caridade, as crianças acabaram por estudar nessa escola no período em que ficaram às margens da BR, tendo como professoras duas irmãs escolhidas pelo grupo. Essas irmãs foram escolhidas devido ao apoio que prestaram aos acampados e ao envolvimento que já tinham com as famílias.

Em junho de 1996, a área foi conquistada e as famílias começaram a organizar a vida no interior da fazenda, saindo das margens da BR. Devido à distância entre a fazenda e a escola frequentada (7 km), ao serem assentadas, as crianças passaram a ser transportadas de ônibus para a escola.

Como no interior da área já havia a estrutura que constitui o centro de formação, os assentados conseguiram em 1997, por meio de uma negociação com a Superintendência de Ensino da região, que duas salas dessa estrutura fossem utilizadas para a realização das séries iniciais do Ensino Fundamental de forma multisseriada. Nesse sentido, duas professoras indicadas pela Superintendência passaram a atender aos alunos na área da fazenda, de modo que os mesmos não tivessem mais que se deslocar. As salas passaram, então, a funcionar como um anexo da escola presente na instituição filantrópica inicialmente utilizada pelos filhos dos assentados⁷⁸. Segundo a atual diretora, apesar de a escola ficar muito próxima à instituição filantrópica e atender aos meninos abrigados, ela é totalmente independente da instituição acolhedora, pois funciona com recursos do Governo

⁷⁸ Neste caso, o anexo significou que, do ponto de vista legal, as turmas que estavam funcionando no assentamento fariam parte da escola estadual e formalmente teriam o nome dessa escola. Nesse sentido, toda documentação dos alunos e dos funcionários deveriam ficar na escola sede. Os materiais didático-pedagógicos e a merenda deveriam ser também administrados pela escola estadual (sede), responsável pelo repasse. No anexo, funcionariam apenas as salas de aula.

Estadual. Nesse sentido, o Estado ficou responsável pelo financiamento das séries iniciais do Ensino Fundamental oferecidas no assentamento.

Segundo o relato de Nina, que trabalha com o 4º e o 5º anos do Ensino Fundamental na escola do assentamento e é residente na área, nos anos de 1998 e 1999 ela trabalhou na escola do assentamento, pois era formada em Pedagogia, sendo a única moradora com curso superior no período. Mesmo assim, enfrentava problemas para conseguir as aulas na escola, principalmente em relação à burocracia do Estado, que favorece aqueles que têm mais tempo de trabalho na educação. Relatou, inclusive, que perdeu a vaga por três vezes na escola para uma professora indicada pela Superintendência de Ensino, que tinha o curso de Magistério.

Devido à presença de pessoas analfabetas assentadas, foi organizada, também em 1998 com recursos do PRONERA, uma sala de alfabetização de jovens e adultos. De acordo com Rita, “[...] a gente inicia com a educação de primeira a quarta e a EJA. Porque quando a gente vai para o acampamento são muitas pessoas que são analfabetas. Então, no Movimento, a gente começa a trabalhar a campanha da alfabetização a partir do da ocupação”.

A turma da EJA foi organizada em um galpão e contava com aproximadamente 15 alunos. A professora Eva, moradora do assentamento, que trabalha com os alunos da Educação Infantil da escola estudada, contribuiu com o trabalho da EJA pelo Programa. Por essa atuação, foi indicada pelo Movimento para fazer o curso de Magistério em Veranópolis (RS).

Rita, desde o acampamento, compôs o setor interno de educação e sempre se envolveu com a área. Nesse sentido, durante esse período, já passava por formação para atuar nas escolas do Movimento.

A reivindicação pela presença da escola no espaço onde residem as famílias é uma das bandeiras de luta da educação do campo. No caso dos sujeitos pesquisados, essa era uma grande preocupação, tendo em vista que o próprio processo de luta pela terra tem características muitas vezes não compreendidas por outros sujeitos sociais, inclusive nos espaços escolares. O funcionamento das aulas no interior do assentamento era a representação de uma primeira conquista no âmbito da educação, ao mesmo tempo em que gerava o sentimento de que aquele espaço de reprodução poderia se constituir para além da moradia e do trabalho.

Em 1999, foi então inaugurado o prédio onde atualmente funciona a escola. Na placa de inauguração, consta que a construção foi realizada pela Prefeitura Municipal da cidade com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Contudo, segundo os assentados, a construção contou também com recursos do INCRA.

Em 2000, os professores que trabalharam na escola nas séries iniciais foram indicados pela Superintendência de Ensino. Nesse período, Nina não conseguiu uma vaga. Os professores contratados foram convocados segundo a listagem organizada pelo órgão, que, nesse caso, leva em consideração a formação e o tempo de trabalho na educação⁷⁹. A Educação Infantil ficou sob responsabilidade da Prefeitura Municipal. Assim, a escola passou a funcionar, também, como um anexo de uma escola do município e a professora para esse nível de ensino foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação.

Todavia, o setor interno de educação do assentamento, não satisfeito com a situação, organizou-se a partir de 2002, para reivindicar na escola a presença de professores da própria área. Nesse mesmo ano, o assentamento contava também com a presença de Ana, que havia se casado com um assentado. Ela já atuava como professora em sua terra natal e tinha o curso de Magistério. Sobre os esforços dos núcleos de base para atuação dos professores do assentamento na escola, Ana, que é professora na escola, nos conta:

o pessoal colocou os nomes, n/é?... inclusive os nomes dos professores de fora que estavam trabalhando e os nossos nomes, para o pessoal avaliar se continuava quem tava de fora, ou se entrava os outros. Fizeram tipo uma eleição mesmo, quantos votos pra cada um [...]. Naquele ano não teve jeito n/é?... aí fomos planejando para o próximo ano, aí já tinha o quadro completo [...] eu *Rita* e *Eva* formadas que podíamos tá assumindo. A *Nina* na época acho que trabalhava em outro trabalho. Ela não tava na sala de aula, acho que nem disponível também pra escola não. Ela tava em outras atividades. Aí é... a gente levou a pauta pra diretora, conversou com a diretora, na Superintendência também a gente teve reunião lá e colocando n/é?... foi representantes de pais do coletivo de educação, fizeram reunião na Superintendência que queria que os professores daqui do assentamento é... assumissem a sala de aula, porque já tinham sido preparados para trabalhar na escola do Movimento, tinham sido formados para estar trabalhando nos assentamentos e na hora de trabalhar não podia, era impedido e tal. Aí, mesmo assim, eles não aceitaram não, contratou os outros professores mesmo. Mais aí o Estado alegava o seguinte: que para assumir a sala de aula tinha que concorrer o edital e ter Pedagogia, o curso superior. Então a indicação da comunidade não valia.

⁷⁹ Entretanto, uma professora entrevistada apontou que mesmo as professoras indicadas pela Superintendência de Ensino passavam pelo crivo comunitário, pois, nesse período, a comunidade já conhecia alguns professores da cidade e sabiam reconhecer aqueles que respeitavam a luta pela terra.

Em 2002, os professores do assentamento não conseguiram assumir as salas de aula da escola.

No ano de 2003, a Superintendência de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação mais uma vez encaminharam professoras para o assentamento. Segundo Eva, a comunidade foi conversar com essas professoras sobre a possível entrada das professoras do assentamento na escola sem antes mesmo discutir com a Superintendência e com a Secretaria. As professoras saíram da escola sem maiores problemas. Para Eva, a rápida saída das professoras da escola teve ligação com a imagem que cultivavam do MST, pois, segundo a entrevistada, “[...] tinha um pouco de receio, de medo do Movimento Sem Terra, n/é?...”, eles acham que o Movimento Sem Terra é um bicho de sete cabeças, morde. Quando chegou a comunidade para falar com elas, elas já saíram, não criaram caso”. Assim,

em 2003, juntamente com o Setor de Educação do Movimento Sem Terra e a comunidade, a gente fez uma discussão para ocupar a escola. Porque os professores que vinham eram só professores de fora, não tinham nada a ver com a luta, não entendia, n/é?... o processo de organização do assentamento, as reuniões de núcleo, as passeatas que o Movimento fazia, e aí como tinha um quadro de professores aqui dentro, o assentamento discutiu. E aí a gente ocupou a escola em 2003 (EVA).

Segundo Eva, a entrada efetiva na escola não foi fácil, pois tiveram que fazer passeatas e várias reuniões com a Superintendência e com a Secretaria Municipal de Educação. Atuaram, inclusive, na escola, por um período de quatro meses, como voluntários, antes de serem contratados. A entrada na escola pela via do voluntariado foi a estratégia utilizada para a inserção no espaço e serviu, igualmente, como meio de exercer pressão sobre as decisões da Superintendência, pois sabiam que, se tivessem que concorrer com outros professores nos moldes colocados pelo Estado e Município, não conseguiriam atuar na escola, pois o processo burocrático e os requisitos prescritos pelos órgãos públicos acabavam por colocá-los em situação de desvantagem.

Percebemos, assim, um primeiro embate entre as instâncias públicas, representadas, nesse caso, pelo Estado e Município e o MST. O Movimento reivindicando inicialmente a construção da escola em sua área com recursos públicos, exigindo, nesses termos, o direito de acesso à educação e a igualdade de condições para seus sujeitos. Por outro lado, quando se trata das normatizações determinadas por essas instâncias no que diz respeito à contratação de seus professores, o Movimento reivindica um tratamento político para possibilitar a entrada dos professores moradores do assentamento na escola, mesmo

diante do fato de esses professores não atenderem, a princípio, aos requisitos exigidos de todos os outros que estavam concorrendo a uma vaga de trabalho nas escolas do Estado e do Município.

Temos que entender, nesse caso, que, para o Movimento, a possibilidade de ter um professor trabalhando na escola do assentamento, que tem a compreensão das ações empreendidas pelo MST e da luta pela terra, é mais importante do que ter um professor que está na área porque foi convocado por meio de uma lista de classificação e, nesse caso, que atende aos requisitos dos órgãos públicos. A lógica do Movimento se difere da lógica dos agentes públicos e da burocracia oficial, nesse caso.

Esse tipo de embate relaciona-se à preocupação com o tipo de sujeito que se pretende formar no interior do assentamento, pois, com a contratação de professores alheios ao debate feito pelo Movimento, corre-se o risco de estes, que muitas vezes possuem apenas as informações veiculadas pela mídia sobre o mesmo, reproduzirem no espaço da escola opiniões e atitudes que não estão em sintonia com aquelas almejadas pelo MST.

A esse respeito, Menezes Neto (2001, p. 90) comenta

discutiu-se, inicialmente, quais os critérios de designação de professores para as escolas de assentamento, pois embora a lei atual determine que os cargos sejam preenchidos através de concurso público, muitas vezes, o concursado poderia não atender os critérios e a metodologia de ensino definidos pelo Movimento. Neste aspecto, o MST defende que os professores tenham uma formação especial, direcionada à realidade do campo, pois entende que o professor sem vínculos sociais e culturais com o campo, desvinculado das lutas pela reforma agrária, tenderia a reproduzir a “ideologia da desvalorização da cultura do campo”.

Esse embate apresenta, ainda, duas lógicas diferentes no que se refere à forma de pensar a contratação de professores e a própria gestão da escola: a lógica do Movimento e a lógica do poder público, e poderíamos aqui completar, com Caldart (2004a, p. 226), a própria lógica da escola, o que, em certa medida, é compreensível e até mesmo previsto, pois “[...] a instituição escola traz em si uma história que começou bem antes do MST e com sujeitos próprios, não necessariamente vinculados aos projetos e à cultura organizativa do Movimento”.

Caldart (2004a) faz uma reflexão a respeito da inserção da discussão educacional e da preocupação com a escola no âmbito do MST e aponta que o trabalho com a educação escolar no Movimento foi desencadeado por cinco diretrizes:

- o próprio modelo de desenvolvimento do meio rural que gerou o sem-terra, excluindo-os dos direitos sociais, dentre eles o de acesso à escola, nesses termos, uma realidade que impulsionou uma atitude em relação à educação;
- a preocupação das famílias com a escolarização de seus filhos⁸⁰;
- a iniciativa de mães e professoras, e em alguns lugares de religiosas, a levar adiante a preocupação com a escolarização presente nas famílias sem-terra;
- o caráter político e não apenas corporativo do Movimento e que, nesse sentido, organiza as famílias que têm uma perspectiva de luta para além da terra;
- o perfil das pessoas que contribuíram na organização do MST e que se transformaram em suas principais lideranças. Essas pessoas tinham o estudo como um valor de grande importância a ponto de ser colocado como um dos princípios organizativos do Movimento.

Assim, para a autora, o processo de ocupação da escola pelo MST está ligado à formação no contexto da luta pela terra do sujeito de direitos e na constituição de uma coletividade para exigir e fazer valer esses direitos, transformando o modo de pensar desses sujeitos e os colando em movimento, engajados em outras lutas, mas inseridos em uma luta maior.

Nessa perspectiva, o ano de 2003 marcou mais uma conquista alcançada no campo da educação no contexto investigado - a entrada dos professores do assentamento na escola com o total apoio da comunidade.

As primeiras professoras do assentamento a atuarem no prédio construído em 1999 foram Ana, Eva e Rita. Ana e Rita trabalharam com as primeiras séries do Ensino Fundamental e Eva com a Educação Infantil.

Nesse período, funcionava também uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no assentamento pelo PRONERA. Entretanto, para trabalhar pelo Programa não era exigida formação específica. Dessa forma, uma jovem que fazia parte do

⁸⁰ Mesmo que inicialmente não houvesse uma consonância de ideias dos militantes no que diz respeito à escolarização, como mostrado no ponto 2.2 do capítulo II deste trabalho.

setor interno de educação do assentamento foi indicada para trabalhar com a turma. Como o grupo de estagiários do PRONERA responsável pela região eram estudantes de Pedagogia da UFV e faziam parte do grupo de pesquisa-ação do qual eu participava, fui convidada a auxiliá-los em uma oficina que foi realizada no assentamento em 2004. Foi nessa oportunidade que conheci a área. Ana também participou dessa oficina porque auxiliava a jovem que atuava na EJA com o planejamento das aulas, na seleção dos conteúdos e na metodologia de trabalho; entretanto, não atuava diretamente na sala de aula, apenas a acompanhou nos primeiros dias. Segundo Ana, como a jovem não tinha experiência na educação, sentia-se, em alguns momentos, insegura para trabalhar com a turma de alfabetização; por isso, dispôs-se a ajudá-la.

A EJA realizada no assentamento conta com o financiamento do município desde 2008. As turmas do 1º e 2º anos, que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, funcionam em uma mesma sala do centro de formação e o 3º e 4º anos, que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental, funcionam nas salas da escola (separadamente)⁸¹. Vale ressaltar, porém, que a escola municipal responsável pela EJA oferecida no assentamento não é a mesma escola responsável pelo oferecimento da Educação Infantil. Diferente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental oferecidos na escola, a EJA conta com apenas um professor do assentamento, os demais são todos indicados pela Secretaria Municipal de Educação e moram na cidade. Esse fator está relacionado à questão da formação específica em áreas como Português, História, Geografia, Línguas, dentre outras. Nesse sentido, o assentamento ainda não dispõe de pessoas com formação nessas áreas para atuação na escola. A EJA não se caracterizou, assim, como um espaço de disputa, no que diz respeito às vagas para professor, como a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse fato reflete ainda o reduzido número de pessoas com formação superior residentes nos espaços do campo.

A escola do assentamento funciona então como um anexo de três escolas públicas, sendo uma delas estadual e duas municipais. Como apresentado no Diagrama 4:

⁸¹ Cada ano equivale a duas séries. Assim, o 1º ano corresponde à 1ª e à 2ª séries, o 2º ano à 3ª e à 4ª séries, o 3º ano à 5ª e à 6ª séries e o 4º ano à 7ª e à 8ª séries.

Diagrama 4. Escola do assentamento segundo a responsabilidade de oferecimento do ensino



Como anexo, a escola possui, em documentos oficiais, o nome das três escolas-sede. Cada um dos nomes é utilizado segundo a responsabilidade de oferecimento do ensino. Entretanto, tem ainda um nome que foi escolhido pela comunidade em homenagem a uma criança que estudou na escola, filho de uma família assentada e que, devido a um acidente, morreu eletrocutado⁸².

Com essa complexa configuração, a escola conta com o financiamento dos governos estadual e municipal, esse último representado por duas escolas. Todavia, não oferece todos os anos da Educação Básica e possui limitações por não ter autonomia que lhe permite ter diretor, secretário e coordenador escolar próprios.

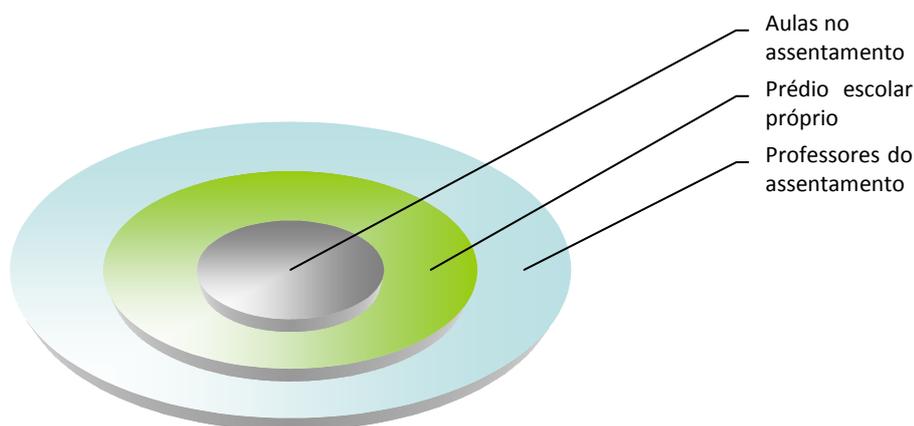
Apesar dessa configuração, dado ao processo de luta inicial, podemos afirmar que o fato de a escola funcionar no assentamento com pessoas do Movimento que têm formação atuando em seu interior já corresponde a uma “vitória” para os moradores, pois, como a área fica muito próxima ao bairro, que possui uma escola estadual⁸³ e também muito próxima à instituição filantrópica que conta, igualmente, com uma escola estadual, se dependesse apenas do poder público, certamente, todos os alunos do assentamento, inclusive, as crianças, seriam matriculadas nas escolas próximas.

⁸² Quando se trata de documentos oficiais, a escola tem que utilizar o nome da escola-sede. Entretanto, nos eventos que a escola realiza, é utilizado o nome escolhido pela comunidade. Este, porém, é o segundo nome escolhido para a escola, pois, o primeiro, foi o nome da primeira criança nascida no assentamento, que morreu de desnutrição. Todavia, devido a problemas com a comunidade, o pai da criança pediu que retirasse o nome da filha da escola; assim, foi escolhido o segundo nome.

⁸³ Após as séries iniciais do Ensino Fundamental, os alunos do assentamento matriculam-se na escola estadual do bairro, onde realizam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Devido à proximidade, não contam com transporte escolar e fazem o caminho para a escola a pé. No período de realização da pesquisa, havia 19 alunos moradores do assentamento estudando na escola do bairro.

Para Stedile e Fernandes (2005, p. 115), “a lei vem depois do fato social, nunca antes”. Assim como na ocupação da terra, a ocupação da escola se deu baseada não na legalidade, mas na “legitimidade moral”. Nesse sentido, a educação formal foi conquistada por etapas, como mostra o diagrama abaixo:

Diagrama 5. Etapas realizadas para a conquista da escola do assentamento



Isso posto, a escola está organizada de modo a oferecer a Educação Infantil, as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a EJA. Funciona, assim, nos turnos da manhã, tarde e noite, como organizado no Quadro 2.

Quadro 2. Horários e turmas em funcionamento na escola

TURNOS	HORÁRIOS	TURMAS
Manhã	07 às 11:15 h	1º, 2º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental
Tarde	13 às 16:40 h	Educação Infantil
	13 às 17:15 h	3º ano do Ensino Fundamental
Noite	18 às 21 h	EJA

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Como podemos observar, essa escola não apresenta ociosidade; é completamente tomada com atividades pedagógicas durante todo o tempo.

A escola pesquisada configura-se, assim, como uma escola anexo de uma escola estadual e de duas escolas do município, e ainda não possui autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Seus horários, proposta pedagógica, currículo, material didático e a formação continuada das professoras pesquisadas estão organizados segundo as prescrições

das instâncias públicas presentes em seu interior. Os conteúdos desenvolvidos nas aulas vinculam-se aos conteúdos propostos pela escola estadual e pelas escolas do município.

Em relação ao acompanhamento pedagógico, uma vez por semana a supervisora escolar da escola estadual visita a escola para verificar diários, fazer repasse de informações e conversar com as professoras a respeito do trabalho. Em relação à supervisora da escola do município, durante todo o período do trabalho de campo, a turma de Educação Infantil recebeu apenas uma visita da supervisora escolar, que acabava de ser empossada no cargo e encontrava dificuldades para visitar a escola, pois a prefeitura não oferecia transporte para o assentamento que lhe possibilitasse acompanhar o trabalho realizado pela professora da Educação Infantil.

De todo modo, as professoras desenvolvem um trabalho que está para além da socialização dos alunos. A preocupação com o conteúdo escolar e com o seu desenvolvimento em sala de aula está presente no dia a dia da escola, demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem é de grande importância no contexto investigado, para além, inclusive, dos próprios princípios educativos do Movimento. Nesses termos, durante todo o período de vivência, não percebi uma preocupação em discutir em sala de aula as ações do MST, cantar o hino do Movimento com os alunos ou mesmo fazer o hasteamento da bandeira, símbolos significativos presentes em todos os contextos de luta do Movimento. A preocupação aqui é com o ato de ler, escrever, contar, sem especificidades. A relação entre as instâncias públicas e escola do assentamento configura-se, nesses termos, muito mais pela harmonia que pela tensão.

4.2 A infraestrutura da escola

[...] depois que legitimou, depois que recebemos a licença de posse, veio a construção da escola (Dona Lara⁸⁴).

O prédio escolar utilizado no assentamento é o mesmo prédio construído há dez anos. Está com a mesma estrutura física inicial; nesse sentido, encontra-se do mesmo tamanho e com o mesmo número de salas.

⁸⁴ Assentada no local investigado entrevistada durante o trabalho de campo.

A escola está situada na parte não asfaltada da rua principal do assentamento e seu lote é todo murado. Como está situada na rua principal, sua localização é de fácil acesso a todos os moradores da agrovila, pois fica em uma região mais central da mesma.

A parte externa do muro (entrada da escola, que fica voltada para a rua) conta com uma pintura antiga, com alguns desenhos. Muitos deles foram feitos por crianças, o que é perceptível pelo próprio traçado. Tem também uma bandeira do MST pintada na parte interna do muro, que fica de frente para todo o prédio escolar. O restante do muro não é pintado, exceto em uma parte aos fundos pintada de branco.

Na entrada da escola, há um portão de ferro para acesso com um lado maior que fica fechado e um lado menor que fica aberto durante o período das aulas. O portão está com uma parte quebrada (o lado menor em que fica o cadeado) e também conta com uma pintura antiga, feita com a palma das mãos das crianças.

O prédio escolar tem duas salas de aula, uma cantina e dois banheiros, um destinado aos alunos e outro às alunas; uma secretaria com um banheiro internamente para os professores e as trabalhadoras da educação e uma área externa em que fica o bebedouro; uma mesa extensa com dois grandes bancos utilizada pelos alunos para merendar durante o recreio e o sino que fica preso a um fio amarrado no beiral da área. O sino é tocado durante as rotinas da escola, como no início e término das aulas e do recreio. A escola não possui sirene.

A placa de inauguração do prédio e o calendário escolar, confeccionado manualmente, encontram-se pregados nessa área. Na área, ficam, também, expostos, em um barbante, pregado de um lado a outro das paredes, os trabalhos dos alunos feitos em sala de aula e ainda as decorações que dizem respeito às datas que a escola comemora, como o Dia das Mães e a festa de São João.

Todas as salas e a área descrita possuem piso liso.

O teto da escola é de telha colonial e internamente todos os espaços têm revestimento (forro) de madeira envernizada. As paredes foram pintadas de cinza e branco, sendo a parte inferior cinza e a superior branca. Em muitas partes, as paredes estão muito sujas, o que, mais uma vez, demonstra que se trata de uma pintura antiga.

As portas das salas são de madeira pintadas em cor cinza e todas têm fechadura. As janelas são de vidro. Ao redor do prédio, há uma pequena calçada.

Na parte da frente da escola, há uma área de terra com algumas plantas. As laterais do lote contam com algumas árvores e uma horta, que durante o período em que estive em campo passou pelo processo de capina e sementeira, realizado por alguns assentados, pelas professoras moradoras do assentamento, pelos alunos e pelas trabalhadoras da educação.

Os fundos compreendem a maior parte do lote e contam com um pouco de mato, pés de mandioca e algumas árvores. Na parte próxima ao muro (aos fundos), há ainda alguns pneus fixados ao chão e duas traves feitas de madeira. Tanto as traves quanto os pneus foram pintados de branco e amarelo. Na calçada dos fundos, há ainda um tanque. Como na escola não há um parquinho para as crianças brincarem, tanto as traves quanto os pneus foram organizados com essa finalidade. Havia também uma gangorra amarrada a um dos gols, mas estava arrebentada.

A escola não possui computador e antena parabólica. Em termos físicos, sob qualquer ângulo que a observarmos, é uma escola pequena.

As duas salas de aula da escola pesquisada serão chamadas neste trabalho de salas 1 e 2. Cada uma delas conta com uma porta e quatro janelas grandes de vidro, sendo duas do lado esquerdo e duas do lado direito, algumas janelas encontram-se com uma parte do vidro quebrado.

A sala 1 da escola é utilizada no turno da manhã pelas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. No turno da tarde, é utilizada pela Educação Infantil e, no turno da noite, para atender aos alunos do 3º ano da EJA. Nessa sala, há um quadro emoldurado pintado na parede, cinco lâmpadas fluorescentes, uma lixeira, um relógio de parede e um ventilador de teto.

Na Tabela 1, apresentamos a relação e a quantidade de mobílias da sala 1.

Tabela 1. Mobílias - sala 1

MOBÍLIAS	QT
Armário	4
Cadeira (grande)	18
Cadeira (pequena) p/ Educação Infantil	10
Carteira	20
Mesa para alunos da Educação Infantil	3
Mesa para professor	1

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A sala 2 da escola é utilizada no turno da manhã pelas turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. No turno da tarde, é utilizada pela turma do 3º ano do Ensino Fundamental e, no turno da noite, para atender aos alunos do 4º ano da EJA. Nessa sala, há um quadro emoldurado pintado na parede, um globo terrestre, seis lâmpadas fluorescentes, uma lixeira, um relógio de parede e um ventilador de teto. Nessa sala, há ainda uma pequena máquina de xérox que pertence à professora Nina e é utilizada apenas por ela.

Na Tabela 2, apresentamos a relação e a quantidade de mobílias da sala 2:

Tabela 2. Mobílias - sala 2

MOBÍLIAS	QT
Armário	3
Cadeira (grande)	23
Carteira	26
Mesa para professor	2

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Nas duas salas, há em um dos cantos vários livros de literatura organizados de modo que possam ser manuseados e lidos pelos alunos. Nos armários, ficam guardados livros didáticos e revistas de materiais didático-pedagógicos utilizados pelos professores.

A sala 1 tem vários cartazes pregados nas paredes, todos eles de confecção manual. São cartazes com os nomes dos alunos, com o alfabeto, com os números, com sílabas, com datas de aniversário dos alunos, com indicação de formas e cores e cartazes que contam com uma série de embalagens pregadas. Tem também um calendário pregado em um cartaz e um quadro pregado na parede lateral com a bandeira do MST.

Os cartazes referentes ao alfabeto estão pregados acima do quadro e os cartazes referentes ao calendário e às datas de aniversário dos alunos pregados a uma altura a qual as crianças não conseguem alcançar. Nesse sentido, impossibilita que as mesmas possam tocá-los, o que, muitas vezes, é uma estratégia do professor para que esses materiais não sejam arrancados, rasgados ou rabiscados. Todavia, na altura em que se encontram, perdem totalmente a finalidade pedagógica do aprendizado através do contato direto, tendo em vista que nessa sala estudam as crianças da Educação Infantil, do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental, ou seja, crianças da mais baixa estatura com idade de 4 a 7 anos de idade.

Na sala 2, tem um trenzinho pregado acima do quadro feito de E.V.A.⁸⁵, onde cada um dos vagões é representado por uma letra do alfabeto, e cartazes pregados no alto de uma das paredes laterais, também com as letras do alfabeto. Apesar de o alfabeto poder ser visualizado por vários ângulos, quanto à altura do material, as observações são as mesmas feitas em relação aos cartazes da sala 1: estão fora do alcance das crianças.

Ainda na sala 2 tem um calendário grande e um cartaz confeccionado manualmente com as datas de aniversário dos alunos próximas ao quadro. Ao fundo da sala, tem um cartaz relacionado ao esqueleto humano (Revista Nova Escola), um mapa do Brasil com um pequeno mapa-múndi próximo ao globo e um mapa com os planetas. Todos esses à altura dos alunos. Há ainda uma pequena bandeira do MST colada junto a um personagem de desenho animado (o ursinho Puff da Disney[®]), o que denota explicitamente uma desarmônica relação entre o símbolo (bandeira do MST) e a figura (Puff); entretanto, isso não impediu que esse personagem gentil e fofo, mas preguiçoso, parasitário e comilão segurasse a bandeira em uma das patas. Na parede próxima à porta, tem um cartaz pontuando dez direitos das crianças, que foram retirados dos Princípios da Declaração dos Direitos da Criança, cartaz esse elaborado pela Editora FTD - Coleção Porta Aberta. E próximo a uma janela, tem pregado na parede um calendário do MST.

As atividades feitas pelos alunos, como desenhos e dobraduras, são, muitas vezes, expostas nas salas de aula e ficam pregadas nas paredes até serem substituídas por outra. Em cada uma das salas, ao fundo, uma parte da parede foi organizada como uma espécie de um mural, que, de tempos em tempos, tem a decoração modificada. Como um todo, a decoração das salas e da escola não é algo estático. Um outro ponto que não podemos deixar de ressaltar é o fato de valorizarem os trabalhos feitos pelas próprias crianças, que são sempre expostos pelo prédio.

Quanto às imagens referentes ao MST, não há na escola nada confeccionado pelos próprios alunos retratando o Movimento. Dessa forma, as imagens que o referencia são a pintura da bandeira feita no muro, o quadro pregado na parede na sala 1, a bandeira com o personagem do desenho animado na sala 2, o desenho do rosto do rapaz que deu nome ao assentamento na secretaria e os calendários com fotos do MST espalhados pela escola.

⁸⁵ Do Inglês Ethil Vinil Acetat (Etileno Acetato de Vinila).

A cantina da escola fica entre as duas salas de aula. Possui azulejos brancos em metade de cada uma de suas paredes, tem uma porta, uma janela de vidro, duas pias com torneiras de metal, uma lâmpada fluorescente, um calendário do MST e um porta-chaves pregado na parede. A merenda é servida pela janela, que tem do seu lado externo um pequeno muro de mármore onde são deixados os pratos após as refeições. Dentro da cantina, tem uma despensa com três prateleiras onde são organizados os alimentos, uma janela de vidro pequena e uma porta de madeira para entrada.

Na Tabela 3, apresentamos a relação e a quantidade de mobílias da cantina:

Tabela 3. Mobílias - cantina

MOBÍLIAS	QT
Armário para vasilhas	1
Botijão de gás	3
Carteira	3
Congelador	1
Fogão industrial	1
Geladeira	1
Prateleira	1

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A secretaria da escola fica ao lado da sala 1. Sua parede é toda branca. Possui uma porta, uma janela de vidro, uma lâmpada fluorescente e um cartaz com um desenho feito a lápis do rosto do rapaz que deu o nome ao assentamento. Na secretaria, ficam guardados: um mimeógrafo, um retroprojektor, um aparelho de DVD, uma televisão de 14", dois micro-systems (um deles não funciona) e duas máquinas de escrever (sem uso). Dentro da secretaria tem um banheiro para os professores e para as trabalhadoras da educação. O banheiro possui uma porta, uma pequena janela de vidro, um vaso, uma pia, um chuveiro elétrico, uma lixeira e azulejo branco em metade de suas paredes.

Na Tabela 4, apresentamos a relação e a quantidade de mobílias da secretaria:

Tabela 4. Móveis - secretaria

MOBÍLIAS	QT
Armário	1
Arquivo c/ 4 gavetas	3
Cadeira (grande)	4
Cadeira (pequena) p/ Educação Infantil	3
Escaninho	1
Geladeira	1
Mesa	1
Prateleira	1 ⁸⁶

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Os banheiros feminino e masculino dos alunos ficam na área de piso liso próxima ao bebedouro. Possuem uma porta, uma pequena janela de vidro, um vaso, uma pia, uma lixeira e azulejo branco em metade de suas paredes.

Na foto 7, apresentamos uma montagem feita com quatro fotos, mostrando as áreas da escola. Essas fotos foram tiradas por mim durante o trabalho de campo.



Foto 7 - Montagem de fotos da escola. Fotos: Apolliane Xavier Moreira dos Santos, 2009.

⁸⁶ Na prateleira, ficam vários brinquedos como bonecas, ursos de pelúcia e carrinhos.

4.3 As professoras da escola

Não se pode compreender a desproporção entre o que recebe um presidente de estatal, independentemente da importância de seu trabalho, e o que recebe uma professora de primeiro grau. Professora de cuja tarefa o presidente da estatal de hoje necessitou ontem (Paulo Freire, 2008).

Nos próximos três pontos, vamos tratar das professoras da escola do assentamento que trabalham na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Abordaremos a inserção no MST na escola, a formação e aspectos ligados à vida e ao trabalho dessas professoras.

Vale ressaltar que, em relação às professoras do contexto investigado, podemos afirmar, a partir delas, que os esforços por acesso à educação superior se veem refletidos no assentamento. Nesses termos, tal contexto se distancia do panorama historicamente apresentado em relação à precária formação do professor presente nos espaços rurais; ainda que não se tenha atingido o nível ideal, o caminho já está sendo percorrido de forma processual e constante.

4.3.1 Professora da Educação Infantil: a inserção no campo educativo por meio do engajamento na luta pela terra

Ocupar essa escola, fazendo dela uma escola diferente, voltada para os princípios do MST e ajudando na organização do assentamento é a nossa luta (Eva).

A professora Eva atua na Educação Infantil da escola do assentamento desde 2003. Tem 30 anos, é casada e possui três filhos. Seu marido trabalha como funcionário da Prefeitura Municipal; antes, porém, atuava como trabalhador rural e era dono de um bar no assentamento, que está sob a responsabilidade de sua mãe.

Todos os seus três filhos estudam na escola do assentamento. Seu filho mais novo está no 1º ano do Ensino Fundamental, seu filho do meio está no 3º ano Ensino Fundamental e sua filha mais velha está no 5º ano do Ensino Fundamental.

Quando questionada em relação à escolarização dos filhos e ao fato de todos estudarem na escola do assentamento e não em outra escola, Eva enfatizou a questão de a escola ter sido conquistada no contexto da luta do MST, com o apoio de toda a comunidade, demonstrando que não é apenas a questão da localidade da escola (apesar de também ser importante), mas o fato de ser uma escola que atende aos seus objetivos enquanto militante, professora e mãe.

Eva conheceu o MST em 1993 por meio de um tio que atuava em movimentos sindicais, com o qual morava, juntamente com a avó. Começou, assim, a participar de encontros do Movimento, indo posteriormente morar com esse tio que estava acampado na área. Logo, conheceu o marido, que no período também fazia parte do grupo de acampados.

Seu trabalho como professora teve início por meio do PRONERA, em 1998, em uma turma de alfabetização de adultos. A partir dessa inserção, foi indicada pelo Movimento para fazer o curso de magistério em Veranópolis (RS), no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), que teve duração de dois anos e meio. Fez vários cursos pelo Movimento, dos quais destacou o curso de cooperativismo e administração. Realiza o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, com previsão para término em 2010.

Perguntei a Eva sobre a importância do curso que está realizando para a sua formação, enquanto professora, e em que medida ele contribuía para sua atuação em sala de aula. Ela fez a seguinte afirmação:

A questão da prática você aprende dia-a-dia, porque o que você aprende lá na universidade é teoria, teoria. Na hora da prática mesmo é que a gente vai ver se a gente dá conta mesmo de alfabetizar, daquilo tudo que a gente estudou lá. Se é aquilo que a gente mesmo... que a gente quer pra vida da gente, acho que... contribui com a teoria, agora a prática você vai adquirindo dia-a-dia.

Pela fala acima, vemos que Eva não percebe que as práticas têm uma teoria que as fundamenta e que as teorias são elaboradas a partir das práticas. Nesse sentido, a professora vê a teoria e a prática na educação como processos totalmente separados e desvinculados. Sendo a escola o lugar de aplicação da prática, nesse sentido, os professores que atuam no âmbito da escola são vistos como os práticos da educação e a universidade como lugar para se ter acesso à teoria. Por esse ângulo, os professores universitários são então os teóricos da educação.

Desde que a escola foi ocupada pelos professores do assentamento em 2003, Eva atua na Educação Infantil. Nesse sentido, nunca atuou em outras áreas do ensino.

Para além das atividades da escola, realiza trabalhos domésticos, cuida dos filhos e do marido, participa de reuniões do assentamento (setor interno de educação e coordenação-geral do assentamento) e dedica-se aos trabalhos da faculdade. Eva não desenvolve outros trabalhos remunerados para além daqueles desenvolvidos na sala de aula.

Quanto ao tempo extrassala que se dedica para o trabalho escolar, disse que o tempo dedicado depende muito da demanda de trabalho e que varia de acordo com o dia.

Quanto aos meios de comunicação, Eva usa a internet pelo menos uma vez por semana, com a finalidade de fazer pesquisas e se comunicar com os amigos e com a universidade, também ouve rádio e assiste à TV. Não assina nenhum tipo de jornal ou revista.

Entre os pontos positivos em relação ao seu trabalho na escola do assentamento, destacou a participação dos pais e da comunidade na escola e a boa relação entre as professoras e o coletivo de educação do assentamento (setor interno de educação). Quanto às dificuldades ou pontos negativos, falou a respeito da precariedade do material pedagógico, dizendo que o material oferecido pelo município não é suficiente para a realização dos trabalhos em sala e que muitas vezes “tem que se virar”.

Nesses termos, apontou que a escola do assentamento não compõe a pauta de prioridades do órgão municipal; contrariamente, encontra-se esquecida pelo mesmo. Sobre esse aspecto, comenta que: “quando a informação chega aqui já está no final de tudo. Não vê a escola do assentamento como parte deles lá, sempre existe sempre essa diferença. Tudo é pra lá e aqui pro assentamento é o mínimo do mínimo”.

A turma de Educação Infantil do assentamento em que trabalha é composta por dez alunos. Destes, quatro são meninas e seis são meninos. Quanto à idade dos meninos: um tem seis anos, dois têm quatro anos e três têm cinco anos. No caso das meninas, duas têm quatro anos e as outras duas têm cinco anos. O único aluno com seis anos da turma, segundo a professora, não mora no assentamento e é pouco frequente, o que acaba

dificultando seu desenvolvimento junto aos outros colegas. As demais crianças estão na faixa de idade recomendada para esse nível de ensino⁸⁷.

Sobre a turma, a professora diz que “é uma turminha muito criativa. Adoram brincar e ouvir historinhas. Há uma diversidade de aprendizagem. Tem uma aluna que lê e faz conta. Outros conhecem várias letras e números e outros já não conhecem nenhum número, letra, cor, etc”.

4.3.2 Professora do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental: partir da realidade para conhecer a grandeza do mundo

A própria história de vida de cada um, a vivência, as experiências vividas, já fazem com a escola seja diferente das demais (Ana).

Ana tem 33 anos, é casada e não possui filhos. Sua inserção no assentamento se deu por meio do seu casamento com um assentado em 2002. Está na escola desde 2003, por ocasião da ocupação realizada pelos professores, uma vez que havia sido indicada pela comunidade para trabalhar na escola. Seu marido é trabalhador rural e atua no assentamento.

Anteriormente à sua inserção no assentamento, não possuía nenhum tipo de ligação com o MST e com outros movimentos sociais. As únicas informações que tinha sobre o Movimento eram realmente aquelas veiculadas pela mídia. Disse, contudo, que sempre foi uma pessoa muito aberta; por essa via, procurou não criar atitudes preconceituosas em relação ao MST. O marido, porém, participou do processo de ocupação da área em 1994 e, quando se casaram, ele já era assentado. Ele residia com a família na mesma região em que Ana vivia antes da ida para o assentamento e já se conheciam.

Possui o curso de magistério realizado em sua cidade natal, onde também atuou como professora, única função por ela exercida na educação - área em que trabalha há oito

⁸⁷ Os dados dos alunos foram organizados na Tabela 20 referente à Educação Infantil, que estão no anexo 7 desta dissertação.

anos. Quando mudou para o assentamento, a comunidade já sabia que era professora e, por isso, foi logo indicada para trabalhar na escola.

No assentamento, trabalha no horário da manhã com os alunos do 1º e 2º anos, em uma mesma sala, e, no horário da tarde, com os alunos do 3º ano. Realiza o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, com previsão para término em 2010.

Contou-me durante a entrevista que, no início, quando foi indicada pelo Movimento, não queria fazer o curso, porque não pensava em investir na educação enquanto profissão. Relatou que o professor tem que se dedicar e estudar muito, tanto quanto outros profissionais, mas é extremamente desvalorizado, o que a desestimula em relação à carreira. Tentou, inclusive, vestibular para Agronomia em uma faculdade privada da região. Foi aprovada, porém, mesmo conseguindo metade de uma bolsa de estudos, não teve condições de arcar com as despesas do curso. A entrada no curso de Licenciatura em Educação do Campo se deu mais por incentivo da comunidade e também por já atuar na sala de aula. Destacou que, de todo modo, dedica e gosta de seu trabalho. Quanto às possíveis contribuições do curso em relação ao seu trabalho desenvolvido na escola, afirmou:

eu acho que ajuda muito porque, eu acho assim, o estudo de forma geral ele abre muito a mente da gente, ao mesmo momento que cansa muito a gente. Como no momento agora, eu tenho estado muito estressada mesmo, eu sinto que eu estou assim... e... e às vezes eu acho até que... que eu é... que meu serviço não sai do jeito... poderia sair melhor se eu não tivesse nesse estresse, nesse cansaço que eu estou nele. Mas eu acho que vai contribuir mais, depois que eu sair da faculdade, dar uma respirada. Eu estou achando que vai contribuir mais do que no momento agora. [...] Eu cheguei assim em um esgotamento mesmo. [...] Mas sempre tem contribuído muito, são... são muitas coisas. O curso é muito bom, são muitas reflexões que a gente faz, e... e pensar mesmo a educação também, n/é?... a educação do campo [...].

Gonsaga (2009) aponta em seu trabalho a sobrecarga, muitas vezes, vivida pelos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo⁸⁸ realizado pelas professoras do assentamento. Essa sobrecarga impede, na visão de Ana, colher os benefícios da formação no momento de realização do curso. Por esse raciocínio, reconhece a importância da formação para sua atuação como professora, mas admite que muitas das reflexões e dos conhecimentos que vem adquirindo não vão se converter em benefícios no momento de realização do curso em sua prática em sala de aula. Pelo contrário, em função do cansaço,

⁸⁸ Esse ponto será abordado no capítulo V desta dissertação, que trata do Ensino Superior no MST.

pensa que essa prática vem, inclusive, sendo prejudicada, o que a leva a afirmar que assim que terminar o curso quer descansar, dando continuidade aos estudos em outro momento.

No caso de Ana, o acúmulo de atividades, como ela mesma afirma, acaba por interferir tanto no seu rendimento em relação ao curso quanto no desenvolvimento de seu trabalho. Devemos levar em conta que, para além da escola e dos estudos, Ana ajuda esporadicamente o marido nas atividades na roça e cuida do trabalho doméstico. Participa dos encontros religiosos promovidos na escola, das reuniões internas do assentamento (setor interno de educação e do núcleo de base do assentamento como secretária). Não desenvolve, porém, outros trabalhos remunerados para além daqueles desenvolvidos na sala de aula.

Quanto ao tempo extrassala que se dedica para o trabalho escolar, disse que nunca contabilizou o tempo utilizado, mas que deve dar em média umas três horas por dia.

Quanto aos meios de comunicação, Ana não utiliza internet e não assina jornal ou revista, porém ouve rádio e assiste à TV.

Entre os pontos positivos em relação ao trabalho que realiza na escola do assentamento, apontou que, como professora, acredita contribuir no desenvolvimento da autoestima dos assentados, bem como na valorização da terra e nos cuidados com o meio ambiente. Quanto às dificuldades, ou pontos negativos, disse que o trabalho gera muita ansiedade e que o sistema (representado pelo papel do Estado e seus funcionários) cobra muito do professor. Em relação ainda aos pontos negativos, a precariedade do material didático-pedagógico da escola do assentamento aparece como fator que muitas vezes prejudica o trabalho, demonstrando que a escola do assentamento fica em uma situação desprivilegiada frente a outras escolas públicas pelo fato de não receber diretamente os materiais que necessita para a realização das atividades.

A escola da cidade é sempre prioridade em relação à escola da roça. E aqui não é diferente. A escola lá, a matriz, não é diferente em relação a nós. Vem pra cá o que sobra. A prioridade é lá. Então se vem um livro, é pouco, fica pro professor de lá, pros alunos de lá. *Ah, mas está faltando lá ainda, pra um ou dois meninos, está faltando lá, como é que eu vou tirar pra cá?* Então tem muitos materiais que chegam hoje, materiais novos, construídos agora, que chegam e só ficam lá, que não chega nem vim aqui. Se vem livro pro professor, é... não vem no livro do professor pra mim, vem pros outros professores de lá, às vezes um que é velho que os outros já usou, já sobrou, então às vezes eu pego ele lá ainda, mas a maioria, a prioridade é a escola de lá.

As turmas do 1º e do 2º anos, organizadas em uma mesma sala, são compostas por oito alunos, sendo quatro do 1º ano (todos com seis anos) e quatro do 2º ano (todos com sete anos). No 1º ano, tem duas meninas e dois meninos e, no segundo ano, tem três meninos e uma menina. Mesmo sendo uma turma multisseriada, não apresenta nenhuma distorção idade-série e um número reduzido de alunos.

Na turma do 3º ano, tem dez alunos. Destes, quatro são meninos e seis são meninas. Quanto à idade dos meninos: dois têm oito anos e dois têm nove anos. No caso das meninas, cinco têm oito anos e uma tem nove anos. A maioria dos alunos dessa turma - 7 alunos - 70% - se encontra na faixa de idade recomendada para o 3º ano, que é oito anos. Apenas três alunos (30%) apresentam um atraso brando em relação à idade para esse referido ano, estão assim, com nove anos⁸⁹.

4.3.3 Professora do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental: os desafios e a ousadia do ensinar e aprender

Educar... educar pra liberdade, educar o ser humano pra ser livre, saber lidar com a própria liberdade (Nina).

Nina tem 35 anos, é casada e tem três filhos. Dois de seus filhos estudam na escola do assentamento. O mais novo está no 2º ano do Ensino Fundamental e o do meio está no 4º ano do Ensino Fundamental, do qual é professora. A outra filha estuda na escola do bairro, pois concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental na escola do assentamento e cursa o 6º ano do Ensino Fundamental. Seu marido é trabalhador rural e atua em seu lote de trabalho. É também aluno do 4º ano da EJA oferecida na escola.

Sua inserção no assentamento⁸⁹ como moradora se deu, assim como Ana, por meio de seu casamento com um assentado. Entretanto, já conhecia a área. No período do acampamento, ela atuava como dirigente sindical em uma cidade industrial de forte dominação petista do interior de Minas Gerais e realizava visitas ao local, ajudando na arrecadação de alimentos e roupas para os acampados. Antes da inserção no movimento sindical, participou também da Pastoral da Juventude (PJ) ligada à Igreja Católica. É filiada ao

⁸⁹ Os dados dos alunos foram organizados nas Tabelas 21, 22 e 23 referentes ao Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos, respectivamente), que estão no anexo 7 desta dissertação.

PT e se envolve nas questões ligadas à política na cidade onde fica o assentamento. A esse respeito, afirma: “gosto de política, sou apaixonada com política, minha vida é política (risos). [...] Sou petista até hoje, filiada, já. No caso, há quinze anos filiada no PT, já. E... sou do diretório inclusive, atual”.

Seu contato mais direto com o MST se deu devido à articulação realizada para a 1ª Marcha Estadual do Estado de Minas Gerais, em 1996, da qual os assentados participaram, como já mostramos.

Em 1997, formou-se em Pedagogia em uma universidade privada (UNILESTE⁹⁰) e casou-se com o assentado. Nesse mesmo ano, participou também das articulações para a Marcha Nacional que aconteceu em Brasília. Assim, deixou a direção do sindicato e, já casada, compôs a direção estadual do Movimento por dois anos. Nesse período, ficou por 75 dias no Paraná, onde passou por um processo de formação de militantes. Depois, foi para o Sul de Minas com o marido, onde ficou por seis meses fazendo trabalho de base na região, e teve, inclusive, a oportunidade de participar de uma ocupação. Contudo, a direção do Movimento definiu que eles deveriam voltar para o assentamento, onde desenvolviam suas atividades rotineiras.

Depois que teve os filhos, tanto ela quanto o marido saíram da direção do Movimento, dada à dificuldade em conciliar os trabalhos da direção com o cuidado com os filhos pequenos, pois, de acordo com Nina, quem participa da direção do MST “tem que viajar muito e participar de várias reuniões”, ficando, dessa forma, complicada a dedicação à direção para quem tem que cuidar de crianças.

Em 1998 e 1999, deu aula na escola do assentamento que, de acordo com seus relatos, funcionava precariamente em um ambiente inapropriado para esse fim. Era, no período, a única moradora da área com formação superior.

Em 2000, 2001 e 2002, não atuou na escola do assentamento. Em 2003, foi aprovada em um concurso público para professor na cidade onde era dirigente sindical, para onde se mudou com os filhos. Ficou apenas seis meses nessa cidade porque, segundo ela, sentia muita saudade do assentamento. Dessa forma, pediu exoneração do cargo e voltou novamente para a área.

⁹⁰ Centro Universitário do Leste de Minas Gerais.

Ao retornar para o assentamento, ficou seis meses sem atuar na educação. Após esse período, trabalhou como supervisora escolar e como professora de Português por um ano em uma escola rural de uma cidade próxima ao assentamento. E no ano de 2004, trabalhou como supervisora escolar em uma escola de periferia da cidade onde se situa o assentamento.

O ano de 2005 foi marcado por problemas entre a comunidade e Rita, que nesse período atuava como professora na escola. Nessa perspectiva, Rita foi substituída, por decisão da comunidade, por uma professora moradora de outro assentamento. Todavia, devido a problemas de saúde, essa professora não pôde continuar na escola. A comunidade fez então o convite para que Nina voltasse a trabalhar. Assim, em agosto de 2005, ela assumiu novamente o cargo de professora na escola do assentamento.

De acordo com Nina, essa foi uma fase muito difícil porque a situação da turma era complicada. Era uma turma com mais de 20 alunos e multisseriada, na qual ela seria a terceira professora. Dessa forma, encontrava-se muito desorganizada com alunos sem material e cadernos totalmente desorganizados. Assim, só em setembro conseguiu “colocar as coisas nos trilhos”.

E aí minha filha, foi um Deus nos acuda! Eu andei [a] morrer de trabalhar pra dar conta. E os meninos não tinham um pingão de disciplina. Sabe assim, a própria troca de professor é uma coisa terrível pro aluno n/é?... e já tinha trocado duas vezes, eu era a terceira no mesmo ano. Foi difícil, foi muito difícil, muito difícil, mesmo! Só Deus sabe como é que foi. Mas no final do ano, foi muito bom. Os meninos que não liam estavam todos lendo.

Todo o esforço de Nina com a turma teve, porém, seu preço. Segundo ela, devido a uma dedicação extrema ao trabalho, enfrentou como consequência problemas de saúde, ligados principalmente ao alto nível de estresse.

Eu olhava pra cima assim tinha um... um pau aqui de madeira. Assim, eu via três, quatro. Tipo uma labirintite, mas não era. Eu não tenho problemas de labirintite. Aí fiz tudo quanto foi exame e não tinha nada. Aí o médico chegou à conclusão: *minha filha você tá com estresse e muito estresse (risos)*. Aí tomei umas coisinhas aqui, uma coisinha ali. Aí dei uma melhorada e no início do ano já comecei. No outro ano n/é? Voltei de novo pra sala só que aí eu coloquei umas condições pra comunidade e pra direção da escola. Falei ó, eu volto. Eles gostaram demais do trabalho, tanto a comunidade quanto a direção da escola, que assim, o resultado foi muito bom, sabe, foi notável, mas a dedicação foi extrema, além dos limites. [...] Eu fico, mas tem que dividir a turma, se não dividir, eu não fico. Aí dividiu a turma.

Nina trabalha na escola do assentamento com os alunos do 4º e 5º anos em uma mesma sala no período da manhã e à tarde é funcionária da Prefeitura Municipal. No 4º ano, sua turma é composta por oito alunos, sendo três meninas e cinco meninos. Quanto à idade dos meninos: dois têm nove anos, um tem dez anos, um tem onze anos e um tem doze anos. No caso das meninas, duas têm nove anos e uma tem dez anos. Essa turma apresenta o maior índice de distorção idade-série da escola, pois a faixa etária recomendada para o 4º ano é de nove anos. Essa turma conta, então, com metade da turma dentro da faixa etária. Dois alunos se encontram com um atraso brando e estão com dez anos. Um aluno com onze anos, apresentando dois anos de atraso, e um aluno com doze anos, apresentando três anos de atraso. O aluno de doze anos é o caso mais grave em relação à distorção idade-série da escola.

No 5º ano, sua turma é composta por dez alunos, sendo quatro meninos e seis meninas. Quanto à idade dos meninos: dois têm dez anos, um tem onze anos e um tem doze anos. No caso das meninas, cinco tem dez anos e uma tem onze anos. A maioria dos alunos dessa turma - sete alunos - se encontram na faixa de idade recomendada para o 5º ano, que é dez anos. Dois alunos apresentam um atraso brando em relação à idade recomendada e estão com onze anos. E um aluno com doze anos apresenta dois anos de atraso⁹¹. Percebemos, assim, que das turmas da escola o 4º e o 5º anos são aqueles que mais apresentam distorção idade-série.

Para além das atividades na escola e na Prefeitura, Nina também realiza trabalhos domésticos e participa das reuniões internas do assentamento (setor interno de educação e núcleo de base).

Em relação aos meios de comunicação, ela utiliza a internet sempre que necessário para fazer pesquisas e para se comunicar, ouve rádio e assiste à TV, porém não assina jornal ou revista.

No período em que foi realizada a pesquisa, ela não estava estudando. Contudo, havia recebido o convite para fazer um curso de pós-graduação *lato sensu* em Infância, no qual ela pretendia se matricular. O curso seria oferecido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em parceria com o MST, com previsão para início em setembro de 2009. Nina já possui pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia.

⁹¹ Os dados dos alunos foram organizados nas Tabelas 24 e 25 referentes ao Ensino Fundamental (4º e 5º ano), que estão em anexo nesta dissertação.

4.4 Trabalhadoras da educação: dedicação ao trabalho e respeito pelos alunos

Esses meninos, cresceram, passaram tudo na mão da gente e hoje têm muitos aí até casados. A gente trabalha por amor a comunidade e as pessoas. Estou aqui porque é aqui dentro. Se eu tiver que trabalhar para fora, eu trabalho na minha terra. Eu sinto aqui na escola como se fosse a minha casa, o quintal, a horta é a mesma coisa como se eu estivesse na minha casa (Dona Vilma).

Como colocado na introdução desta dissertação, pela concepção freireana, todos aqueles que trabalham na escola são trabalhadores da educação. Tendo por base essa linha de pensamento, não poderíamos deixar de apresentar aqui aquelas responsáveis pela organização do prédio escolar e pela preparação da merenda, mas que no cotidiano da escola extrapolam suas funções, como bem mostra o trabalho de Portes e Campos (2006, p. 8):

as cantineiras apresentam todo um cuidado com a limpeza do prédio e com os alunos, não ficando presas, somente, ao cumprimento de suas tarefas. Frequentemente elas preparam doces caseiros para as professoras e alunos. São responsáveis por servir a merenda, se preocupam em conversar com aquelas crianças que se recusam a merendar, aconselham a elas comerem devagar e, também, é comum elas se assentarem à mesa do refeitório com os alunos e ficarem conversando com os mesmos.

Essas cenas são também comuns na escola investigada.

Dito isso, na escola do assentamento tem duas trabalhadoras da educação: Dona Vilma e Telma. Sobre elas, especificamente, vale destacar que durante o recreio, após servir a merenda, elas ficam atentas às atitudes das crianças e são muito observadoras. Sempre verificam se está acontecendo algum problema e não hesitam em chamar a professora quando necessário. Dependendo da situação, também chamam a atenção das crianças e lhes dão orientações.

Trata-se, além do mais, de um contexto onde todos são mais que conhecidos. São vizinhos, amigos e companheiros, que têm em comum uma história de luta. Por essa via, a função exercida por essas trabalhadoras não se transforma em uma forma de tratamento utilizada para nomeá-las no dia a dia.

a gente fala cantineira, mas, mas nem usa o termo. A gente conhece a pessoa e trata mais pelo nome mesmo. Mais é com as pessoas de fora que a gente for falar

que não conhece. O problema que é uma palavra que a gente quase não usa. É uma pessoa do convívio, você não precisa tá... tá falando dela assim com os outros, como se fosse falar... fala logo o nome dela, não precisa falar: *ah! a cantineira da escola* (Ana).

Dona Vilma tem 50 anos, é casada e tem 6 filhos. Ela trabalha no turno da manhã de 6 às 12 horas. Seu contrato de trabalho foi realizado com o Estado. Tem o 7º ano completo do Ensino Fundamental (antiga 6ª série) e realiza o 4º ano na escola do assentamento, que corresponde à antiga 7ª e 8ª séries. Seu marido é trabalhador rural e atua em seu lote de trabalho no assentamento.

Ela trabalha na escola desde 1997, antes mesmo de ela funcionar no atual prédio. Já exerceu outras atividades remuneradas na roça antes de ir para a área e trabalhou como auxiliar de serviços gerais em uma escola pública em sua terra natal; por isso, foi indicada pela comunidade para trabalhar na escola do assentamento.

Além do trabalho na escola e do estudo, Dona Vilma realiza atividades domésticas e trabalha na roça auxiliando o marido. Compõe também o setor interno de educação e participa das reuniões do núcleo de base.

Quando questionada se há cursos promovidos pelo Estado para sua atuação na escola, disse que, se estes existem, ela não fica sabendo. Os cursos realizados, que deram auxílio ao seu trabalho, foram promovidos na área da saúde pelo MST.

Quanto ao cardápio da escola, afirmou que tem um cardápio proposto pelo Estado, mas que não dá para segui-lo, pois nem sempre tem os ingredientes para fazer a merenda proposta. Nesse sentido, são recorrentes o empréstimo e a troca de merenda com o Município.

A falta de material de limpeza também é recorrente. Dona Vilma contou que já teve períodos em que foi preciso fazer sabão para poder suprir a necessidade da escola. O custeio do gás gera também um impasse entre o Estado e o Município no interior da escola, pois o acordo era que o Município ficasse responsável pelo gás e o Estado pelo material de limpeza, mas isso não acontece.

Nesse sentido, as maiores dificuldades enfrentadas em relação ao seu trabalho referem-se à precariedade dos recursos para a merenda e para a limpeza do prédio. Falou de momentos em que a merenda acabou completamente e que a comunidade teve que se organizar para prover a escola. Ressaltou também a importância da horta e da plantação de

mandioca como meios de complementar a merenda escolar. De todo modo, disse gostar do seu trabalho.

A outra trabalhadora da educação, Telma, tem 21 anos e é casada. Seu marido é pedreiro e trabalha na área da construção civil na cidade. Ela tem o Ensino Médio completo e não possui filhos. Trabalha de 14 às 20 horas na escola. Seu horário foi organizado de modo a cobrir os recreios da Educação Infantil e da EJA. Nesse sentido, a merenda oferecida à Educação Infantil e à EJA é preparada por ela. Seu contrato de trabalho foi realizado com a Prefeitura Municipal.

Sua entrada na escola aconteceu em 2008, por ocasião do funcionamento da EJA, com o financiamento do município. A comunidade escolheu seu nome para trabalhar como voluntária na escola; entretanto, dentro de uma semana, foi contratada.

Além do trabalho na escola, ela realiza atividades domésticas, trabalha na roça e é manicura no assentamento. Nunca exerceu outra atividade remunerada. Compõe o setor interno de educação e participa das reuniões do núcleo de base.

Em se tratando do financiamento da escola pelo Estado e pelo Município, disse que “um fica escorando no outro” e que muitas vezes passam por meses sem receber alimentos para fazer a merenda; ressaltou ainda que não acha a merenda boa e que deveria ser melhor.

É importante destacar, em relação às trabalhadoras da educação, que o grau de estudos delas é superior ao de muitas trabalhadoras da educação que atuam nos centros urbanos e que, nesse sentido, principalmente no caso de Dona Vilma, que voltou a estudar, vemos materializadas as investidas e o incentivo realizado pelo Movimento para que seus sujeitos retornem aos estudos.

Telma me disse durante uma conversa informal que quer voltar a estudar, mas que não gostaria de ser professora, por isso não se interessou pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo. Estava, assim, conhecendo outras áreas para poder no futuro, mesmo que em uma faculdade privada, fazer o vestibular. Percebi, durante sua fala, que sua experiência de trabalho na escola, bem como o fato de acompanhar o dia a dia dos professores teve influência sobre sua decisão em não querer atuar diretamente no campo pedagógico. Disse, assim como Dona Vilma, que, apesar das dificuldades, gosta de trabalhar na escola.

Vale destacar que, aos finais de semana, elas cuidam da limpeza do prédio para a realização da celebração católica e deixam o espaço totalmente limpo para as aulas na segunda-feira de manhã.

A relação entre as professoras da escola e as trabalhadoras da educação é muito amigável, não havendo diferenças de tratamento das professoras em relação às trabalhadoras ou o inverso. Pelo contrário, sempre conversam sobre os alunos e sobre acontecimentos do dia a dia.

A partir das falas das trabalhadoras, é interessante destacar que a presença do Estado e do Município no custeio dos gastos da escola, ao invés de ser um ponto positivo, pelo fato de ter duas instâncias públicas financiando a escola, acabou por prejudicá-la, porque o que parece existir, pelo menos no que diz respeito à cobertura das despesas com os alimentos, o gás e o material de limpeza, é um “jogo de empurra” e não uma parceria de responsabilidades entre essas instâncias.

4.5 Os alunos da escola

*Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria, tambor, gritaria,
jardim, confusão
(Criança não trabalha, Arnaldo Antunes e Paulo
Tatit).*

Apesar de já ter apresentado um panorama mais geral das turmas da escola, neste ponto vamos nos ater especialmente a uma caracterização do grupo de alunos da escola investigada. Essa caracterização foi elaborada a partir dos dados apresentados pelas professoras nas fichas dos alunos utilizadas durante o trabalho de campo⁹².

A escola do assentamento, no momento de realização da pesquisa, atendia a 46 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao concluírem o 5º ano nessa escola, os alunos vão estudar em uma escola estadual localizada no bairro próximo ao assentamento.

Os alunos do assentamento estão distribuídos no interior da escola da seguinte forma:

⁹² As fichas e os dados referentes aos alunos se encontram no anexo 7 desta dissertação.

Quadro 3 - Distribuição dos alunos por nível de ensino

		ANO ESCOLAR	Nº	
ENSINO FUNDAMENTAL		Educação Infantil	10	
		1º ano	4	Organizados em uma mesma sala/multisseriação
		2º ano	4	
		3º ano	10	
		4º ano	8	Organizados em uma mesma sala/ multisseriação
		5º ano	10	
		TOTAL	46	

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Como observamos no Quadro 3, mesmo com turmas multisseriadas, a escola não conta com turmas grandes. São turmas pequenas, que permitem um trabalho pedagógico mais próximo dos alunos. Como dito pela professora Ana, “por ser pouco aluno a gente consegue dar uma assistência mais de perto”. Entretanto, como vimos, o ambiente escolar apresenta dificuldades que não nos permitem afirmar que nessa escola estão instaladas todas as condições para o desenvolvimento adequado da prática pedagógica. Os problemas relacionados aos materiais didático-pedagógicos, ao acompanhamento escolar pela supervisão e direção escolar e à falta de recursos de primeira ordem como a merenda devem ser considerados em nossas análises como fatores que influenciam no desenvolvimento das atividades na escola, sem, contudo, determiná-las.

Foi identificado, a partir do diário dos professores, o pertencimento étnicorracial dos alunos.

Tabela 5 - Classificação dos alunos quanto à cor

CLASSIFICAÇÃO	Nº	%
PARDO	26	56,52
NEGRO	11	23,91
BRANCO	9	19,56
TOTAL	46	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Mais da metade dos alunos foram classificados como sendo pardos. A diferença numérica entre brancos e negros é bem pequena. De todo modo, não podemos deixar de ressaltar que a classificação quanto ao pertencimento étnicorracial envolve uma série de subjetividades, o que talvez tenha refletido no grande número de alunos classificados como pardos, pois, por trás dessa classificação, tem na verdade uma tentativa de homogeneizar

um grupo que apresentada uma diversidade étnicorracial e que não se encaixa nas classificações negro e branco.

Fizemos também uma classificação quanto ao sexo, como mostra a Tabela 6:

Tabela 6 - Classificação dos alunos quanto ao sexo

FEMININO		MASCULINO		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%
22	47,82	24	52,17	46	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A diferença entre meninos e meninas é bem pequena. Nesse sentido, a escola conta com apenas dois meninos a mais em relação ao número de meninas, o que reflete na formação de grupos mistos na convivência entre os alunos. A escola não apresenta, assim, relações de opressão de um grupo sobre outro, como no caso de uma possível guetização por sexo.

Os próximos dados apresentados referem-se a situações atinentes aos alunos frente a escola e a família. As situações sublinhadas estão ligadas à possibilidade de favorecimento (ou não) da criança em relação à vida escolar, bem como demonstram um envolvimento e comprometimento (ou não) com a escolarização dos filhos por parte das professoras e famílias.

Desse modo, o primeiro dado destacado relaciona-se à frequência dos alunos da escola investigada.

Tabela 7 - Quanto à frequência dos alunos

SEMPRE FREQUENTE		QUASE SEMPRE FREQUENTE		POUCO FREQUENTE		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
32	69,56	10	21,73	4	8,69	46	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Os dados mostram que 69% dos alunos são *sempre frequentes* à escola; 21% são *quase sempre frequentes* e apenas 8% são *pouco frequentes*. A infrequência não pode ser colocada, então, como um grande problema enfrentado pela escola. Assim, essa condição fundamental para o bom desenvolvimento das atividades escolares está satisfeita.

Em relação à realização do dever de casa, temos:

Tabela 8 - Quanto ao dever de casa

SEMPRE FAZ		QUASE SEMPRE FAZ		ÀS VEZES FAZ		NUNCA FAZ		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
20	43,47	13	28,26	8	17,39	5	10,86	46	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Menos da metade dos alunos (43%) *sempre fazem* o dever de casa; 28% *quase sempre fazem*; 17% *às vezes fazem* e 10% dos alunos *nunca fazem* o dever de casa. Temos, assim, a presença de alunos em todas as categorias prescritas. De toda forma, o número mais significativo de alunos se encontra entre aqueles que *sempre fazem* o dever de casa. O que não quer dizer que a escola precisa estar atenta a essa tarefa, pois 10% dos seus alunos demandam uma atenção especial nesse quesito. O que se vê nesse grupo (10%) é que essa não é uma prática dessas crianças e, conseqüentemente, dessas famílias.

As professoras foram questionadas, por meio da ficha, a respeito da atenção dos alunos e da execução das tarefas em sala de aula. As Tabelas 9 e 10 nos apresentam esses dados.

Tabela 9 - Quanto à atenção na sala de aula

SEMPRE ATENTO		QUASE SEMPRE ATENTO		POUCO ATENTO		DESATENTO		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
17	36,95	18	39,13	3	6,52	8	17,39	46	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Dos 46 alunos, 36% foram considerados *sempre atentos*; 39% *quase sempre atentos*; 6% *pouco atentos* e 17% dos alunos *desatentos*. Esses dados demonstram que é preciso um trabalho escolar mais intenso em relação aos alunos. Nesse sentido, a promoção de atividades que possam de fato ser do interesse dos mesmos urge nesse contexto como

meio de chamar a atenção das crianças. Mantê-las atentas ao trabalho pedagógico da escola é um desafio desta, como mostram os dados.

Tabela 10 - Quanto à execução das tarefas na sala de aula

SEMPRE FAZ		QUASE SEMPRE FAZ		ÀS VEZES FAZ		NUNCA FAZ		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
34	73,91	4	8,69	8	17,39	0	0	46	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Já em relação à execução das tarefas na sala de aula, temos dados mais animadores. Dos 46 alunos, 73% sempre fazem as tarefas; 8% quase sempre fazem e 17% às vezes fazem, não havendo a presença de alunos na categoria nunca fazem, o que demonstra que esses alunos se esforçam por fazer as atividades propostas em sala de aula.

Em se tratando dos dados relacionados ao comportamento dos alunos, verificamos que são também dados animadores.

Tabela 11 - Comportamento na sala de aula

ÓTIMO		BOM		REGULAR		RUIM		PÉSSIMO		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
15	32,60	18	39,13	10	21,73	3	6,52	0	0	46	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Os dados referentes ao comportamento em sala de aula nos ajudam a compreender um pouco da dinâmica que se estabelece no interior das diferentes salas da escola. Assim sendo, dos 46 alunos, 32% têm *ótimo* comportamento; 39% têm *bom* comportamento; 21% apresentam um comportamento *regular* e 6% apresentam um comportamento *ruim*, o que demonstra que a questão da indisciplina não se coloca como um grave problema enfrentado pela escola, bem como demonstram as circunstâncias, as professoras atingiram um significativo “domínio da sala de aula”, que pode ser marcado pela proximidade e solidariedade existente entre professores e comunidade. Esses sujeitos se conhecem e se reconhecem.

No Tabela 12, apresentamos dos dados referentes à sociabilidade dos alunos em relação aos colegas e à escola.

Tabela 12 - Sociabilidade com os colegas e a escola

MUITO INTEGRADO		INTEGRADO		POUCO INTEGRADO		NÃO INTEGRA		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
18	39,13	18	39,13	8	17,39	2	4,34	46	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Nesse sentido, 39% são *muito integrados*; 39% são *integrados*; 17% *pouco integrados* e apenas 4% dos alunos *não integram*. Esses dados mostram que os alunos da escola pesquisada têm boa convivência. Esse fator, assim como o comportamento dos alunos, é um elemento importante para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas favorecedoras da aprendizagem. Nesses termos, as professoras podem tirar proveito dessa situação. As análises efetuadas na Tabela 11 aqui também se enquadram.

Nas Tabelas 13, 14, 15 e 16, foram apresentados dados de 44 alunos. Isso se deve ao fato de dois alunos serem novatos e por isso as professoras não tiveram condições de responder às informações referentes à participação da família nas atividades promovidas pela escola (festas e reuniões), à procura da família pela escola e à participação dos alunos nas atividades extraclasse.

Tabela 13 - Participação da família nas festas escolares

SEMPRE PARTICIPA		QUASE SEMPRE PARTICIPA		ÀS VEZES PARTICIPA		NUNCA PARTICIPA		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
30	68,18	5	11,36	9	20,45	0	0	44	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Os dados referentes à participação da família nas festas escolares mostram que 68% *sempre participam*; 11% *quase sempre participam*; 20% *às vezes participam* e na

categoria *nunca participam* não tivemos a presença de famílias. Esses dados evidenciam que as festas escolares são bons espaços de integração entre as famílias e a escola.

Na Tabela 14, apresentamos os dados relacionados à participação da família nas reuniões escolares.

Tabela 14 - Participação da família nas reuniões escolares

SEMPRE PARTICIPA		QUASE SEMPRE PARTICIPA		ÀS VEZES PARTICIPA		NUNCA PARTICIPA		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
28	63,63	5	11,36	9	20,45	2	4,54	44	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Nesses termos, 63% *sempre participam*; 11% *quase sempre participam*; 20% *às vezes participam* e apenas 4% *nunca participam*. São dados que se aproximam dos dados referentes à participação da família nas festas escolares. Todavia, se compararmos a participação nas reuniões com as festas escolares, observamos uma queda em relação ao número de famílias que *sempre participam* e, na categoria *nunca participam*, vamos encontrar 4% das famílias nunca comparecendo às reuniões escolares, o que não acontece no caso das festas.

Esses dados demonstram maior disponibilidade de participação das famílias em eventos ligados ao lazer que aqueles vinculados às questões pedagógicas.

Vejamos agora os dados relativos à procura espontânea da família pela professora.

Tabela 15 - Quanto à procura da família pela professora

SEMPRE PROCURA		QUASE SEMPRE PROCURA		ÀS VEZES PROCURA		NUNCA PROCURA		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
19	43,18	14	31,81	9	20,45	2	4,54	44	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Desse modo, 43% *sempre procuram*; 31% *quase sempre procuram*; 20% *às vezes procuram* e 4% *nunca procuram*. A procura espontânea dos pais pelas professoras apresentou números menos significativos que a participação nas reuniões escolares na categoria *sempre participam*, o que demonstra que no contexto estudado a formalização do encontro surte mais efeito que a relação mais livre com essas famílias. Nesse sentido, a iniciativa deve partir da escola na organização das reuniões escolares.

Em se tratando da participação do aluno em atividades extraclasse, temos os seguintes dados:

Tabela 16 - Participação do aluno em atividades extraclasse

SEMPRE PARTICIPA		QUASE SEMPRE PARTICIPA		ÀS VEZES PARTICIPA		NUNCA PARTICIPA		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
30	68,18	5	11,36	6	13,63	3	6,81	44	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Dos 44 alunos, 68% *sempre participam*; 11% *quase sempre participam*; 13% *às vezes participam* e 6% *nunca participam*. Importante destacar neste ponto que há uma relação entre os alunos que *nunca participam* das atividades extraclasse e as famílias que têm pouca participação na escola. Uma ação no sentido de incentivar esses alunos a participarem das atividades extraclasse pode, então, refletir na participação dos pais na vida escolar desses filhos.

Em relação ao desenvolvimento dos alunos em Português e Matemática, foram considerados apenas os alunos do Ensino Fundamental. Os alunos da Educação Infantil não têm essas disciplinas em suas rotinas. Nesses termos, foram considerados 36 alunos.

Tabela 17 - Desenvolvimento em Português

ÓTIMO		BOM		REGULAR		RUIM		PÉSSIMO		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
12	33,33	8	22,22	9	25	7	19,44	0	0	36	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

No que se refere ao desenvolvimento em Português, dos 36 alunos, 33% têm *ótimo* desenvolvimento; 22% têm *bom* desenvolvimento; 25% apresentam um desenvolvimento *regular* e 19% apresentam um desenvolvimento *ruim*. Esses dados são preocupantes, tendo em vista que 44% dos alunos estão entre aqueles com desenvolvimento regular a ruim nesse campo do conhecimento, o que nos leva a inferir que, mesmo apresentando dados positivos em relação à execução das tarefas na sala, ao comportamento e a sociabilidade, essas vantagens não são verificadas quanto tratamos de um conteúdo específico.

O que não se diferencia muito quando tratamos do desenvolvimento em Matemática, como mostrado no Tabela 18.

Tabela 18 - Desenvolvimento em Matemática

ÓTIMO		BOM		REGULAR		RUIM		PÉSSIMO		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
13	36,11	8	22,22	6	16,66	8	22,22	1	2,77	36	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Nesse caso, dos 36 alunos, em relação ao desenvolvimento em Matemática, 36% têm *ótimo* desenvolvimento; 22% têm *bom* desenvolvimento; 16% apresentam um desenvolvimento *regular*; 22% apresentam um desenvolvimento *ruim* e 2% apresentam um *péssimo* desenvolvimento. No caso da Matemática, 40% dos alunos estão com desenvolvimento regular a péssimo, o que chama a atenção para as mesmas questões colocadas em relação ao desenvolvimento em Português.

No que se refere ao local de moradia, os dados dos alunos são apresentados no Tabela 19. Optamos por apresentar por último esse dados, tendo em vista algumas observações que fazemos a respeito dos alunos que não residem no assentamento. Essas observações foram feitas tendo por base o cruzamento com outras informações disponibilizadas nas fichas.

Tabela 19 - Distribuição dos alunos por local de residência

RESIDE NO ASSENTAMENTO		NÃO RESIDE NO ASSENTAMENTO		TOTAL	
Nº	%	Nº	%	Nº	%
39	84,78	7	15,21	46	100

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A maioria dos alunos são moradores do assentamento. Os sete alunos que não são residentes na área do assentamento moram próximos à BR. Nesse sentido, a escola atende prioritariamente aos filhos dos assentados, o que não a impede, porém, de atender aos alunos que residem nas proximidades do assentamento.

Os alunos que não residem no assentamento são conhecidos por todos na escola e são chamados pelos nomes. Entretanto, não podemos deixar de fazer algumas observações a respeito desses sete alunos:

- quatro, desses sete alunos que não residem no assentamento, são irmãos. As professoras disseram que a família muda muito e que isso prejudica o desenvolvimento das crianças na escola, pois, muitas vezes, quando começam a acompanhar a turma, a família se muda e, quando retornam para a escola do assentamento, parece que retrocederam no desenvolvimento. A professora Ana aponta como uma das possíveis causas desse retrocesso o fato de serem transferidos para escola que contam com um grande número de alunos, o que dificulta uma atenção mais localizada do professor. Esses alunos moram de favor em um sítio às margens da BR com a mãe (que é solteira) e os avós;
- o único aluno da turma da educação infantil com seis anos é também o único que não mora no assentamento. É *pouco frequente e desatento*, apesar de ser considerado um aluno *integrado*. Todavia, sua família sempre participa das atividades promovidas pela escola (festas e reuniões);
- o único aluno da turma do 2º ano que não reside no assentamento foi o único aluno não classificado como *muito integrado*. A professora o classificou como sendo um aluno *integrado*. É ainda o aluno que conta com uma menor participação da família na escola (seja nas festas ou nas

reuniões) e menor participação nas atividades extraclasse. Apresentou ainda o mais baixo desenvolvimento em Português e o mais baixo desenvolvimento em Matemática. Ele compõe o grupo dos quatro irmãos que residem fora do assentamento, sendo o irmão mais novo;

- o único aluno da turma do 3º ano que não reside no assentamento foi o único classificado como sendo *pouco integrado*. Ele compõe o grupo dos quatro irmãos que não residem no assentamento; assim, apresenta baixa participação da família na escola (seja nas festas ou nas reuniões) e menor participação nas atividades extraclasse. Ele, juntamente com outro aluno da turma, apresentou o baixo nível de desenvolvimento em Português e em Matemática;
- os dois alunos da escola considerados *não integrados* não residem no assentamento e cursam o 4º ano do Ensino Fundamental. Sobre um desses alunos, a professora fez uma observação dizendo que ele “apresenta problemas de coordenação motora, toma remédios controlados, apresenta dores de barriga em sala e tem um sério problema de vista”. Além de ele não se integrar com os demais colegas, promove muitas vezes brigas e discussões entre os alunos, que acabam por não se relacionar bem com ele. Contudo, sua família sempre participa das atividades desenvolvidas pela escola (festas e reuniões). O outro aluno *não integrado* é o único do 4º ano *pouco frequente* à escola, *nunca faz* o dever de casa, é *desatento* em sala de aula, *nunca participa* das atividades extraclasse, a família *nunca participa* das reuniões escolares e seu desenvolvimento em Português e Matemática foi considerado *ruim*. É um aluno que mora com a avó e que depende de alguém para levá-lo e buscá-lo da escola; nesse sentido, encontrei-o por diversas vezes no horário da tarde perambulando pelo assentamento, pelo fato de ninguém ter ido buscá-lo ao final da aula de manhã;
- um terceiro aluno do 4º ano que também não reside no assentamento integra o grupo dos quatro irmãos que não residem no assentamento. Assim, apresenta os mesmos dados dos irmãos em relação à participação

da família na escola e nas atividades extraclasse. Seu desenvolvimento em Português é *regular* e em Matemática é *ruim*;

- o único aluno do 5º ano que não reside no assentamento é o irmão mais velho do grupo dos quatro irmãos e apresenta os mesmos dados dos irmãos em relação à participação da família na escola. *Nunca participa* das atividades extraclasse. Foi o único aluno da sala considerado *pouco integrado* e apresentou o pior desenvolvimento em Português e em Matemática de toda a turma;
- dos quatro alunos pouco frequentes na escola, dois não residem no assentamento.

Nesse sentido, percebemos que os maiores problemas enfrentados com os alunos na escola coincidem com o fato de eles não residirem no assentamento, o que nos leva a inferir que o contato entre os professores e as famílias desses alunos é menos frequente, com exceção do aluno da Educação Infantil e do aluno do 4º ano, que as professoras afirmaram que os pais estão sempre presentes nas atividades desenvolvidas pela escola e também sempre procuram as professoras de forma espontânea para conversar a respeito do filho.

Os casos mais marcantes estão relacionados aos quatro irmãos, todos com baixo desenvolvimento em Português e Matemática, e ao aluno do 4º ano, que fica, muitas vezes, perambulando a tarde toda no assentamento. Esses alunos demandam uma atenção redobrada da escola e uma aproximação por parte da instituição de suas famílias.

Apesar de esses alunos *de fora* terem acesso à escola do assentamento, eles não têm recebido os benefícios da escola (escolarização, socialização, participação em atividades extraclasse, dentre outros). São alunos que estão matriculados na escola, mas que têm se apropriado precariamente da transmissão cultural por ela efetuada. Cabe aqui, mesmo que de modo diferenciado, pois se trata de variáveis diferentes, refletir sobre a relação entre *estabelecidos* e *outsiders* proposta por Norbert Elias⁹³, pois os dados mostram que esses alunos se encontram em uma situação de desvantagem quando comparados aos alunos residentes no assentamento. Vale destacar ainda que não são alunos que apresentam

⁹³ Como apresentado no capítulo III deste trabalho.

problemas em relação ao comportamento, pois apenas um deles foi considerado regular nesse quesito, todos os outros seis têm ótimo e bom comportamento.

Nessa perspectiva, a escola está situada no assentamento, mas é mantida com recursos públicos, o que exige o mesmo tratamento a todos os alunos que nela se encontram. Chama a atenção e cobra o exercício, sobretudo, de um princípio bastante caro ao MST: o da solidariedade.

CAPÍTULO V

ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS: *COMO ASSIM? LEVANTADOS DO CHÃO?*

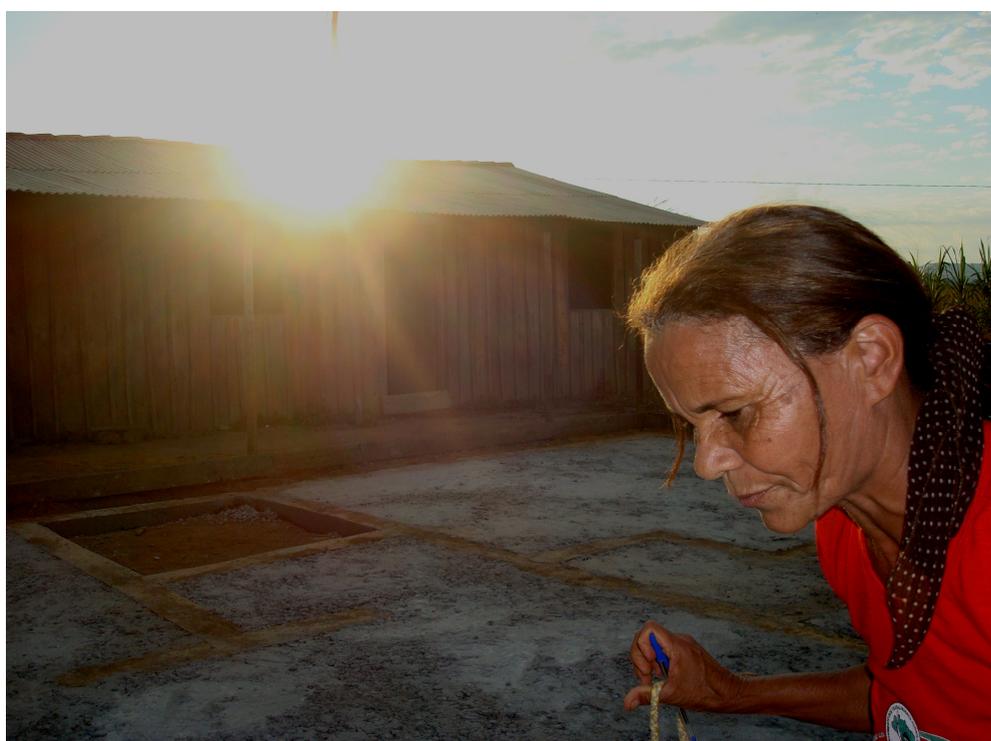


Foto 8 - Militante do MST. Foto: Apolliane Xavier Moreira dos Santos, 2009.

Como então? Desgarrados da terra?

Como assim? Levantados do chão?

Como embaixo dos pés uma terra

Como água escorrendo na mão?

Como em sonho correr numa estrada?

Deslizando no mesmo lugar?

Como em sonho perder a passada

E no oco da Terra tombar?

(Levantados do chão, Chico Buarque e Milton Nascimento)

O capítulo V trata da educação superior no MST. Para isso, na caracterização inicial, são abordadas as parcerias empreendidas pelo Movimento para acesso de seus militantes ao ensino superior no Brasil.

No que se refere ao contexto investigado, dada à identificação de estudantes universitários no assentamento, bem como de assentados com curso superior, é feita, então, uma breve apresentação dos mesmos.

Por essa via, essa primeira parte, além de abordar os esforços do MST em torno da formação superior de seus quadros, procurou mostrar, também, os resultados da luta pela educação superior presentes no local pesquisado.

Tendo em vista que foram também identificadas em campo duas estudantes que estão cursando Medicina em Cuba, a segunda parte deste capítulo trata brevemente dos estudos internacionais por meio da literatura que aborda o tema no Brasil. Além dessas estudantes, foi possível identificar, durante o Seminário Estadual de Massificação, uma militante do MST, que realizou o curso de Agronomia em Cuba; porém, essa última não é moradora do assentamento.

Em se tratando especificamente dessa segunda parte, vale ressaltar que não são apresentados dados do Movimento sobre os estudantes que realizam cursos no exterior. A proposta é muito mais provocar a discussão a respeito da internacionalização dos estudos nas camadas populares do campo, dado até então não mapeado na literatura dos estudos internacionais e na literatura da educação do campo.

Nesse sentido, este trabalho chama a atenção para a necessidade de um aprofundamento de pesquisa nesse ponto específico, o que demandaria, além de mais tempo, uma busca específica por dados referentes aos estudantes que realizam os estudos no exterior, via MST.

Nesses termos, a segunda parte do texto não aponta resultados de pesquisa, apenas algumas reflexões preliminares que indicam possibilidades de trabalho.

5.1 Estudos superiores no MST: ocupando a universidade

*Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
(Coração de estudante, Milton Nascimento).*

O MST, além de lutar pela terra, como já vimos, reivindica igualmente pela educação, reconhecida como instrumento precípuo para a continuidade da luta.

Segundo o documento *MST: lutas e conquistas* (2010, p. 23):

a democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia. Além dos acampamentos à beira de estradas, das ocupações de terra e de marchas contra o latifúndio, o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos.

Stedile e Fernandes (2005, p. 74) apontam que “a frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital”. De acordo com esses autores, as próprias condições objetivas das áreas de reforma agrária e o aprendizado com outras organizações sociais impulsionaram a perspectiva de formação de quadros no Movimento e, nesses termos, pessoas que pudessem estar envolvidas com a ideologia do mesmo, pois não bastava apenas o conhecimento técnico ou específico sobre um determinado campo, mas, também, o modo como esse conhecimento seria utilizado no interior das áreas do Movimento.

Nesse sentido, tanto o modo quanto a finalidade da formação são colocados como elementos constitutivos na produção de um determinado saber e, ao Movimento, interessa mais o saber que enxerga os espaços rurais como produtores de vida e de cultura, diferente da perspectiva mercadológica imposta pelo agronegócio.

Desse modo, a luta por educação no Movimento é abrangente na medida em que se preocupa com as práticas cotidianas em suas áreas (educação não-formal), com a erradicação do analfabetismo e com a formação superior de profissionais que possam atuar em seu interior em suas diferentes frentes de ação.

As conquistas na educação acontecem, porém, de forma processual. As ações e as reflexões nesse âmbito partiram inicialmente sobre a escola no campo, a preparação dos

professores e as experiências de alfabetização, para enfim se chegar aos cursos técnicos e superiores (STEDILE e FERNANDES, 2005).

Nesse sentido, o acesso à educação superior compõe, também, uma das batalhas de luta que o Movimento abrange para a promoção da melhoria de vida nos espaços rurais, emergindo, assim, como uma reivindicação por um direito social e como possibilidade de formação técnica e humana dos militantes.

Rossato (2009), ao fazer um breve resgate dos elementos de formação da universidade no Brasil, aponta seu surgimento tardio e dependente, principalmente, ligado aos interesses da classe dominante. Se pensarmos em realidades específicas, como no caso dos cursos superiores que contam com alto nível de concorrência no vestibular, vemos que o acesso e a permanência na universidade são ainda desafios para as camadas populares, que, salvo algumas poucas exceções, se encontram ainda impossibilitadas de vivenciar a experiência de formação superior nas universidades públicas do país. Nessa perspectiva, o autor então questiona: “no limiar do século XXI a que interesses serve a universidade brasileira”?

Torna-se inaceitável que ainda tenhamos uma mortalidade infantil tão elevada embora o número de médicos e enfermeiras seja bastante elevado, já se aproximando de padrões recomendados internacionalmente. O problema habitacional não tem sido foco de estudos das faculdades de engenharia que poderiam se debruçar sobre esse tema. A questão alimentar e a desnutrição do povo normalmente não tem sido uma preocupação dos estudantes de Agronomia ou áreas afins. O elevado índice de analfabetismo, em termos de milhões, não tem recebido a atenção que merece das instituições universitárias (ROSSATO, 2009, p. 172).

Essa problemática foi também apontada pelo sociólogo brasileiro Maurício Tragtenberg (2004), em seu texto denominado *A delinquência acadêmica*. Nesse trabalho, Tragtenberg questiona: universidade para quê? Para formar médicos que nunca vão atender aos pobres; para formar advogados que nunca vão atender aos pobres; para formar engenheiros que nunca vão construir casas para trabalhadores; para formar professores que vão cuidar da educação da burguesia; para formar computistas que vão utilizar a computação contra os trabalhadores; químicos que vão produzir armas; economistas que vão manipular as estatísticas sociais; uma universidade, que não resolve o problema da maioria da população brasileira.

Nessa perspectiva, a pressão exercida pelo MST em torno de políticas públicas de acesso à educação superior pela classe trabalhadora rural é pertinente, pois, se analisarmos o perfil dos estudantes que alcançam uma vaga em uma universidade pública no Brasil, vamos perceber que os trabalhadores rurais encontram-se em dupla desvantagem, tendo em vista o amplo processo de exclusão educacional ao qual foram submetidos, primeiro, por serem de camadas populares e, segundo, por serem residentes do meio rural. Assim, a ocupação enquanto manifestação política e denúncia de uma realidade injusta ampliou seu espaço de realização, pois, para além da ocupação das terras improdutivas e das terras que promovem a concentração da riqueza, o MST vem ocupando, também, a universidade⁹⁴.

Dessa forma, a inserção dos sujeitos do campo nos espaços universitários de forma massiva é fruto das lutas empreendidas pelo MST em parceria com outros movimentos sociais e sindicais do campo, que reivindicam por políticas públicas educacionais. Políticas públicas, porque são compreendidas no âmbito dos direitos sociais, que, nesse caso, como nos explica Molina (2008, p. 23), “[...] independem da classe social; da situação socioeconômica; de vivermos no campo ou na cidade; de sermos brancos ou negros; não importa a questão racial, de classe, de sexo: o fato de sermos pessoa humana nos faz portadores desses direitos”.

De todo modo, é importante que essas políticas atendam à perspectiva da educação do campo. Nessa linha de raciocínio, Michelotti (2008, p. 91-92) faz um alerta, utilizando como exemplo as políticas públicas para agricultura:

contraditoriamente, muitas vezes o acesso às políticas públicas pode significar uma conquista meramente formal, que não se materializa de fato uma conquista de direitos. Como por exemplo, toma-se as políticas públicas voltadas para o apoio à produção, como crédito e a assistência técnica, conquistadas pelos camponeses. Em muitos casos, estas não têm significado avanços na construção de um projeto de desenvolvimento camponês. Ao contrário, na maior parte das vezes, as políticas de crédito e assistência técnica têm se configurado como forças indutoras de uma matriz científico-técnica baseada na racionalidade industrialista do capital e contrária à racionalidade camponesa, que pode levar a inviabilidade da sua reprodução social e à destruição do meio ambiente. Portanto, são políticas públicas que, no seu conteúdo levam a perda do direito à terra e ao meio ambiente.

⁹⁴ Mas essa é uma luta constante e os avanços estão sempre ameaçados. Por exemplo, o curso em Licenciatura em Educação do Campo oferecido pela UFMG, anteriormente, selecionava seus alunos a partir de indicação do Movimento, procedimento que não poderá mais ser adotado com a universalização da entrada via vestibular. Assim, o referido curso passa a receber estudantes sem vinculação e que não desenvolveram interesse por uma pedagogia da terra, conforme apresentado por Antunes Rocha (2010).

O princípio de participação colocado pela educação do campo é então fundamental nesse processo de construção das políticas educacionais. O envolvimento dos trabalhadores rurais como protagonistas na reflexão, formulação e aplicação dessas políticas apresenta-se como condição indispensável para a efetivação de propostas coerentes às suas condições de existência, pois, do contrário, elas continuarão reproduzindo um processo excludente, como bem mostra a educação rural com seu histórico de projetos e programas prontos e inadequados para o campo.

Dessa forma, mesmo em meio a limitações de ordem financeira e pedagógica, entre outras, como a inconstância quanto à permanência e à continuidade das ações empreendidas, o acesso à educação superior pode ser considerado uma grande conquista alcançada pelos trabalhadores rurais no campo da educação.

Molina (2008) destaca, nesse contexto, o PRONERA. De acordo com a autora, a partir do PRONERA e das parcerias entre movimentos sociais e sindicais, universidades e superintendências vêm sendo desenvolvidos cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento como: Pedagogia da Terra; Agronomia; Direito; Licenciatura em História, em Ciências Agrárias, Geografia, Artes, entre outros. E ainda especializações como: Administração de Cooperativas, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, os esforços em torno do acesso à educação superior refletem no contexto investigado, pois, no assentamento, foram identificados sete estudantes realizando cursos superiores em universidades públicas brasileiras. Desse grupo, seis estudantes fazem o curso de Licenciatura em Educação do Campo e um estudante realiza o curso de Agronomia:

Quadro 4. Assentados, cursos superiores e universidades

ASSENTADOS	CURSOS	UNIVERSIDADES
Ana	Licenciatura em Educação do Campo	UFMG
Eva	Licenciatura em Educação do Campo	UFMG
Laura	Licenciatura em Educação do Campo	UFMG
Maria	Licenciatura em Educação do Campo	UFMG
Nara	Licenciatura em Educação do Campo	UFMG
Sílvia	Licenciatura em Educação do Campo	UFMG
Túlio	Agronomia	UNEMAT ⁹⁵

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quanto a esses estudantes, Ana e Eva são professoras na escola do assentamento. Ana é professora do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no turno da manhã e professora do 3º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde e Eva é professora da Educação Infantil no turno da tarde, como já apresentadas no capítulo IV. Laura é funcionária pública da Prefeitura Municipal. Maria, Nara e Sílvia são trabalhadoras rurais. Túlio, estudante de Agronomia, mora no assentamento na casa de um assentado, mas não tem parentesco com os moradores do local, pois sua família encontra-se em outro estado. Ele possui formação técnica na área agrícola. Entretanto, para além do trabalho nas roças, Túlio realizou diversas tarefas ocasionais durante o período em que estive em campo: ajudante nas reformas das casas, motorista e artesão em uma atividade realizada para o Dia das Mães na escola, envolvendo a confecção de colares com as crianças do assentamento; nesse sentido, não percebi uma especificidade em sua atuação, pois vive de pequenos ganhos avulsos adquiridos nas diferentes atividades que executa.

Como a Licenciatura em Educação do Campo é realizada por seis dos sete estudantes universitários identificados no contexto investigado, pensamos ser relevante abordar neste ponto elementos que nos possibilitem compreender, mesmo que forma sumária, esse curso.

Gonsaga (2009) faz uma caracterização da referida Licenciatura, também chamada em sua pesquisa de Pedagogia da Terra⁹⁶. Segunda a autora, o curso

⁹⁵ Universidade Estadual do Mato Grosso.

é resultado da parceria dos movimentos sociais da *Via Campesina*⁹⁷ no Brasil com a UFMG, instituído a partir de convênio com o INCRA/MG e com o MDA, por meio do PRONERA. Iniciou-se com 60 estudantes, que foram indicados considerando-se o envolvimento dos mesmos em suas comunidades, acampamentos e assentamentos, além da representatividade nas instâncias dos movimentos nos quais estão inseridos (GONSAGA, 2009, p. 73, grifo meu).

As atividades do curso tiveram início em novembro de 2005 com previsão de término para julho de 2010. Em linhas gerais, o principal objetivo é formar educadores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo. Tem duração de cinco anos e está organizado em dez tempos-escola e dez tempos-comunidade; nesse sentido, em regime de alternância. Possui uma dinâmica que integra três momentos, chamados de formação básica, formação específica e formação integradora (GONSAGA, 2009).

De acordo com Gonsaga (2009), a entrada na universidade para a realização de um curso superior caracteriza-se como uma grande conquista para os movimentos sociais; todavia, em suas análises, aponta como desafio a questão relacionada à dedicação ao curso. Em sua pesquisa, nos depoimentos, foram apontadas dificuldades em relação à organização do tempo e à conciliação da militância com os estudos. Para os estudantes, a “[...] carga de responsabilidades e compromissos aumentam significativamente, requerendo dos mesmos muita disciplina na organização e planejamento de suas atividades” (p. 105).

Ana falou a respeito dessa dificuldade quando foi por mim questionada sobre as perspectivas em relação à continuidade dos estudos. Disse se sentir muito cansada e que outros projetos acabaram por ser deixados de lado em função da sobrecarga de atividades,

⁹⁶ Inicialmente chamado de Pedagogia da Terra, a partir de 2006, atendendo às orientações do MEC, o curso passa a ser chamado Licenciatura em Educação do Campo. A designação Pedagogia da Terra, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, é utilizada então como referência política, teórica e pedagógica do mesmo. Vale destacar ainda que, segundo Gonsaga (2009), Pedagogia da Terra foi o nome dado pelo MST ao seu primeiro curso de magistério oferecido pela Universidade de Unijuí (RS) em 1998.

⁹⁷ A Via Campesina é um movimento internacional, autônomo, plural, multicultural, independente e sem nenhuma afiliação política, econômica ou de outro tipo. É formado por 148 organizações de 69 países, abrangendo camponeses e camponesas, pequenos e médios produtores, mulheres rurais, indígenas, sem terra, jovens rurais e trabalhadores agrícolas. Tem como meta desenvolver a solidariedade, a unidade na diversidade entre as organizações participantes, para promover relações econômicas de igualdade, de paridade de gênero e de justiça social. Luta ainda pela preservação e conquista da terra, da água, das sementes e de outros recursos naturais, bem como pela soberania alimentar e pela produção agrícola sustentável baseada na produção para pequena e média escala. Disponível em: <<http://viacampesina.org>>. Acesso em: 29 abr. 2010 (para tornar a leitura mais fluente, esse texto foi organizado e traduzido pela autora). No caso dos movimentos que compõem a via campesina no Brasil, Guzmán e Molina (2005, p. 7), citados por Ribeiro (2007, p. 163), apontam uma “articulação formada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB)”.

desencadeada depois da inserção no curso. Assim, não pretendia continuar estudando logo após a formação inicial⁹⁸.

A inserção do curso no interior das universidades constitui-se, também, como um desafio. Zancanella (2009), ao entrevistar professores universitários da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) sobre a implantação de um curso para educadores do campo nessa Universidade, aponta que o grupo apresenta opiniões divergentes quanto à sua criação. De um lado, está um grupo contra a criação do curso que alega questões como: a presença de estudantes do campo frequentando o curso regular de Pedagogia, a flexibilização e a fragmentação da área e a formação de guetos. De outro lado, o grupo favorável que, diante de uma demanda social e de um comprometimento político e social, se dispôs a pensar a formação de educadores do campo como possibilidade de a universidade cumprir sua função social e política, garantindo a formação educacional para todos.

Partimos da concepção que toda nova experiência suscita questionamentos e desafios; entretanto, é importante pensarmos que a reivindicação pelo acesso à educação superior colocada pelos movimentos sociais foi motivada pela distância existente entre os trabalhadores rurais e a universidade, e não como possibilidade de favorecimento pessoal. Nesse sentido, essa reivindicação se apresenta como forma de correção de um sinistro quadro de exclusão histórica a que foram subjugados os jovens do campo.

Além da UFMG, Carvalho e Rocha (2006) identificam mais oito universidades que oferecem o curso de Pedagogia da Terra no país; dentre as federais, estão a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal de Rondônia (UFRO). E dentre as estaduais, estão a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esse é ainda um número pequeno de universidades, mas representativo em termos das conquistas.

[...] talvez o sinal mais relevante da construção de políticas públicas de Educação do Campo seja o avanço da Educação do Campo na Educação Superior no Brasil, nos cursos de formação inicial e continuada em desenvolvimento nas diversas universidades federais e estaduais. Este, quem sabe, seja o sinal mais expressivo da tensão gerada pelo movimento da Educação do Campo: o acesso à educação

⁹⁸ Como apresentado no capítulo IV.

superior e a modificação da estrutura curricular da universidade [...] (SOUZA, 2009, p. 53).

O curso de Agronomia realizado por Túlio é oferecido pela UNEMAT e é também financiado com recursos do PRONERA. Em meu primeiro dia em campo, ele me disse que as suas aulas haviam sido marcadas para o mês de fevereiro; porém, devido a problemas com os recursos financeiros para a realização do tempo-escola, as aulas já contavam com dois meses de atraso. Ele falou também sobre a quantidade de atividades realizadas no tempo-escola e as dificuldades que enfrentava para realizá-las. Em relação aos moradores do assentamento que possuem formação superior, foram identificadas apenas três pessoas:

Quadro 5. Assentados, formação e universidades

ASSENTADOS	FORMAÇÃO	UNIVERSIDADES
Nina	Pedagogia (licenciatura plena) Pós-graduação (<i>lato sensu</i>) em Psicopedagogia	UNILESTE
Rita	Pedagogia da Terra Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>) em Educação	UFES ⁹⁹ UnB
Romeu	Agronomia	UNIVALE ¹⁰⁰

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nina é professora do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental no turno da manhã e é funcionária da Prefeitura Municipal no turno da tarde; sua formação no Ensino Superior se deu anterior à sua inserção no MST. Rita é integrante do Setor Estadual de Educação do MST e sua formação no Ensino Superior foi toda via Movimento. Romeu é funcionário da Prefeitura Municipal durante o dia e à noite atua como professor na Educação de Jovens e Adultos do assentamento, realizou o curso de Agronomia graças à aquisição de uma bolsa de estudos da UNIVALE.

⁹⁹ Universidade Federal do Espírito Santo.

¹⁰⁰ Universidade Vale do Rio Doce.

Dada essa caracterização inicial, podemos afirmar que o MST luta para que as pessoas tenham oportunidades de viver em contextos menos desiguais, tendo por base os valores humanos; a justiça social; e a sustentabilidade social, econômica e ambiental, elementos esses que, para o Movimento, devem ser constitutivos da formação, independente do campo de estudos, o que justifica, assim, os seus esforços e a sua preocupação em relação ao acesso ao conhecimento e às suas formas de produção.

Além da formação para a militância, a formação via instâncias formais é tida como um valor para o Movimento; nesse sentido é que vemos pessoas como Rita concluindo os estudos de pós-graduação após a inserção no MST.

Nesta perspectiva, buscamos desenvolver em nossos militantes e nos educandos e educandas das nossas escolas o hábito do estudo e as habilidades da pesquisa. A formação para uma postura de investigação e de reflexão sobre a realidade tornou-se princípio pedagógico em nosso Movimento. E é por isso que, dentre as ações desenvolvidas neste campo, consideramos imprescindíveis as parcerias e o diálogo com as universidades. Reconhecemos o papel fundamental da universidade diante do desafio do estudo e do debate coletivo das questões da realidade brasileira atual, que está cada vez mais complexa e exige um pensamento crítico e rigoroso de intelectuais comprometidos com o futuro do nosso povo, da nossa Nação, da humanidade inteira (Caldart, 2002, p. 8).

A democratização do acesso à Educação Superior caracteriza-se, assim, como um grande desafio social e uma das bandeiras de luta do Movimento.

5.2 A internacionalização dos estudos: o caso do MST

*E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor,
Flor e fruto
(Coração de estudante, Milton Nascimento).*

Nesta segunda parte, o objetivo é apresentar em linhas gerais as reflexões até então realizadas em torno de um tema suscitado durante a realização do trabalho no contexto investigado - a internacionalização dos estudos nas camadas populares do campo ligadas ao MST. Essa abordagem específica foi construída a partir da identificação no assentamento de duas militantes do Movimento realizando o curso de Medicina em Cuba¹⁰¹.

¹⁰¹ Uma das jovens é filha de Rita.

Vale destacar que, por ocasião do Seminário Estadual de Massificação, conheci também uma militante, de outra região, que havia realizado o curso de Agronomia em Cuba.

Nesse sentido, esse dado do trabalho nos chamou a atenção de maneira particular, pois a realização de cursos superiores em países estrangeiros por jovens do campo não se trata de uma prática comum, bem como não se caracteriza como um tema identificado pelas pesquisas que tratam da educação do campo no Brasil.

Os trabalhos sobre a internacionalização dos estudos, estratégia educativa até então mapeada no país como presente nas frações das camadas médias e nas elites, vêm mostrando que a realização dos estudos internacionais tem relação com a posse de capital econômico, cultural e social. Apresenta-se, assim, como um investimento por parte de grupos socialmente favorecidos e, por esse motivo, caracteriza-se como um meio de distinção social. Os trabalhos enfatizam, principalmente, o peso desse tipo de estratégia nos diversos grupos, o que reforça a crescente desigualdade escolar e profissional entre os mesmos (AGUIAR, 2009; NOGUEIRA, 2004; NOGUEIRA *et al.*, 2009; PRADO, 2002).

Aguiar (2009), ao traçar um panorama das pesquisas nacional e internacional que tratam do assunto, afirma que

são trabalhos que, em geral, versam sobre modalidades recentes de investimento por parte de *famílias socialmente favorecidas* em uma dimensão internacional do capital cultural. A aquisição desses recursos – o acúmulo de competências linguísticas, culturais e sociais, além da própria mobilidade – é interpretada, por esses grupos, como o vetor da constituição de disposições que resultariam em certa desenvoltura de atuação de seus filhos em meios internacionais (p. 67: grifo meu).

Por essa via, pensar a internacionalização dos estudos remete o pesquisador a um campo marcado pela heterogeneidade de ações, pois as diferentes camadas utilizarão diferentes estratégias para aquisição dos possíveis benefícios propiciados por essa prática.

A identificação dos estudos internacionais em uma camada popular específica leva-nos a pensar que uma análise aprofundada sobre esse fenômeno permitiria ampliar a compreensão a respeito da internacionalização dos estudos, uma vez que esse dado se evidencia em traços novos, tanto no que se refere à camada social em questão quanto às possíveis estratégias utilizadas pelo MST, pelas famílias e pelos filhos delas provenientes para a sua consecução.

De acordo com Nogueira (2004), enviar os filhos para estudar em países estrangeiros não é uma prática recente quando pensamos no caso das elites brasileiras,

conclusão presente também em Teixeira (1968)¹⁰². Entretanto, no presente, essa prática se manifesta por uma diversidade de modalidades, cursos, duração e objetivos, entre outros. Mesmo não compondo um padrão, Nogueira (2004, p. 49) ressalta que, “ainda hoje, tal prática continua a conferir forte valor simbólico aos indivíduos que dela se beneficiam, a despeito das modificações que vem sofrendo na atualidade”. Chama atenção ainda para o fato de que as estratégias de internacionalização devem ser analisadas à luz da origem social dos grupos estudados.

Se para os grupos providos de capital econômico, cultural e social estudar no exterior é uma prática costumeira, a literatura, até então acessada, sequer faz alusão a algum movimento dessa natureza quando pensamos nos grupos populares do campo. Obviamente, porque esses últimos estão cerceados por outras prioridades relativas à sua reprodução social; nesse sentido, não possuem os recursos econômicos mínimos para as despesas que essa experiência desencadeia, mesmo que se possa notar a ampliação do acesso aos estudos internacionais via bolsas de estudos financiadas por agências de fomento à pesquisa (CNPq¹⁰³, CAPES¹⁰⁴ ...) a sujeitos provenientes de diferentes meios sociais que atingiram níveis de excelência nos estudos.

Fora desse contexto, outros meios mobilizados para a realização e manutenção dos estudos e experiências internacionais figuram como importantes campos de pesquisa, principalmente quando cuidam de estudantes pertencentes aos meios rurais. A literatura que trata da educação oferecida nos espaços rurais do Brasil mostra de modo significativo a precariedade e as mazelas educacionais vividas pelos sujeitos do campo. Se, por um lado, essa literatura denuncia as dificuldades existentes, por outro, pouco tem se atentado para os possíveis efeitos de experiências, com essa aqui evidenciada.

Nessa perspectiva, a novidade relaciona-se à identificação da circulação internacional de jovens oriundos das camadas populares do campo. O ineditismo, nesse caso, relaciona-se ainda ao fato de essas camadas destituídas de capital econômico e cultural fazerem uso do que poderíamos chamar aqui de um *capital político*, ou seja, a inserção em determinada atividade política, via movimento social, como meio de acesso aos

¹⁰² Anísio Teixeira afirma que se formavam jovens brasileiros na Universidade de Coimbra desde meados do século XVI. Segundo os números fornecidos por esse autor, de 1550 a 1808, formaram-se 2.500 jovens nessa Universidade.

¹⁰³ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

¹⁰⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

estudos internacionais e à experiência cultural, pela vivência em um país estrangeiro. Beneficiam-se, também, ao que parece, da construção de um forte capital social via engajamento e militância em práticas políticas do Movimento.

Analisar como esse fenômeno vem se configurando nesses grupos e compreender como os estudos internacionais atuam nesse contexto é oportuno na medida em que permite associar os conhecimentos sobre as camadas populares aos conhecimentos produzidos sobre as classes médias e sobre as elites. Nesse caso específico, uma realidade que se distancia do ponto de partida dos estudos até então realizados, mas que poderia lançar questionamentos relevantes para a investigação e ampliar a compreensão do fenômeno da internacionalização dos estudos.

Desse modo, pensamos que não poderíamos ignorar tal questão, até mesmo porque este trabalho insere-se no campo da educação. Cremos, nesse sentido, que o fenômeno merece atenção, tendo em vista seu caráter singular.

Acreditamos que esse pode ser um fenômeno consistente e um campo interessante de estudos para a educação do campo, pois, ao mesmo tempo em que promove a mudança de uma realidade - da circulação internacional¹⁰⁵ -, revela por outro lado as impossibilidades de acesso aos cursos prestigiosos, como Medicina, nas universidades públicas brasileiras pelos sujeitos das camadas populares.

Segundo o documento *MST: lutas e conquistas (2010)*, o Movimento conta com 80 estudantes realizando o curso de Medicina em Cuba, graças a uma parceria com o governo cubano, e ainda com 30 estudantes na Venezuela realizando o curso de Agroecologia.

Durante o Seminário Estadual de Massificação, Stedile ministrou no último dia do encontro uma palestra intitulada *Os desafios do MST na atual conjuntura*. Nesse sentido, ao ser questionado por um participante sobre a formação de militantes no exterior, Stedile falou que a formação não é problema, mas a inserção desses sujeitos formados nas atividades do Movimento, tendo em vista, que muitas vezes, o MST não tem possibilidade de prover recursos financeiros para que esses profissionais possam se dedicar às ações que dizem respeito à sua área de formação, o que pôde ser confirmado em conversa com a engenheira agrônoma formada em Cuba, que relatou financeiramente, graças à sua atuação

¹⁰⁵ Mesmo que essa ainda tenha características próprias e aconteça de modo limitado.

em um projeto com indígenas. Vale destacar, assim, que, para além da experiência de formação internacional, questões relativas ao retorno ao Brasil e à atuação desses militantes em seu campo de formação se fazem, dentre outras, também relevantes.

Dito isso, decidimos abordar essas reflexões até então realizadas, mesmo que estas sejam ainda diminutas diante das possibilidades e dos possíveis desdobramentos que uma investigação sobre esse objeto possa suscitar. Todavia, essas reflexões nasceram das observações da realidade investigada e da confrontação teórica com estudos já dados a conhecer.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

*É necessário ter o caos cá dentro para gerar uma estrela.
(Friedrich Nietzsche).*

Realizar uma imersão em campo, ao mesmo tempo em que nos permite ampliar, aprofundar nossos olhares, reflexões e elaborações sobre o objeto que estamos analisando, também nos coloca diante de inúmeras possibilidades de pesquisa. São tantos os momentos, as falas, as oportunidades, que não é difícil ao final de um dia de trabalho os pensamentos fervilharem de modo a nos deixar ansiosos sobre os caminhos a percorrer.

Especificamente neste trabalho, a própria expectativa em relação ao encontro com pessoas desconhecidas foi rapidamente transformada em dúvida, pois o fato de, como pesquisadora, ter minha família conhecida por muitos moradores do assentamento gerou, inicialmente, a incerteza quanto à minha aceitação pela comunidade para a realização do trabalho de campo. Os ventos sopraram a meu favor, tendo em vista que as pessoas do local que conheciam minha família cultivavam bons sentimentos e impressões em relação à mesma. Diante do inesperado, o primeiro dia de trabalho demonstrou a impossibilidade quanto à tentativa de um total controle das ações em campo.

De modo especial, para este trabalho, a imersão em campo foi fundamental não apenas para a coleta de dados, mas para a real aproximação entre a pesquisadora e os sujeitos que compuseram a investigação, fazendo com que aquilo que inicialmente era considerado objeto se transformasse, nas palavras de Brandão (1999), em *convivência*, esta que, por sua vez, permitiu um maior entendimento quanto às lógicas de organização do espaço, o porquê da inserção dos sujeitos na luta, o dia a dia da vida, o trabalho que realizam, a forma como os sujeitos se comportam em seus diferentes espaços de socialização e o modo como está organizada a escola no interior do assentamento. Para apreender esses elementos, era necessário viver com o grupo. Pensamos, assim, que não bastava apenas, na condição de pesquisadora, lançar mão de todo um aporte metodológico e de recursos e ir a campo; era fundamental que o campo também se fizesse presente na vida da pesquisadora com toda a sua inteireza, grandeza e singularidade.

Em relação ao assentamento, anterior à ocupação realizada pelos militantes do MST, a área investigada configurava-se como uma fazenda *do governo*, como dito pelos próprios assentados, com terras ociosas que não se prestavam à verdadeira função social. As condições de vida dos sujeitos e o fato de conhecerem um movimento social organizado que lutava por fazer valer a letra da lei, no que tange à referida função social da terra, foram as principais razões de inserção dos diferentes sujeitos na empreitada que acabou por compor a massa de acampados à beira da BR, esperançosos por conquistar um local para moradia, trabalho e constituição da família de forma mais digna.

Nesse sentido, a conquista da área foi resultado da luta e da persistência de muitos dos sujeitos que compõem o assentamento investigado. Por esse motivo, apresenta peculiaridades que o tornam um lugar especial. Como, por exemplo, o fato das decisões relativas à vida em comunidade serem tomadas coletivamente, de modo que cada detalhe do assentamento reflete essa organização coletiva, que confere responsabilidade a cada sujeito que ali vive. Eles não são mais *desgarrados da terra*. Retomaram na luta aquela condição básica, elementar, de poderem criar, reproduzir e se conduzir a partir da terra.

Poderíamos falar então de uma relativa autonomia, porque, apesar de a responsabilidade ser algo assumido por cada um a partir do momento em que se integrou àquela realidade, por terem participado de uma luta efetiva de conquista da terra, a produção até a sustentação básica do grupo passa inicialmente pela benemerência de recursos públicos, quanto mais fazer produzir a terra conquistada de forma efetiva, a autossustentação. Essa é uma contradição que eles vivem no dia a dia do assentamento. Vale dizer que são sujeitos das camadas populares, de diferentes frentes, que, ao se integrarem ao Movimento, passaram a ganhar legitimidade em suas reivindicações, mesmo totalmente destituídos de poder aquisitivo.

Podemos observar ainda três importantes contradições no assentamento: 1) aquela referente à decisão do grupo pela produção e trabalho individual das famílias nas roças, enquanto o Movimento se esforça por sistematizar e empreender formas de organização coletiva da produção; 2) aquela referente ao fato de o assentamento apresentar terras ociosas e não ter conseguido, até o momento da pesquisa, decidir coletivamente a ocupação desses espaços, ao passo que os filhos dos assentados que cresceram e constituíram família no interior do assentamento se veem obrigados a viverem nas terras dos pais, mesmo diante da possibilidade de fazer uma ocupação dentro da ocupação e, por

último, 3) aquela referente à busca pelo trabalho na cidade e ao abandono do trabalho no campo, refletem as próprias contradições da sociedade capitalista, o que demonstra que, mesmo apresentando peculiaridades em sua forma de constituição e organização, o assentamento não está alheio ou imune ao contexto social mais amplo, apresentando também suas incoerências de difícil compreensão e entendimento. É assim complexa a configuração da área, muito próxima a um centro urbano, que apresenta uma ambígua relação campo-cidade, identificada e discriminada como uma conquista de sujeitos inseridos no MST. Tudo parece depender de quem para ela olha!

Nesses termos, o assentamento não pode ser analisado por um ângulo comum, como se fosse um bairro de moradores de uma cidade, ou uma comunidade rural de um determinado município. A história e a forma como foi constituído o transformaram em um espaço particular, o que talvez explique, em grande, parte o interesse de muitos pesquisadores em investigar o referido contexto.

Que considerações os nossos dados empíricos e nossas análises nos autorizam a fazer com relação à escola? Antes de nelas entrarmos, queremos pensá-las a partir de uma expressão significativa de uma professora/moradora, a Ana: “A própria história de vida de cada um, a vivência, as experiências vividas, já fazem com a escola seja diferente das demais”. É verdade!

Entretanto, nossa primeira impressão após análise e leitura dos dados é que estávamos diante de uma escola “comum”, como as outras. Do ponto de vista pedagógico, esse argumento procede, mas não se sustenta quando observamos a constituição e a história de conquista da escola. Os dados mostraram que a escola acompanhada no assentamento é fruto de uma conquista, na qual professores, pais, utilizaram-se de toda uma experiência de enfrentamento adquirida no Movimento para ocuparem a instituição à medida que foram conseguindo para seus quadros professoras e professores moradores ou identificados com as lutas do MST.

Se, por um lado, como mostramos no segundo capítulo, quando tratamos da educação do campo, já podemos contar e termos à nossa disposição a compreensão teórica de todo o avanço do que venha a ser uma educação do campo, por outro lado, o desafio da escola do assentamento investigada é colocar esse conceito em movimento, desprendendo-se do formalismo da sala de aula e não se descolando das origens da educação do campo,

sob o risco de ser qualquer coisa, menos uma escola do campo, de acordo com Mônica C. Molina (2010)¹⁰⁶.

A luta pela terra está articulada à luta pela educação. As lutas dos sujeitos que lutam pela terra, os coletivos dos sujeitos que compõem esses processos é que impactam todas as outras lutas (pela dignidade, pela moradia, pelo trabalho, pela saúde...). A escola tem de atuar a partir dessas conquistas e desenvolver a partir daí a sua pedagogia no atendimento dos sujeitos que empreendem esses movimentos e habitam o seu interior. A escola tem de questionar qual é o verdadeiro sentido de sua ação pedagógica no interior de um assentamento. A conquista da terra não encerra a luta pela conquista do saber.

Por outro lado, analisando-se a escola do assentamento do qual nos ocupamos, verificamos que o coletivo nele instalado não tem como dar conta da transformação radical da escola, pois ela é produto de uma configuração social permeada pela dependência dos poderes públicos no encaminhamento de todas as questões atinentes ao seu funcionamento administrativo, financeiro e didático. Necessidade que no início se mostrou estratégica e fundamental para que a escola se mostrasse realidade no assentamento, no momento, transformada em conformismo, compromete a ocupação efetiva da escola nos moldes das práticas do Movimento.

Não podemos deixar de destacar, porém, o dinamismo e todo o esforço do MST na formação de seus quadros, principalmente quando nos deparamos com uma ação concreta como a realização de cursos superiores no Brasil e no exterior por seus militantes, ação essa que coloca os jovens militantes do Movimento provenientes dos meios populares como participantes das estratégias diferenciais na aquisição do capital cultural.

¹⁰⁶ Referimo-nos aqui à apresentação de Molina no Simpósio sobre Educação do Campo, no XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ocorrido em Belo Horizonte, na UFMG, em maio de 2010.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA, Rio de Janeiro, p. 1-31, 2000. (Texto para discussão, n. 702).

AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a05v35n1.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2009.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na UFMG. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, p. 389-406, 2010.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de; RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo em Mato Grosso: trabalho docente e a alfabetização em classes multisseriadas em Várzea Grande - MT. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Líber Livro, p. 259-279, 2007.

ARROYO, Miguel. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, p. 1-6, set. 1982.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENFICA, Welessandra Aparecida. **A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias**. Belo Horizonte: PUC/MG, 2006. (Dissertação de Mestrado).

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BEZERRA NETO, Luiz; Bezerra, Maria Cristina dos Santos. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. *In*: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, p. 255-278, 2009.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 4ª ed. s/l: Europa-América, 1987.

BOF, Alvana Maria; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. Iniciativas de educação para o meio rural nos municípios brasileiros. *In*: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, p. 193-207, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, p. 7-14, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.1 de 03 de abril de 2002. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, 2002.

BRUNO, Regina. Agronegócio e novos modos de conflituosidade. *In*: FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina**: a questão agrária atual. São Paulo: Expressão Popular, p. 83-105, 2008.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória). *In*: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, p. 15-40, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Prefácio. *In*: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, p. 7-11, 2002.

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

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 147-158, 2004b.

_____. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Coleção Por uma educação do campo n. 7, Brasília: INCRA/MDA; MDA, p. 67-86, 2008.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil**: panorama dos últimos 50 anos. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA, Brasília, p. 1-23, 1998.

CANDIDO, Antonio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. *In*: PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice (Orgs.). **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cia Editora Nacional, p. 7-18, 1964.

_____. Post-scriptum. *In*: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 23-24, 1995.

CARIA, Telmo H. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. *In*: CARIA, Telmo H. (Org.). **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, p. 9-20, 2002.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Pedagogia da Terra. Revista **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 72, p. 60-65, nov./dez. 2006.

CASTELLS, Alicia Norma Gonzalez de. A ritualização dos valores do MST *In*: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, p. 249-268, 2002.

CAVALCANTE, Rita Laura Avelino. **A escola rural e seu professor no “Campo das Vertentes”**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2003. (Tese de Doutorado).

CORRÊA, Cirlei Marieta De Sena; Moretti, Mérciles T.; RIBEIRO, Marlene. A prática educativa na Casa Familiar do Mar Luiz Carlos Perin. *In*: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Líber Livro, p. 171-192, 2007.

COSTA, Sidiney Alves. **OS SEM TERRA E A EDUCAÇÃO: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo**. São Carlos, SP: UFSCar, 2002. (Dissertação de Mestrado).

COSTA, Vânia Aparecida. Letramento em escolas do campo. *In*: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Líber Livro, p. 237-257, 2007.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 23-89 jan./abr. 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

EPZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FARIA, Alessandra Rios de. **Escola, família e movimento social: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado).

FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. **Que agronegócio é esse? - Por que a agricultura e a pecuária crescem sem beneficiar a população brasileira**. Publicação do projeto Brasil Sustentável e Democrático. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: Movimento dos trabalhadores rurais sem terra:** formação e territorialização em São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Coleção Por uma Educação do Campo n. 5, Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, p. 53-89, 2004.

_____. **Educação do campo e território camponês no Brasil.** *In:* SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Educação do campo: campo - políticas públicas - educação.* Coleção Por uma educação do campo n. 7, Brasília: INCRA/MDA; MDA, p. 39-66, 2008.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica.** Lisboa/Portugal: Monitor, 2005.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital.** Coleção Educação Popular n. 3, São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar:** a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In:* GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., p. 13-44, 1989.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GONSAGA, Eliana Aparecida. **Pedagogia da Terra – o curso de licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais.** UFF, 2009. (Dissertação de Mestrado).

GRAZIANO DA SILVA, José; BASALDI, Otávio Valentim; DEL GROSSI, Mauro Eduardo. O emprego rural e a mercantilização do espaço agrário. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 50-64, abr./jun. 1997.

GUINE, Marcos Evandro Aires; PIRES, Ariel José. O contexto social, a organização escolar e a prática docente em escola de assentamento. **Revista Eletrônica Lato Sensu – UNICENTRO**, Paraná. 6ª ed., p. 1-17, 2008. Disponível em: <http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/6%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/6-Ed6_CH-Conte.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

HACKBART, Rolf. Apresentação. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Coleção Por uma educação do campo n. 7, Brasília: INCRA/MDA, p. 11-14, 2008.

Instituto Nacional de Direitos Humanos 17 de abril. **A ocupação, a lei e a justiça**. Cadernos de direitos humanos. Mar. 2006.

LAUREANO, Delze dos Santos. **O MST e a constituição: um sujeito histórico na luta pela reforma agrária no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Urbanização do processo escolar rural**. Uberlândia: UFU, 1996. (Dissertação de Mestrado).

MAIA, Eni Marisa. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** *Em Aberto*, Brasília, ano 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O conceito de espaço rural em questão**. *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 95-112, jul./dez. 2002.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MAZZETTO, Carlos Eduardo Silva. Territorialidade camponesa e agronegócio: o sentido e a sustentabilidade dos territórios rurais em questão. *In*: BEZERRA, Amélia C. A.; GONÇALVES, Cláudio U.; NASCIMENTO, Flávio R.; ARRAIS, Tadeu A. **Itinerários geográficos**. Niterói: EdUFF, p. 215-242, 2007.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. **Além da Terra: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST**. São Paulo: USP, 2001. (Tese de Doutorado).

MICHELOTTI, Fernando. Educação do campo: reflexões a partir da tríade produção - cidadania - pesquisa. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Coleção Por uma educação do campo n. 7, Brasília: INCRA/MDA; MDA, p. 87-96, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Coleção Por uma educação do campo n. 7, Brasília: INCRA/MDA; MDA, p. 19-31, 2008.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.

MST: Lutas e Conquistas. São Paulo: **Secretaria Nacional do MST**, jan. 2010. Disponível em:

<<http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20PDF.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; CANÊDO, Letícia Bicalho; GARCIA, Afrânio; BITTENCOURT, Agueda Bernardete (Orgs.). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: UNICAMP, 2004.

_____; AGUIAR, Andrea Moura de Souza; RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/04.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva; GEMAQUE, Maria Rosana; RIBEIRO, Marlene. A realidade da educação do campo em município paranaense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro, p. 193-216, 2007.

PORTES, Écio Antônio; CAMPOS, Alexandra Resende. **O perfil das famílias rurais do povoado de Goiabeiras com filhos em idade escolar**, São João del-Rei/MG. São João del-Rei: UFSJ, 2006. (Relatório Final de Pesquisa).

_____; SANTOS, Valéria de Oliveira. **As práticas de escolarização de famílias rurais com filhos em idade escolar**: o caso do povoado de Goiabeiras, São João del-Rei, Minas Gerais. São João del-Rei: UFSJ, 2007. (Relatório Final de Pesquisa).

_____; CAMPOS, Alexandra Resende; MOURA, Mariana Carlinda Ferreira; SANTOS, Valéria de Oliveira. Muito além da sala de aula: alguns princípios educativos em assentamentos do MST em Minas Gerais. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, n. 29, p. 179-193, jan./jun. 2007.

_____; RESENDE, Viviane de Fátima. **As práticas de escolarização de famílias rurais com filhos em idade escolar**: a escola municipal de Goiabeiras, São João del-Rei, Minas Gerais. São João del-Rei: UFSJ, 2008. (Relatório Final de Pesquisa).

_____; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos. Aspectos da educação e do êxodo rural em Minas Gerais (1950-1970) (2009). **Anais do V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais**. Montes Claros: Unimontes, 2009.

PRADO, Ceres Leite. **“Intercâmbios culturais” como práticas educativas em famílias das camadas médias**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. (Tese de Doutorado).

RESENDE, Gisele Cristina de; FONSECA, Maria do Perpétuo dos Santos; PEREIRA, Sueli de Lourdes Melo. **A educação no meio rural: um estudo sobre uma escola nucleada.** São João del-Rei: UFSJ, 2009. (Trabalho de Conclusão de Curso).

RIBEIRO, Marlene. Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem? *In*: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra.** Florianópolis: NUP/CED, p. 91-110, 2002.

_____. Educação do campo: a emergência de contradições. *In*: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.** Brasília: Líber Livro, p. 153-169, 2007.

ROSSATO, Ricardo. Universidade e compromisso social. *In*: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo (Orgs.). **O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento.** Ijuí: Ed. Unijuí, p. 159-174, 2009.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; JUNGBLUTH, Anna; SALLES, Jefferson de Oliveira; LELLIS, Maria Paula Moraes; OLIVEIRA, Nadja Santini de. Sem Terra da São Joaquim: uma história de coragem e luta. *In*: SCHWENDLER, Sônia Fátima (Org.). **Exercitando a cidadania no campo: a educação popular com trabalhadores Sem Terra.** Curitiba: Editora UFPR, p. 35-54, 2006.

Setor de Educação do MST (Org.). Dossiê MST escola documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação n. 13,** Edição Especial, Veranópolis, RS: ITERRA, 2005.

SILVA, Manuel Carlos. Trajecto e estratégia de pesquisa em meio rural. *In*: CARIA, Telmo H. (Org.). **Experiência Etnográfica em Ciências Sociais.** Porto, Portugal: Edições Afrontamento, p. 167-183, 2002.

SILVA, Pedro. **Etnografia e educação reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica.** Porto, Portugal: Profedições, 2003.

SILVA, Lourdes Helena da; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos; MONTENEGRO, Monique. **A educação rural em Minas Gerais – experiências em construção.** Viçosa: UFV, 2005. (Relatório Final de Pesquisa).

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. *In*: BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural.** Brasília: INEP, p. 69-137, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil**. REBEP, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados Ltda., ANPEd, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3ª ed. Editora Unesp: São Paulo, 2004.

VENDRAMINI, Célia Regina. Trabalho e cooperativas: os (des) caminhos no processo de formação humana. In: VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, p. 69-90, 2002.

WHITAKER, Dulce. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 145-164, jan./jun. 2004.

WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Papyrus, n. 33, p. 9-42, 1993.

_____; DANTAS, Alexandre; ANDRADE, Eliana Ap.; FIAMENGUE, Elis Cristina; ARAÚJO, Rosane Ap.; MACHADO, Vítor. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? In: FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botia (Org.). **Cadernos de Campo**, Programa de Pós Graduação em Sociologia, Araraquara, SP, ano II, n. 3, p. 65-70, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

ZANCANELLA, Yolanda. A universidade na educação do campo: elemento para a construção da história dos movimentos sociais. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1 p. 157-174, jan./jun. 2009.

ZANTEN, Van Agnès. Perspectivas qualitativas em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun.2004. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/04_artigo_zanten.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTAS DE ESCLARECIMENTO



Nome da cidade, 04 de maio de 2009.

CARTA DE ESCLARECIMENTO

Eu, Apolliane Xavier Moreira dos Santos, Pedagoga, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Linha de Pesquisa: Discursos e Produção de Saberes nas Práticas Educativas, UFSJ, estou desenvolvendo uma pesquisa cujo título é MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM ESTUDO SOBRE UM ASSENTAMENTO E SUA ESCOLA.

Nesse estudo tenho como propósito analisar e compreender o cotidiano e a organização de uma instituição escolar pública inserida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), procuro ainda investigar as relações entre poder público e movimento social. Meu objetivo está pautado na especialidade de uma realidade ao propor uma pesquisa que exige uma inserção e uma vivência no assentamento, bem como uma investigação minuciosa da organização da escola e do cotidiano escolar em seus diferentes aspectos. Necessidade imposta uma vez que não tenho a pretensão de gerar análises parciais do que será pesquisado. Dessa forma, espero poder contribuir e cooperar com a área e a realidade estudada, e distanciar da ideia de pesquisa enquanto mero processo de expropriação de sujeitos e coleta de informações.

Espero que este trabalho possa contribuir para o debate teórico-metodológico em torno dos significados da escola no contexto de grupos considerados minorias e

marcados pela situação de exclusão social, bem como possa produzir um saber que amplie e problematize a área de estudos sobre a escolarização da população do campo.

O trabalho envolverá atividades de observação do cotidiano da escola, das práticas de sala de aula, entrevistas, aplicação de questionários, bem como poderão ser tiradas fotografias dos eventos e dos momentos que a pesquisadora considerar pertinentes. As situações observadas serão registradas em diários de campo e as entrevistas gravadas em áudio. Todos os sujeitos envolvidos poderão ter todas as informações em relação à pesquisa e poderão deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento. Esclareço que todos os dados coletados serão, após consolidados, previamente submetidos à aprovação dos envolvidos e que toda e qualquer informação bem como dados pessoais que possam por ventura identificar a instituição, bem como qualquer um dos sujeitos pesquisados, serão identificados apenas por nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade de todos.

Pela participação no estudo, não serão oferecidos qualquer valor financeiro, mas todos terão a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Os resultados obtidos com esta pesquisa poderão ser publicados por meio de apresentações em Congressos e Encontros Científicos e/ou artigos científicos em revistas especializadas, porém, desde a redação final da dissertação, como já dito anteriormente, todos os envolvidos serão identificados com uma letra ou nome fictício, visando resguardá-los.

Obrigada e atenciosamente,

Apolliane Xavier Moreira dos Santos (pesquisadora responsável)

Mestrado em Educação – Universidade Federal de São João del-Rei



Prezado (a) Diretor (a),

O trabalho intitulado MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM ESTUDO SOBRE UM ASSENTAMENTO E SUA ESCOLA é um dos projetos de pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais, de autoria da aluna Apolliane Xavier Moreira dos Santos, sob orientação do Prof. Dr. Écio Antônio Portes, do Departamento de Ciências da Educação (DECED/UFSJ). A pesquisa tem como principal objetivo analisar e compreender o cotidiano e a organização de uma instituição escolar pública inserida no Movimento Sem Terra (MST), procuro ainda investigar as relações entre poder público e movimento social. Meu objetivo está pautado na especificidade de uma realidade ao propor uma pesquisa que exige uma inserção e uma vivência no assentamento, bem como uma investigação minuciosa da organização da escola e do cotidiano escolar em seus diferentes aspectos. Para isto, solicitamos a sua autorização para utilizar a escola que administra como espaço de investigação em nossa pesquisa. Asseguramos que os dados coletados serão utilizados somente para fins de pesquisa acadêmica.

Através do presente termo de consentimento informo sobre os seguintes itens:

- 1) Da garantia de ser atendida a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida sobre da metodologia, benefícios e outros aspectos relacionados com a pesquisa envolvida.
- 2) Do caráter confidencial das informações prestadas, relacionadas como a sua privacidade e a proteção da imagem da escola, assim como dos profissionais envolvidos.
- 3) Das informações coletadas serem utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa em questão, e de não serem utilizadas para seu prejuízo ou prejuízo da instituição em questão.
- 4) Da liberdade de acesso aos resultados da pesquisa.

Desde já agradecemos sua colaboração.

ANEXO 2



TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

(nome do voluntário)

li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento metodológico será adotado pela pesquisadora. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Ficou claro que terei acesso aos resultados da pesquisa e poderei esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar voluntariamente do estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo.

Nome da cidade, ____/____/____

Assinatura do voluntário

Nome: _____

RG: _____

Telefone de contato: _____

Endereço: _____

Apolliane Xavier Moreira dos Santos (pesquisadora responsável)

Telefone da pesquisadora



TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
diretor (a) da Escola _____, portador (a) do MASP
nº _____, venho, por meio deste, comprovar que estou esclarecido
(a) com relação aos objetivos e metodologia aplicados na pesquisa acima mencionada. Estou
ciente que a participação da escola ocorre de forma voluntária. Estou ciente também, com a
utilização das informações prestadas exclusivamente para fins científicos.

Nome da cidade, _____ de _____ de _____.

Assinatura

ANEXO 3**FICHAS DOS ALUNOS**FICHA INDIVIDUAL DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA PESQUISADA

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

IDADE:

COR:

PROFESSORA:

MORA NO ASSENTAMENTO?

1 - QUANTO A FREQUÊNCIA:

SEMPRE FREQUENTE QUASE SEMPRE POUCO FREQUENTE

2- QUANTO AO DEVER DE CASA:

SEMPRE FAZ QUASE SEMPRE ÀS VEZES FAZ NUNCA FAZ

3- QUANTO A ATENÇÃO NA SALA DE AULA:

SEMPRE ATENTO QUASE SEMPRE ATENTO POUCO ATENTO DESATENTO

4- QUANTO A EXECUÇÃO DAS TAREFAS NA SALA DE AULA:

SEMPRE FAZ QUASE SEMPRE ÀS VEZES FAZ NUNCA FAZ

5- QUANTO À DISCIPLINA/COMPORTAMENTO NA SALA DE AULA:

ÓTIMA BOA REGULAR RUIM PÉSSIMA

6- QUANTO A SOCIABILIDADE COM OS (AS) COLEGAS E A ESCOLA:

MUITO INTEGRADO INTEGRADO POUCO INTEGRADO NÃO INTEGRA

7- QUANTO A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS FESTAS ESCOLARES:

() SEMPRE PARTICIPA () QUASE SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

8- QUANTO A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS REUNIÕES ESCOLARES:

() SEMPRE PARTICIPA () QUASE SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

9- QUANTO A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO EM ATIVIDADES EXTRACLASSE:

() SEMPRE PARTICIPA () QUASE SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

10- QUANTO À PROCURA DA PROFESSORA PELA FAMÍLIA:

() SEMPRE PROCURA () QUASE SEMPRE () ÀS VEZES () NUNCA

FICHA INDIVIDUAL DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PESQUISADA

NOME

ANO ESCOLAR:

IDADE:

DATA DE NASCIMENTO:

COR:

PROFESSORA:

MORA NO ASSENTAMENTO?

1 - QUANTO A FREQUÊNCIA:

SEMPRE FREQUENTE QUASE SEMPRE POUCO FREQUENTE

2- QUANTO AO DEVER DE CASA:

SEMPRE FAZ QUASE SEMPRE ÀS VEZES FAZ NUNCA FAZ

3- QUANTO A ATENÇÃO NA SALA DE AULA:

SEMPRE ATENTO QUASE SEMPRE ATENTO POUCO ATENTO DESATENTO

4- QUANTO A EXECUÇÃO DAS TAREFAS NA SALA DE AULA:

SEMPRE FAZ QUASE SEMPRE ÀS VEZES FAZ NUNCA FAZ

5- QUANTO À DISCIPLINA/COMPORTAMENTO NA SALA DE AULA:

ÓTIMA BOA REGULAR RUIM PÉSSIMA

6- QUANTO A SOCIABILIDADE COM OS (AS) COLEGAS E A ESCOLA:

MUITO INTEGRADO INTEGRADO POUCO INTEGRADO NÃO INTEGRA

7- QUANTO AO DESENVOLVIMENTO ESPECÍFICO EM PORTUGUÊS:

ÓTIMO BOM REGULAR RUIM PÉSSIMO

8- QUANTO AO DESENVOLVIMENTO ESPECÍFICO EM MATEMÁTICA:

ÓTIMO BOM REGULAR RUIM PÉSSIMO

9- QUANTO A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS FESTAS ESCOLARES:

SEMPRE PARTICIPA QUASE SEMPRE ÀS VEZES NUNCA

10- QUANTO A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO EM ATIVIDADES EXTRACLASSE:

SEMPRE PARTICIPA QUASE SEMPRE ÀS VEZES NUNCA

11- QUANTO À PROCURA DA PROFESSORAS PELA FAMÍLIA:

SEMPRE PROCURA QUASE SEMPRE ÀS VEZES NUNCA

12- QUANTO A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS REUNIÕES ESCOLARES:

SEMPRE PARTICIPA QUASE SEMPRE ÀS VEZES NUNCA

FICHA INDIVIDUAL DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA
PESQUISADA

NOME:

ANO ESCOLAR:

IDADE:

DATA DE NASCIMENTO:

COR:

MORA NO ASSENTAMENTO?

1 - QUANTO A FREQUÊNCIA:

() SEMPRE FREQUENTE () QUASE SEMPRE () POUCO FREQUENTE () NÃO FREQUENTE

2 - DESENVOLVIMENTO ESPECÍFICO EM PORTUGUÊS:

() ÓTIMO () BOM () REGULAR () RUIM () PÉSSIMO

3 - DESENVOLVIMENTO ESPECÍFICO EM MATEMÁTICA:

() ÓTIMO () BOM () REGULAR () RUIM () PÉSSIMO

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-DECED
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO
 PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES
 LINHA DE PESQUISA: DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SABERES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

PESQUISA: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM ESTUDO SOBRE UM ASSENTAMENTO E SUA ESCOLA

MESTRANDA: APOLLIANE XAVIER MOREIRA DOS SANTOS, UFSJ
 ORIENTADOR: PROF. DR. ÉCIO ANTÔNIO PORTES, UFSJ

O propósito deste questionário é construir um perfil básico dos professores e das turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da escola pesquisada. Os dados fornecidos irão compor a pesquisa MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: UM ESTUDO SOBRE UM ASSENTAMENTO E SUA ESCOLA e serão utilizados apenas em estudos acadêmicos. Os condutores do trabalho garantem total sigilo das pessoas que participarem da pesquisa, não sendo utilizados na mesma nomes, endereços ou qualquer dado de identificação dos informantes. Gostaríamos de agradecer a disponibilidade dos professores em participar do trabalho e nos colocamos também à disposição para quaisquer informações.

1.0-IDENTIFICAÇÃO

1.1-NOME _____ 1.2-IDADE _____

1.3-ESTADO CIVIL _____ 1.4-SE CASADO (A), HÁ QUANTO TEMPO? _____

1.5-ENDEREÇO _____

1.6-SE RESIDENTE NO ASSENTAMENTO, HÁ QUANTO TEMPO? _____

2.0-FAMÍLIA

2.1-NÚMERO DE FILHOS _____

2.2-IDADE _____ ANO ESCOLAR _____ ESCOLA _____

2.3-IDADE _____ ANO ESCOLAR _____ ESCOLA _____

2.4-IDADE _____ ANO ESCOLAR _____ ESCOLA _____

2.5-POR QUE SEUS (AS) FILHOS (AS) ESTUDAM NESSA (S) ESCOLA (S) E NÃO EM OUTRA (S)?

2.6-ESPOSA (O)/COMPANHEIRA (O) IDADE _____ 2.7-PROFISSÃO _____

2.8-ANOS DE ESCOLARIDADE _____

2.9-GRAU DE ESCOLARIDADE _____

2.10-SE ESTUDANTE, DIGA QUAL O ANO ESCOLAR OU CURSO _____

3.0-TRABALHO E FORMAÇÃO

3.1-HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA EM ESCOLA? _____

3.2-CASO TENHA EXERCIDO NA ESCOLA FUNÇÕES COMO DIRETOR (A), COORDENADOR (A), SECRETÁRIO (A), EXCETO PROFESSOR (A), DIGA QUAL (IS) A (S) FUNÇÃO (ÕES) EXERCIDA (S) E SE POSSÍVEL COLOQUE O ANO EM QUE ATUOU. _____

3.3-HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NO MAGISTÉRIO? _____

3.4-EM QUAL (IS) O (S) ANO/SÉRIE (S) VOCÊ JÁ LECIONOU? _____

3.5-VOCÊ JÁ EXERCEU OUTRA (S) FUNÇÃO (ÕES) REMUNERADA (S)? _____

QUAL (IS)? _____

3.6-HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA ESCOLA PESQUISADA? _____

3.7-FALE SOBRE O SEU INGRESSO NA ESCOLA PESQUISADA. _____

3.8-NA ESCOLA PESQUISADA, EM QUAL (IS) ANO/MODALIDADE (S) DE ENSINO VOCÊ LECIONA E EM QUAL (IS) HORÁRIO (S)? _____

3.9-VOCÊ TRABALHA EM OUTRA ESCOLA OU INSTITUIÇÃO? _____

3.10-EM CASO AFIRMATIVO, INDIQUE O LOCAL, O HORÁRIO DE TRABALHO E QUE FUNÇÃO EXERCE? _____

3.11-FALE A RESPEITO DA(S) TURMA (S) EM QUE VOCÊ TRABALHA NA ESCOLA PESQUISADA/ COMO É ORGANIZADA E O NÚMERO DE ALUNOS (AS). _____

3.12-QUAIS AS IDADES DOS (AS) ALUNOS (AS) DE SUA TURMA? DO (A) MAIS NOVO (A) AO (A) MAIS VELHO (A). _____

3.13-TODOS (AS) OS (AS) ALUNOS (AS) DE SUA TURMA MORAM NO ASSENTAMENTO? _____

3.14-CASO TENHA EM SUA TURMA ALUNOS (AS) QUE NÃO MORAM NO ASSENTAMENTO, QUANTOS (AS) SÃO E ONDE RESIDEM? _____

3.15-QUANTO TEMPO EXTRASALA DE AULA VOCÊ SE DEDICA AO TRABALHO ESCOLAR? _____

3.16-EM SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES ENCONTRADAS ATUALMENTE EM SEU TRABALHO NA ESCOLA PESQUISADA? _____

3.17-E O QUE VOCÊ CHAMARIA DE PONTOS POSITIVOS EM SEU TRABALHO NA ESCOLA PESQUISADA? _____

3.18-PARA VOCÊ, QUAL O GRAU DE SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO (DE 1 a 10) _____

- 3.19-VOCÊ CONHECE A HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO EM QUE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA PESQUISADA? _____
- 3.20-E A HISTÓRIA DA ESCOLA PESQUISADA? _____
- 3.21-EM CASO AFIRMATIVO, FALE UM POUCO SOBRE ELAS. _____
- 3.22-JÁ SE AFASTOU DO TRABALHO DA ESCOLA POR PROBLEMAS DE SAÚDE? _____
- 3.23-QUAL (IS)? _____
- 3.24-COMO VOCÊ OCUPA SEU TEMPO NAS HORAS VAGAS? _____
- 3.25-QUAL A SUA FORMAÇÃO _____
- 3.26-ANO DA FORMATURA _____
- 3.27-MAGISTÉRIO/ONDE _____
- 3.28-PEDAGOGIA/ONDE _____
- 3.29-PÓS-GRADUAÇÃO/ONDE _____
- 3.30-SE ESTÁ REALIZANDO ALGUM CURSO NO MOMENTO, DIGA O NOME, O ANO DE ENTRADA E O ANO PREVISTO PARA O TÉRMINO. _____
- 3.31-REALIZOU OUTRO (S) CURSO (S) QUE GOSTARIA DE CITAR? _____
QUAL (IS)? _____
- 3.32-FAZ USO DA INTERNET? _____
- 3.33-COM QUE FREQUÊNCIA E COM QUAL FINALIDADE? _____
- 3.34-ASSINA ALGUMA REVISTA? _____ 3.35-QUAL? _____
- 3.36-ASSINA ALGUM JORNAL? _____ 3.37-QUAL? _____
- 3.38-EM SUA OPINIÃO, O FATO DA ESCOLA PESQUISADA SE ENCONTRAR EM UM ASSENTAMENTO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST), FAZ COM QUE ELA SEJA DIFERENTE DAS DEMAIS. JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA. _____
- 3.39-SE QUISER ACRESCENTAR ALGO FIQUE À VONTADE. _____

ANEXO 5

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS¹⁰⁷

Roteiro 1 - Entrevista com a Professora da Educação Infantil

- 1 - Como foi sua trajetória inserção no MST, como iniciou, em que ano e as pessoas que estiveram envolvidas?
- 2 - Como foi a sua inserção aqui no assentamento?
- 3 - A respeito da implantação da escola, fale sobre o processo de formação da escola no assentamento.
- 4 - Como se deu sua inserção na escola do assentamento?
- 5 - Você atua em algum setor do assentamento/Movimento, ou já atuou?
- 6 - Você participou e/ou participa de cursos promovidos pelo MST? Fale a respeito.
- 7 - Em que sentido, essa formação contribui em seu trabalho aqui no assentamento?
- 8 - Há intervenções do MST na escola?
- 9 - Como você vê a relação entre MST, Município e Estado dentro da escola?
- 10 - Fale sobre a turma em que você leciona aqui no assentamento.
- 11 - O Município (Secretaria Municipal de Educação) fornece material pedagógico para o trabalho com a educação infantil?
- 12 - O Município (Secretaria Municipal de Educação) oferece algum tipo de formação continuada?
- 13 - Há algum curso oferecido voltado para o contexto em que você trabalha?
- 14 - A formação continuada contribui com seu trabalho na escola?
- 15 - Você participa de projetos para a escola que a Secretaria Municipal de Educação promove?
- 16 - Sua turma recebe visitas do diretor ou do supervisor escolar?
- 17 - Como seu trabalho na escola é avaliado?
- 18 - No momento você está realizando algum curso?

¹⁰⁷ São apresentados neste anexo os roteiros com as questões orientadoras da entrevista semi-estruturada - entrevista etnográfica, realizada durante o trabalho de campo.

Roteiro 2 - Entrevista com as Professoras do Ensino Fundamental

- 1 - Como foi sua inserção no MST, como iniciou, em que ano e as pessoas que estiveram envolvidas?
- 2 - Como foi a sua inserção aqui no assentamento?
- 3 - A respeito da implantação da escola, fale sobre o processo de formação da escola no assentamento.
- 4 - Como se deu sua inserção na escola do assentamento?
- 5 - Você atua em algum setor do assentamento/Movimento, ou já atuou?
- 6 - Você participou e/ou participa de cursos promovidos pelo MST? Fale a respeito.
- 7 - Em que sentido, essa formação contribui em seu trabalho aqui no assentamento?
- 8 - Há intervenções do MST na escola?
- 9 - Como você vê a relação entre MST, Município e Estado dentro da escola?
- 10 - Fale sobre sua turma em que você leciona aqui no assentamento.
- 11 - O Estado fornece material pedagógico para o trabalho com sua turma?
- 12 - O Estado oferece algum tipo de formação continuada?
- 13 - Há algum curso oferecido voltado para o contexto em que você trabalha?
- 14 - A formação continuada contribui com seu trabalho na escola?
- 15 - Você participa de projetos para a escola que Estado promove?
- 16 - Sua turma recebe visitas do diretor ou do supervisor escolar?
- 17 - Como seu trabalho na escola é avaliado?
- 18 - No momento você está realizando algum curso?

Roteiro 3 - Entrevista com o Professor da EJA morador do assentamento

- 1 - Como foi sua inserção no MST, como iniciou, em que ano e as pessoas que estiveram envolvidas?
- 2 - Como foi a sua inserção aqui no assentamento?
- 3 - Você atua em algum setor do assentamento/Movimento, ou já atuou?
- 4 - Como se deu sua inserção na escola do assentamento?
- 5 - Você saberia falar a respeito da história da EJA no assentamento?
- 6 - Sua turma recebe visitas do diretor ou do supervisor escolar?

- 7- Com relação ao material didático, como que ele é selecionado? Há uma seleção prévia? Há uma prescrição por parte do Município?
- 8 - Você avalia seus alunos? De que forma?
- 9 - O Município (Secretaria Municipal de Educação) oferece algum tipo de formação continuada?
- 10 - Há algum curso oferecido voltado para o contexto em que você trabalha?
- 11 - Como seu trabalho na escola é avaliado?
- 12 - Há intervenções do MST na escola?
- 13 - Como você vê a relação entre MST, Município e Estado dentro da escola?
- 14 - Você acha que o fato de você morar no assentamento reflete em sua relação com os alunos e na sua prática na escola?
- 15 - Tem diferença entre ser professor morador do assentamento e não ser?

Roteiro 4 - Entrevista com o Professor da EJA que não mora no assentamento

- 1 - Você conhece o MST. Fale a respeito.
- 2 - Como se deu sua inserção na escola do assentamento?
- 3 - Você saberia falar a respeito da história da EJA no assentamento?
- 4 - Sua turma recebe visitas do diretor ou do supervisor escolar?
- 5 - Com relação ao material didático, como que ele é selecionado? Há uma seleção prévia? Há uma prescrição por parte do Município?
- 6 - Você avalia seus alunos? De que forma?
- 7 - O Município (Secretaria Municipal de Educação) oferece algum tipo de formação continuada?
- 8 - Há algum curso oferecido voltado para o contexto em que você trabalha?
- 9 - Como seu trabalho na escola é avaliado?
- 10 - Há intervenções do MST na escola?
- 11 - Como você vê a relação entre MST, Município e Estado dentro da escola?
- 12 - O fato de você não morar no assentamento reflete em sua relação com os alunos e na sua prática na escola?
- 13 - Tem diferença entre ser professor morador do assentamento e não ser?

Roteiro 5 - Entrevista com a Supervisora Pedagógica (Estado)

- 1 - Especificar formação.
- 2 - Há quanto tempo atua como supervisora? Fale sobre sua experiência na educação.
- 3 - Como é organizada a supervisão da escola do assentamento?
- 4 - Há cursos de formação para os professores do assentamento?
- 5 - O fato de a escola estar inserida em um assentamento do MST dá a ela alguma especificidade?
- 6 - Quais as dificuldades você destaca atualmente no seu trabalho na escola do assentamento?
- 7 - E quais os pontos positivos?
- 8 - Como você vê a relação entre MST, Município e Estado dentro da escola?

Roteiro 6 - Entrevista com a Pedagoga (Município)

- 1 - Especificar formação.
- 2 - Há quanto tempo atua como supervisora? Fale sobre sua experiência na educação.
- 3 - Como é organizado o acompanhamento pedagógico da turma de educação infantil na escola do assentamento?
- 4 - O fato de essa turma estar inserida em um assentamento do MST dá a ela alguma especificidade?
- 5 - Quais as dificuldades você destaca atualmente no seu trabalho na escola do assentamento?
- 6 - E quais os pontos positivos?
- 7 - Como você vê a relação entre MST, Município e Estado dentro da escola?

Roteiro 7 - Entrevista com Direção do Município

- 1 - Especificar formação.
- 2 - Caracterização da escola (central).
- 3 - Como pode ser definida/caracterizada uma escola anexo.
- 4 - Como é organizada a direção nas turmas da escola do assentamento? Há um calendário com datas específicas para um acompanhamento por parte da direção?
- 5 - Em se tratando da manutenção da escola, como é feito o repasse de recursos?

6 - O fato de a escola estar inserida em um assentamento do MST lhe confere alguma especificidade?

7 - Quais as dificuldades você destaca atualmente no seu trabalho na escola do assentamento?

8 - E quais os pontos positivos?

9 - Como você vê a relação entre MST, Município e Estado dentro da escola?

Roteiro 8 - Entrevista com a Direção do Estado

1 - Especificar formação.

2 - Caracterização da escola (central).

3 - Como pode ser definida/caracterizada uma escola anexo.

4 - Como é organizada a direção nas turmas da escola do assentamento? Há um calendário com datas específicas para um acompanhamento por parte da direção?

Como pode ser definida/caracterizada uma escola anexo.

5 - Em se tratando da manutenção da escola, como é feito o repasse de recursos?

6 - O fato de a escola estar inserida em um assentamento do MST lhe confere alguma especificidade?

7 - Quais as dificuldades você destaca atualmente no seu trabalho na escola do assentamento?

8 - E quais os pontos positivos?

9 - Como você vê a relação entre MST, Município e Estado dentro da escola?

Roteiro 9 - Entrevista com as Trabalhadoras da Educação (Auxiliares de Serviços Gerais)

1 - Como foi sua inserção no MST, como iniciou, em que ano e as pessoas que estiveram envolvidas?

2 - Como foi o processo de ocupação dessa área, a organização, o grupo envolvido... Conte um pouco da história.

3 - Você atua em algum setor do assentamento/Movimento, ou já atuou?

4 - Como se deu sua inserção na escola do assentamento?

5 - Como é pensado/escolhido o cardápio da escola?

6 - A merenda é suficiente?

7 - O material de limpeza é suficiente?

8 - Vocês recebem alguma formação para o trabalho na escola?

9 - Quais as dificuldades você destaca atualmente no seu trabalho na escola do assentamento?

10 - E quais os pontos positivos?

Roteiro 10 - Entrevista com moradores do assentamento

1 - Como foi sua inserção no MST, como iniciou, em que ano e as pessoas que estiveram envolvidas?

2 - Como foi o processo de ocupação dessa área, a organização, o grupo envolvido... Conte um pouco da história.

3 - Fale a respeito da escolarização desde a primeira ocupação e sobre início da escola no assentamento.

4 - Você atua em algum setor do assentamento/Movimento, ou já atuou?

Roteiro 11 - Entrevista com moradora do assentamento e integrante do Setor de Educação Estadual (MG) do MST

1 - Como foi sua inserção no MST, como iniciou, em que ano e as pessoas que estiveram envolvidas?

2 - Como foi o processo de ocupação dessa área, a organização, o grupo envolvido... Conte um pouco da história.

3 - Fale a respeito da escolarização desde a primeira ocupação e sobre início da escola no assentamento.

4 - O que é o Coletivo de Educação do assentamento e o Setor Estadual de Educação do MST? Qual a diferença, como são organizados, quem compõe, suas ações...

5 - Você pensa que a escola do MST tem que ser diferente das demais escolas ou não? Explique.

Roteiro 12 - Entrevista com integrante Setor Frente de Massa do MST

- 1 - Como foi sua inserção no MST, como iniciou, em que ano e as pessoas que estiveram envolvidas?
- 2 - Explicar como o Movimento é organizado (organicidade interna): local, regional, estadual e nacional.
- 3 - O Movimento frente à educação e escola (de modo abrangente). Dificuldades enfrentadas.
- 4 - O fato de a escola estar inserida no contexto do MST lhe confere alguma especificidade?
- 5 - Como você pensa a questão financiamento da escola pelos órgãos públicos e a inserção dos princípios MST no interior da escola?
- 6 - O que o Movimento promove atualmente para integrar em seus quadros os militantes que têm formação superior e formação técnica?
- 7 - Como o MST acompanha suas experiências educativas?
- 8 - Para você que é atuante no Movimento, participa das discussões do campo educacional quais as perspectivas da Educação do Campo no Brasil?
- 9 - Qual a situação do MST hoje no Brasil, no atual governo (dificuldades que vem enfrentando e suas conquistas).
- 10 - Para você que é do Setor Frente de Massa, como é o processo de identificação de áreas improdutivas e quais os critérios utilizados para a ocupação?
- 12 - Como é feita a negociação do INCRA com o proprietário da área?
- 11 - Uma vez conquistada a área, como é feita a divisão dos lotes e o repasse de recursos para o desenvolvimento do assentamento?

ANEXO 6

TRANSCRIÇÃO

As transcrições foram realizadas tendo como base o texto *A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura?* De autoria de Dulce C. A. Whitaker, Alexandre Dantas, Eliana Ap. Andrade, Elis Cristina Fiamengue, Rosane Ap. Araújo e Vítor Machado. Neste trabalho apresento uma das entrevistas e sua transcrição.

ENTREVISTA REALIZADA COM UMA MORADORA DO ASSENTAMENTO QUE INTEGRA O SETOR ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MST (MG).

Entrevista realizada no Centro de Formação do assentamento, no dia 21 de julho de 2009.

Entrevistadora: Apolliane Xavier Moreira dos Santos. Formada em Pedagogia e aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Entrevistada: Rita. Moradora do assentamento investigado, participou do processo de ocupação da área em 1994 e hoje possui uma casa no assentamento. Tem 54 anos, é separada do marido, mas residem na mesma casa. Tem 8 filhos e 4 netos. Integra o Setor Estadual de Educação do MST há 5 anos. É formada em Pedagogia da Terra pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tem pós-graduação (Lato Sensu) em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB).

Antes de iniciar, expliquei a entrevistada, em que consistia o trabalho e as questões que iriam compor a entrevista. A carta de esclarecimento foi lida e assinada.

A entrevista foi gravada com o consentimento da entrevistada.

Apolliane: Bom dia Rita! Primeiro eu gostaria de te agradecer, pela oportunidade da entrevista, n/é?... e por esse tempo também que você está me cedendo com a sua fala. É... eu queria começar a entrevista, então... com você falando um pouco da sua história de inserção no Movimento Sem Terra. Como que ela se deu, através de quem e em que ano, como foi o processo.

Rita: Bom dia Apolliane, é... dizer que é uma alegria, n/é?... ter te recebido aqui pra fazer esse trabalho, n/é?... é... sua participação aqui na... na... no trabalho prático, ela veio ao encontro com a pedagogia do Movimento, n/é?... que o Movimento ela... pedagogia do Movimento, ela, ela n/é?... ela parte do princípio de que a... a teoria e a prática ela tem que se relacionar. Então, seu trabalho aqui veio ao encontro com a nossa pedagogia, n/é?... pedagogia do Movimento com a educação do campo. Dizer também que é uma alegria n/é?... pra nós do Movimento Sem Terra, de modo especial para o Setor de Educação, saber que têm pessoas como você que está empenhado, n/é?... em contribuir, n/é?... e outras pessoas nos... dentro das universidade que... quer compreender, o que que se diz dessa educação do campo, o que que se faz e, o Movimento só vai crescer, só cresceu e está crescendo e vai continuar crescendo com a contribuição das pessoas, n/é?... que dos pesquisadores, das pesquisadoras e dos educadores que compreender a educação popular no Brasil, no mundo e nos movimentos sociais. Dizer pra você que a minha inserção no Movimento Sem Terra ela partiu de... de participação de... de... de... n/é?... de trabalho de comunidade, comunidade de base, nas igreja, n/é?... participando de partidos político, também, n/é?... quando a gente, n/é?... sonhava que... algo melhor poderia acontecer com... com o Partido dos Trabalhadores, n/é?... participei muito da Igreja Católica, é... acredito que me contribuiu muito, pra... pra essa compreensão do... do social, n/é?... da educação popular, mas é... pra mim era muito pouco ainda, onde eu morava lá em [nome do distrito em que residia anterior ao assentamento] e participava da, n/é?... comunidade mesmo ali, n/é?... dos movimento de comunidade. Mas pra mim ainda era muito pouco, até porque é uma... um distrito onde são muitas famílias carente, n/é? Não tem emprego, ou não tem terra pra as pessoas trabalhar então, eu enquanto sujeito, n/é?... que já compreendendo já, n/é? Do meu jeito eu já compreendia como que se dá a educação popular, que se deveria dar a educação popular, n/é? Participei indicada pela Igreja Católica de um evento aqui em [nome da cidade em que o assentamento está situado]. Esse evento chamado Grito da Terra Brasil, então desse evento Grito da Terra Brasil foi onde eu conheci o... [Rita levanta da cadeira para fechar a porta da sala em que estávamos no poupando, assim, dos possíveis barulhos externos] foi onde eu conheci os militantes dos Sem Terra. Então fiquei muito empolgada e... e me situei no meu campo. Então ali era meu campo, então, n/é? Eu estava acompanhada de mais quatro companheiros, uma companheira e mais dois companheiros nesse evento, então me interessei, n/é? E conheci os militante e

comecei a conversar pra ver como... e falei: *esse lugar que é o meu lugar, n/é?* Quando nos discurso, nas música, me identifiquei muito com... com o público. Então comecei a ver é... como que eu fazia... perguntei, *n/é? Como que eu faço pra, pra participar desse Movimento? Eu quero participar desse Movimento!* Aí algum dos companheiro, entre eles o [nome de um assentado], é... me falou: *É só você organizar umas famílias lá no seu... na sua cidade que nós vamos lá contar pra você a história da luta pela terra e daí você vai ver se é isso mesmo que você quer.* Então nós chegamos lá no no... distrito e conseguimos mobilizar bastante família, cinquenta famílias, mais de cinquenta família que a gente mobilizou lá. E... os militantes do Movimento foram seis meses fazendo trabalho de base, *n/é?* Ainda era muito difícil, porque era muito preconceito muita... muita perseguição, então todas as reuniões foram feitas na zona rural, *n/é?* A gente saía do distrito e ia pra uma casa na zona rural pra fazer as reuniões, porque tinha que ser escondido, porque nem todo mundo estava interessado. Então as reuniões era feita com quem estava interessado e as pessoas que eu dialogava mais. Então, nós é... depois de seis meses de trabalho de base, nós conseguimos vir pra... pra aqui, pra essa terra sem saber pra onde a gente estava vindo. Então nós conseguimos vir em 28 famílias lá do [nome do distrito em que residia]. Só que... E aí nós entramos na terra no dia 23 de agosto de 1994, então é... com 48 horas que a gente estava aqui na ocupação é... o... *n/é?...*, chegou a polícia, chegou os fazendeiro, então é... nós sofremos uma liminar de despejo, então nós viemos pra margem da BR-[fala o número da BR] e moramos por dois anos na... na margem da BR. Mas a gente ficava na BR reocupava, tornava ser despejado e... e... e... mas a gente, mas nunca deixou de trabalhar na terra, então a gente sofria repressão, *n/é?* Durante a... às vezes na parte da tarde, mas na parte da manhã levantava todo mundo na madrugada e ia pra terra pra trabalhar então nós conseguimos produzir bastante nesse tempo que a gente estava na BR e trabalhando na terra. E [nome da cidade em que o assentamento está situado] é... [nome da cidade em que o assentamento está situado] foi aonde aqui, nessa fazenda, foi aonde iniciou o golpe militar de 64. Então a repressão não foi... não foi pouca, *n/é?* Até pelo fato da história, então foi onde iniciou, *n/é?* Tinha um plano piloto de reforma agrária pra essa fazenda aqui, *n/é?* Como... deu errado, aí veio a repressão. Então o golpe militar de 64 ele... ele... contribuiu pra essa grande... pra essa grande repressão, *n/é?...*, psicológica, moral, muita discriminação, *n/é?* Os fazendeiro se mobilizaram, mesmo, então é... nós... a sociedade aqui em [nome da cidade em que o assentamento está situado] imaginava que ia ser outro massacre, ia ser

outro golpe aqui. Mas aí n/é?... é... como as igreja, sindicatos, n/é?... que apoiaram aqui, então tinha a Igreja Católica, algumas Igreja Evangélica, também, que contribui muito pra... n/é?... o próprio, n/é?... as própria liderança política que tinha aqui na época, n/é?... do... do... do Partido dos Trabalhadores também, inseriu bastante pra... pra contribuir. Então a sociedade contribuiu. Alimentação ninguém tinha nada pra comer, n/é? Então as igreja fazia campanha e levava alimentação pra pessoal na beirada da BR e com o tempo nós começamos também produzir. Então dentro desse tempo que nós ficamos no... às margens da BR, nós fizemos muitas lutas, várias lutas mesmo, n/é? E só lembrando que... quando nós viemos pra aqui, vieram famílias de vários... de vários... regiões, n/é? E de cidades diferente. Então nós viemos em famílias de [nome do distrito em que residia e nomes de mais quatro cidades]. Então foram n/é?... que eu estou me lembrando essas cidades e o mais próximo daqui era de [nome de uma cidade já citada], n/é?

Apolliane: Todas de Minas, n/é?

Rita: Todas de Minas, n/é? Então foi assim, foi bonito a nossa chegada aqui, então foram, n/é?... pessoas de... com vários conhecimento, diferentes conhecimento n/é?... e que nos juntamos, n/é? E foram vários cursos que a gente fez, várias reuniões, nos organizamos em grupos, n/é?... que chamava núcleo e estudamos bastante, bastante, o Movimento contribui muito com a formação, n/é? Enquanto sujeito é... individual, n/é?... que viemos pra participar desse coletivo. Então pra nós... assim pra mim é... enquanto sujeito, enquanto pessoa é... eu te, eu ... o... eu considero o Movimento como um grande educador. Então esse Movimento ele resgatou a dignidade de muita gente! Então todos nós que viemos pra aqui a gente... nós, viemos eu costumo dizer, que nós viemos em condição de miséria. Porque ninguém tinha casa, não tinha, n/é?... aqueles que tinha, tinham um barraco que não, n/é?... que não... não..., n/é?... um barraco que não era digno de... n/é?... da gente conviver e hoje nós tivemos um grande avanço, pelo de fato de todas as famílias que estão aqui hoje, que sobrou poucas, n/é?... pelo grande, nos éramos mais de duzentas famílias e... depois no resto, no final a gente ficou aqui, e sobrou aí quarenta e sete famílias assentadas. Então é um pouco isso, n/é?... nós fizemos várias aí, eu falei no início, nós fizemos várias lutas, n/é? Foram é... nós fizemos... parava a BR, n/é? Pra dizer pra sociedade, pra os órgão público, que nós estávamos ali n/é? Uma fazenda é... improdutiva, n/é?... a gente fazia luta pra pressionar pra fazer a vistoria da... da terra, n/é? E na vistoria a fazenda deu

improdutiva, é uma fazenda essa fazenda aqui é da... do Ministério da Agricultura, era do Ministério da Agricultura.

Apolliane: Que era usada pela EPAMIG, n/é?

Rita: Aí usada pela EPAMIG, pela EMBRAPA, pelo IEF, n/é? E... pela maioria dos fazendeiros de [nome da cidade em que o assentamento está situado]. Então não foi fácil conquistar essa fazenda, pela história dela, n/é?... como eu disse. Além de ter, já ter tido uma grande repressão, então isso aqui é o berço, era o berço dos fazendeiro. Então eles usufruíam disso aqui, n/é? Se sentiam o dono. Então não foi fácil. Mas daí entre várias lutas que nós fizemos, uma delas foi a marcha de... a primeira Marcha Estadual pra Belo Horizonte que nós fizemos. Então a primeira Marcha quando nós chegamos em Belo Horizonte.

Apolliane: Isso foi em que ano?

Rita: Foi... 96, acho que no início de 96.

Apolliane: Antes de conseguir...

Rita: Se não me falha a memória.

Apolliane: A sim.

Rita: Então é... na chegada, na nossa chegada em Belo Horizonte ali em Santa Luzia, nós fomos recebidos com... pelos policiais. Então foi muita repressão, também. Muita pessoas nossas foram presas, pessoas que contribuía também como a... companheira do SINDIUTE [Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação] que acompanha, n/é? Apóia o Movimento e acompanha o Movimento também, n/é? Sofreu essa repressão, e várias pessoas, n/é?... o [nome de dois assentados], n/é?... eu... eu como estava mais na... na..., n/é?... com... com cuidado com as mulheres com as crianças ainda sobrei na... mas foram aí um companheiro nosso que morreu agora, há pouco, tem poucos dias, também sofreu grande golpe na cabeça. Então foi muita repressão nessa chegada. Mas como nós compreendemos, naquele momento, a gente, nós ficamos, n/é?... muito indignado com aquilo que estava acontecendo, e que não podia, não devia, mas depois eu fui compreendendo que... que pra haver as conquista tem que haver as luta, n/é? E não... são lutas mesmo marcante como... como diz a... como diz a educação popular, n/é? Ela é... ela é conquistada com fogo, n/é?

Então... essa... essa Marcha ela ... ela veio ao encontro com... n/é?... , com o apoio da sociedade. Então a sociedade em Belo Horizonte, Minas Gerais , n/é? Em outros estados, porque foi o mesmo... foi na mesma época do massacre de Eldorado dos Carajás. Então essa situação mexeu com a sociedade brasileira, então, nesse sentido, essa... essa grande luta que nós fizemos, ela culminou pra conquista dessa terra aqui, então a ocupação foi em 94, em agosto de 94 e a conquista definitiva foi em julho de 96. Então nós viemos aqui pra dentro da... do... daqui da... da sede, construímos um acampamento provisório e continuemos fazer... n/é?... , continuamos fazendo luta pra... pra o crédito de habitação, então.

Apolliane: Você lembra quantos despejos vocês sofreram?

Rita: Nós sofremos... foram três despejos.

Apolliane: E todos às margens da BR?

Rita: Às margens da BR, o primeiro, n/é?... , quando nós ocupamos em 48 horas nós fomos pra BR, depois nós ocupamos de novo.

Apolliane: Vocês estavam dentro da fazenda, já?

Rita: Dentro da fazenda

Apolliane: E aí saiam e iam para BR?

Rita: Ia pra BR... e a gente fazia as nossas estratégias, n/é? Quando ia fazer re-ocupação ficavam algumas famílias tomando conta do acampamento, porque se a gente sofre um despejo já tinha onde ir.

Apolliane: E a escola, como é que foi organizada inicialmente aqui?

Rita: Então a escola nós... no momento que a gente constrói o acampamento, a gente constrói também um barraco pra escola. Então é um princípio do Movimento, n/é? Fincou acampamento é... uma das primeiras barracas a ser construída é a barraca da educação, n/é? Então é... a gente inicia com a educação de primeira a quarta e a EJA. Porque quando a gente vai para o acampamento são muitas pessoas que são analfabetas. Então, no Movimento, a gente começa a trabalhar a campanha da alfabetização a partir da ocupação.

Então nós é...e daí a gente o setor n/é?... , o próprio coletivo vai pra área, n/é? A pessoa do coletivo de educação vai pra área pra se articular, n/é? Pra formar o coletivo. Quando forma o... o... os setores os outros setores... n/é?... , que é frente de massa, e... e...finança, a formação, o...o... lá a condição de trabalho. Aí também constrói-se o setor coletivo de educação. Então esse coletivo ele dá algumas linhas, n/é? Articula com pessoas que... n/é?... , que...que... relaciona bem com pessoas, n/é? Têm um mínimo de leitura, de compreensão de como trabalhar com a educação, e trabalha a formação com esses sujeito, n/é? E já começa a trabalhar voluntário, então faz um coletivo ali pra trabalhar voluntário a...a... escola. Então como... como... nós fomos morar na margem da BR muito próximo da [nome de uma instituição filantrópica que atende exclusivamente meninos abandonados pelas famílias anexa a escola estadual responsável pelo Ensino Fundamental do assentamento] n/é?... , uma escola interna, que acolhe menino...meninos que não tem família, só meninos, só homens que não tem família, ou que a família não tem condição de cuidar. Então essa escola é estadual e ela é aberta pra outras... pra outras pessoas, então a gente morava muito próximo. Então é... fizemos uma relação boa com as irmãs, que a escola é são as irmãs que coordena, n/é? Então fizemos uma relação boa com as irmãs e as criança foram estudar nessa escola e nós fizemos a indicação de qual educadora lá na [nome da uma instituição filantrópica] que a gente queria que trabalhasse com...com nossas crianças. Então no início nós tivemos a irmã [nome de uma irmã de caridade] n/é?... , que foi assim...foi uma... uma grande educadora pra nossas criança, e a [nome de outra irmã de caridade] n/é? Foi a [nome da segunda irmã citada] foi a nossa primeira educadora, era uma...uma...moça que estava na..no.. lá achando que tinha vocação pra irmã, mas no momento que nós chegamos ali ela despertou que... n/é?... , a vocação dela era outra, era mais social, então inseriu muito no nosso... no nosso acampamento e daí trabalhou um bom tempo, n/é?... , com... com as nossas criança, trabalhou de 94 a... a 96 na [nome da uma instituição filantrópica]. Com a nossa mudança pra aqui, nós já viemos também e já trazendo a escola junto, n/é? Ficou alguns dias lá o ônibus buscando e trazendo, mas daí nós chegamos já tinha algumas estrutura, n/é?... , como a... onde é a biblioteca do Centro hoje, era uma sala de aula, n/é?... , aonde é o... aonde tá guardado as coisa no almoxarifado também era uma sala de aula. Então já veio pra cá, a educadora, em vez das criança ir pra [nome da uma instituição filantrópica], a educadora que vinha pra cá. As educadoras que vinha pra aqui

trabalhar. E... e aí no decorrer do tempo nós fomos fazendo luta também pra conquista, n/é?... pra conquistar recurso pra construir a escola.

Apolliane: Isso foi em que ano a construção dessa escola aqui?

Rita: [Demora a responder] Então... tem que...

Apolliane: Não tem problema não.

Rita: No momento eu não estou lembrada¹⁰⁸...

Apolliane: Não tem problema não, nenhum... Não tem problema não... [risos¹⁰⁹]. Não tem problema.

Rita: Mas aí nós conseguimos, conseguimos garantir com a parceria do INCRA, com a Prefeitura construiu a escola n/é?... a nossa escola hoje.

Apolliane: Com a parceria do INCRA, da Prefeitura...

Rita: E o MST.

Apolliane: E o Estado naquele momento?

Rita: Não.

Apolliane: Não...

Rita: Então, é... a nossa escola, n/é? Nós conseguimos recurso pra construir duas salas, uma biblioteca, a sala do professor, n/é? Voltando aí corrigindo n/é?... não é a biblioteca, uma sala de professor, duas salas, dois banheiros, e... aquela... aquela área ali, e a cozinha.

Apolliane: Hum...

Rita: No primeiro momento. Então é... Desde o acampamento, n/é? Eu fui indicada, n/é?... fui indicada pelo... pela... pelos acampados e pelos coletivos de educação pra fazer parte do coletivo. Então eu tive bastante dificuldade, porque na época que eu vim pra... para o

¹⁰⁸ Entrevistada demonstra-se preocupada por não lembrar o ano da construção da escola no assentamento.

¹⁰⁹ Diante da preocupação da entrevistada procurei, de forma descontraída, demonstrar que o fato dela não recordar a data de construção da escola não se apresentava como um problema e que isso não comprometeria a entrevista.

acampamento, eu trabalhava numa escola eu era ajudante de serviços gerais, na escola... na escola... lá em [nome do distrito em que residia e o da escola]. A escola que eu estudei e trabalhei um tempo. Então quando eu vim pra cá eu era empregada dessa escola. Então eu tinha um dilema, n/é? Pra mim o... o meu foco estava aqui, mas tinha essa pendência lá. Então eu fiquei de agosto à dezembro indo e vindo, n/é? Então trabalhava lá alguns dias na semana e vinha pra o acampamento pra poder ajudar no... na... no Setor de Educação. Então eu fiquei no... n/é? Resolvi as minhas questões lá... Pedi demissão e vim embora e... continuei no setor de educação. Então... é... no acampamento eu contribuí, n/é?... com o coletivo, viemos pra aqui, eu continuei contribuindo no coletivo, não em sala de aula, mas contribuía com estudo com as educadora, com o planejamento de aula, e... n/é? E... a própria formação das... das crianças que sofreram... as criança sofreram bastante repressão e... muitas criança ficaram com trauma, n/é? Um monte de polícia que chegava, de cachorro de tudo em quanto é ruim que ia pra o acampamento. Então as crianças ficaram muito rebelde. Muito. Então qualquer coisinha que acontecia eles pulavam da janela e... então é... o coletivo teve um papel importante na formação dessas criança.

Apolliane: Qual é a diferença entre setor e o coletivo? Tem uma diferença quando se fala setor de educação e coletivo de educação?

Rita: É porque tem o setor... não... não tem diferença, n/é? Não... não tem diferença... é porque tem o... o... às vezes o setor ele é formado por menos pessoas, n/é? Não tem grande diferença. E o coletivo... e o setor ele é formado mais por... por... por... n/é?... por o professor, ou...

Apolliane: Mas é daqui da comunidade...

Rita: É tem o setor, tem o setor de educação que é... é... Estadual, e tem o coletivo que é regi... é local.

Apolliane: Então aqui a gente falaria coletivo da educação.

Rita: Aqui é coletivo de educação. Hum rum...

Apolliane: E quem compõe esse coletivo aqui hoje?

Rita: Quem compõe esse coletivo hoje são as... todas as educadoras e os educadores n/é?... do assentamento n/é?... e... tem representantes de pais.

Apolliane: Quantos?

Rita: Tem... hoje... eu tô... assim... porque tem o... o... o... tem o coordenador tirado na... na coordenação n/é?... que coordena núcleo e representa o setor.

Apolliane: E quem é?

Rita: N/é?... Tem a [nome de uma assentada], tem a [nome de outra assentada], e... n/é?... que não são professores n/é?... então são...

Apolliane: São pais.

Rita: São pais

Apolliane: Hum...

Rita: São pais e que representa a comunidade, lá no... que representa a comunidade lá no... no... no Setor de Educação. E aí tem as educadoras, mais a [nome de uma trabalhadora da escola] que é ajudante de serviços gerais.

Apolliane: A [nome de outra trabalhadora da escola] também participa.

Rita: A [repete o nome] participa, n/é?... que ela é...ela é ajudante de serviços gerais da EJA. n/é?... da...da...

Apolliane: Dá em torno de umas oito a dez pessoas? Porque educadores é... pra você ver: [nomes de quatro educadores].

Rita: Isso!

Apolliane: Que participam. [Nome das duas trabalhadoras da escola].

Rita: Isso!

Apolliane: [Nomes de duas assentadas].

Rita: É, é... e quando... quando... é... quando há necessidade, elas convocam mais pessoas, n/é?... que precisa de... de... de... n/é?... de... outras... outras demandas pra serem

discutidas, elas convocam outras pessoas n/é? Eu mesma sempre é... então depois que eu saí da escola, n/é?... eu... eu... que na verdade eu não fico... eu não fiquei o tempo que eu fiquei na sala de aula, eu não fiquei só na sala de aula, n/é? Eu trabalhava na sala de aula, mas dedicava também o tempo à organização, ao Movimento. Até porque, n/é?... é a Pedagogia do Movimento e é uma compreensão minha, que a educação ela... ela... não... ela não pode se fechar na sala ela... o Movimento ela... ele precisa muito mais dos educadores n/é? Que pra nós é muito importante, o ler, o escrever, n/é? A pesquisa, estudo científico ele é muito importante! Mas essa participação popular também ela... n/é?... sem essa formação da... da... participação popular a gente fica um pouco limitado pra trabalhar o sujeito, n/é? O sujeito individual e o coletivo ao mesmo tempo. Então eu não fiquei... é... eu trabalhava na sala de aula e de... de segunda, n/é?... com... na parte da manhã. Na parte da tarde eu dedicava ao Movimento, n/é? Nos finais de semana eu estava na... na... nos acampamentos, discutindo a educação nas outras áreas. Então quando eu saí da sala de aula eu fiquei um ano... um ano e meio fora... é ajudando na criação de uma... de outra escola, de mais uma escola, no outro acampamento, n/é? Então eu trabalhei um ano voluntária, junto com as educadora pra... e com a comunidade pra criar a escola e depois que legalizou a escola eu voltei pra o assentamento. Aí fui... fui indicada pra fazer parte do Setor de Educação Estadual. Então no momento eu estou participando do... do Setor Estadual. Então nós somos três que compõem esse Setor. É a [nomes de dois integrantes do Setor] e eu.

Apolliane: No caso você então não tem que necessariamente, é... participar diretamente das reuniões aqui do coletivo de educação do assentamento?

Rita: Não. Se é necessário o... o... o coletivo convoca, n/é? Ou se eu sentir vontade também, n/é? Se eu não estiver com outra tarefa estiver aqui disponível e ficar sabendo da reunião... eu... [demora a responder].

Apolliane: E qual é o papel do coletivo de educação? Em que ele tem autonomia, pra... pra fazer algo aqui dentro da escola? Você pode me dar exemplos práticos o que que... pode ser feito?

Rita: Uê... o... apesar do... da direção da escola não ser do Movimento, não ser do assentamento, n/é?... nós tivemos no início da... da escola aqui com a direção... nós tivemos uma direção muito boa, que não era do assentamento mas é a direção que acompanhou a

nossa entrada aqui na... na... em [nome da cidade]. Então essa direção ela é muito boa, já compreendia o... o Movimento. Mas daí, a gente teve umas... pas... essa direção foi, n/é?... encaminhada pra outro setor da Secretaria de Educação e foi indicada uma outra diretora que não... não conhecia o mínimo da... da dinâmica do Movimento. Então nós tivemos bastante dificuldade, n/é? Em implementar os... os trabalhos, n/é?... , prático na escola, então a gente teve bastante dificuldade. Mas com muita... assim... com muita... com muito diálogo, n/é?... , ou muito enfrentamento a essa direção, nós conseguimos pautar, n/é?... , algumas, n/é?... , pautar dentro do... do currículo fechado da escola outras... outras dinâmica n/é?... , outras formas de trabalhar. Então a escola ela... n/é?... , a gente... a escola ela... quando ela... ela consegue fazer este trabalho n/é? Então é... aqui eu acho uma coisa muito interessante que acontece, que é o... são o Chá de Poesia, n/é? Com as criança, com os jovem, n/é? Essa... então a escola ela pode puxar isso e ela tem feito isso, n/é? Com... com limites, ainda, n/é? Tem muita... a... a... tem muito mais a contribuir, n/é? Mas tem feito... tem feito bons trabalhos, n/é? A questão do trabalho com... com... a semente, n/é? A valorização da terra, valorização da semente enquanto o patrimônio da humanidade, n/é? É os... cuidado com a terra, o cultivo com a biodiversidade, então isso n/é? Isso a gente consegue pautar no... no... não no currículo, mas no planejamento interno da... da escola.

Apolliane: Então tá. O que, que além disso, outras... outras questões que... que o setor pode decidir, aqui internamente, aliás, o coletivo de educação?

Rita: Então...

Apolliane: O currículo...

Rita: A questão do currículo, a questão do... do... das educadoras, n/é? É... educadoras, ou educadores, que... pra vir... que vem trabalhar aqui são indicado pelo... pelo coletivo, n/é?

Apolliane: E o Estadual?

Rita: A comunidade...

Apolliane: E o Estadual no caso?

Rita: Pois é... O coletivo estadual ele... ele n/é?... , estuda mais a... as linhas gerais da educação. Então enquanto o coletivo estadual nós participamos dos debate nas

Universidade, n/é? Da Rede da Educação do Campo, n/é? Das proposta mesmo da Rede, é... coordenamos os cursos n/é? Cursos de Pedagogia da Terra, n/é? Os curso que vai surgindo, n/é? Nós temos o papel de coordenar e os debate que são feito na... no... no Setor Estadual ele é trazido pra os...os coletivo, n/é? Pra região. Então é uma demanda, uma demanda muito grande que o... o Movimento tem. E a gente não trabalha essas demanda sozinho. Então nós... é... a gente tem discutido bastante, encaminhado, feito bastante encaminhamento no sentido de que a educação ela não é um compromisso só do Setor de Educação. Então ela é um compromisso do coletivo todo, n/é? Do Movimento no geral. Então a gente tem... tem surgido n/é? Com todos os limite e as dificuldade, até porque os... n/é?..., os convênio que a gente... n/é?..., é... trabalha com convênios. Então os convênios às vezes agarra e é... são muito desgastante, e às vezes os curso atrasa, n/é? E as... as educadoras é... que tem que sair da sala de aula pra ir pra... pra o curso também, n/é? Fica um pouco que meio que desorientado, então o Setor ele é mais pra ajudar mesmo nessa... n/é? Nessa compreensão. E fazer... fazer as grandes... n/é?..., puxar as grandes lutas! Então... enquanto o Coletivo Estadual é, como eu disse, nós somos três n/é?..., do... do Setor do... do Setor de Educação, é... o... a [nomes dos dois integrantes do Setor Estadual de Educação] eu, nós então...

Apolliane: A [nome da integrante do Setor] é de onde?

Rita: A [nome da integrante] ela é assentada aqui no [nome de um assentamento], aqui no [nome da região].

Apolliane: Hum... A irmã da [nome de uma integrante do MST que conheci na UFMG]?

Rita: Irmã da [nome da integrante do MST acima citada].

Apolliane: Eu conheço.

Rita: Só que a [nome da integrante do Setor de Educação], ela... ela acompanha mais a nível de Belo Horizonte, n/é? O [nome do outro integrante do Setor de Educação] também. E a gente... nós dividimos as tarefa, como a gente é pouca, n/é? Então a gente divide tarefa. O [nome do integrante do Setor de Educação] participa mais da... da... do n/é?..., das discussão nacional, n/é?. A [nome da integrante do Setor] também de vez em quando n/é?..., da... da... da Coordenação Nacional do Setor de Educação, eu pouco, n/é?...,

Nacional, mas eu fico mais... cuido mais aqui do [nome da região em que está situado o assentamento], n/é?... então articulo bastante com... com... com o pessoal das áreas, n/é? Com os coletivos das áreas e a gente faz um trabalho bom, n/é?... você participou do Seminário, n/é?... de... da oficina...

Apolliane: Do PRONERA...

Rita: Da EJA, do PRONERA e que nós... a gente não trabalha só com para a EJA, a gente trabalha com o a educação do campo. Então vem fazendo esses trabalhos aí.

Apolliane: Você pensa assim que a escola do... do MST ela tem que ser diferente das demais escolas? Em que sentido isso tem que ser?

Rita: Hum... Ela tem que ser diferente até porque os sujeito são diferente n/é? O... o sujeito... o sujeito da educação do campo eles são diferente, n/é? A própria realidade dele impulsiona pra isso. Porque a... as... não porque n/é?... nós condenamos a escola convencional, n/é? Porque cada educador, cada educadora se formou, n/é?... do seu jeito. E... e as escolas ela tem o currículo, n/é? Que vem do... do... da... do Ministério da Educação até na... até na base. Então esse currículo ele não... não se diferencia da cidade e do campo. Então o campo tem que fazer essa diferença. Então a diferença ela parte do... do campo, dos movimentos sociais. Porque a... a realidade do sujeito do campo é uma, a realidade da cidade é outra. O sujeito do campo trabalha com as terras, trabalha com as sementes, trabalha com os animais, n/é? Os sujeitos da cidade ele trabalha com as fábrica, n/é?... com as empresa. Então há uma diferença de... n/é?... então, há... há... nós precisamos de fazer esse diferente.

Apolliane: E... em que sentido você acha que ela pode ser diferente? Em se tratando do Movimento Sem Terra?

Rita: Então... ela pode ser diferente até pelo... não sei se é isso... Então é... até por causa do... do... próprio... do próprio ser Sem Terra n/é?... e da própria... próprio Movimento que o... o sujeito do campo.

Apolliane: Em termos práticos, em que a escola do MST pode se diferenciar das demais?

Rita: Então em termos prático a... a escola do MST ela pode se diferenciar no... no... no... n/é?... , na fixação do sujeito. É... a escola ela... ela não tem que trabalhar só a metodologia do campo, ela precisa de trabalhar um educação no contexto geral, n/é? Porque esse sujeito ele não é, ele claro que você vai trabalhar... o educador e a educadora, ele trabalha com o sujeito pra ele dar continuidade no campo, n/é? A produção, porque n/é?... , o que... que vai para a cidade sai do campo e se o campo... se todos os sujeitos do campo for pra a cidade, então n/é? Como que nós vamos comer se a produção que vai pra a cidade sai do campo? Mas essa educação do Movimento ela não pode se prender só à terra, só ao ser Sem Terra, ela tem que levar o sujeito a conhecer o... n/é?... , a ser crítico, a... a conhecer o mundo, porque ele pode, n/é? E querer ficar aqui, mas ele pode não... *eu não quero ficar aqui, eu quero ir prestar serviço em outra cidade, ou em outra Universidade*, ou n/é?... , então à educação ela tem que está atenta pra isso.

Apolliane: E, como que... que a gente pode pensar uma identidade Sem Terra dentro da escola? Como é que essa identidade ela pode ser reforçada?

Rita: Pelos símbolos, ela pode ser reforçada pelos símbolos da produção, pelo próprio símbolo da bandeira... n/é?... , pela própria mobilização do sujeito, n/é? E trazendo n/é?... , trazendo as informações do Movimento, n/é? Como é que está o Movimento? Está com dificuldade? Então traz para o sujeito da escola, n/é? Precisa de articular mais? Então...

Apolliane: Você acha então que a escola, ela é um canal de... de diálogo... então... assim, de continuidade?

Rita: Sim! Ela tem que ser, n/é? Ela tem que ser... Ontem eu achei assim interessante n/é? Na... na inauguração aqui da biblioteca o público que tinha, n/é?... , e... e as crianças que estão ali... e aquela... chamado de atenção. Porque o Movimento ele precisa de pessoas que dê continuidade. Porque eu acredito muito no Movimento, como um Movimento bem organizado, sério, n/é? Com as suas contradições, n/é? Mas sério! O Movimento, é um sujeito educativo, n/é? Até porque eu fico imaginando, n/é?... , se não fosse um Movimento sério, ele não duraria 25 anos, n/é?... , e ele está aí n/é?... , com as contradições, com as dificuldades e eu penso que a escola ela, n/é?... , a escola não, eu não falo só escola, a educação do campo, ela... ela tem o papel de fortalecer essa questão da identidade, enquanto Sem Terra, o eu... n/é? Porque antes, às vezes, tinha muitas pessoas, muitos

jovem que ele... eles... davam os endereços dele fora daqui n/é? Não falavam que era do assentamento do [nome do assentamento], ou que era dos Sem Terra. Mas não deu o nome, n/é?... no [nome do assentamento], mas que às vezes davam o endereço do bairro n/é? Então essa identidade ela tem que... ela... a educação do campo ela tem que vir ao encontro pra fortalecer, n/é?... esse sujeito. Eu sou o sujeito da história, n/é? Eu sou do MST eu sou o MST porque faço parte desse Movimento. Então a escola ela... acho que tem feito isso, eu acho não, eu penso, n/é?... que a escola tem feito isso.

Apolliane: Você fala de modo geral, ou da escola especificamente aqui?

Rita: Eu falo de modo geral, e... assim n/é?... foco a escola daqui.

Apolliane: Hum rum.

Rita: Acho que a escola assim, com os limite, mas ela tem... sabe... a gente tem impulsionado isso.

Apolliane: Tá.

Rita: A gente n/é?... tem coragem de dizer um para o outro n/é?... doa a quem doer, mas a escola n/é?... ela tem que ir nesse rumo, a comunidade precisa de articular mais, então.

Apolliane: Então está bem, era isso, muito obrigada, e assim que eu transcrever eu passo para você. Obrigada.

Rita: Então tá obrigada.

Apolliane: Obrigada.

Rita: Eu que agradeço.

ANEXO 7

TABELAS

Tabela 20 - Alunos da Educação Infantil - Professora Eva (Vespertino)

Aluno	I d a d e	C o r	S e x o	Reside na área (agrovila ou roça)	Quanto à frequência	Quanto ao dever de casa	Atenção na sala de aula	Execução das tarefas na sala de aula	Comportamento na sala de aula	Sociabilidade com os colegas e a escola	Participação da família nas festas escolares	Participação da família nas reuniões escolares	Participação do aluno em atividades extraclasse	Quanto à procura da professora pela família
1	4	P*	M	Sim	SF	QSF	QSA	SF	B	I	AVP	QSP	AVP	SP
2	5	P	F	Sim	SF	SF	SA	SF	B	I	SP	SP	SP	AVP
3**	4	N	F	Sim	PF	NF	D	AVF	RE	PI	-	-	-	SP
4	5	N	M	Sim	SF	SF	QSA	SF	B	MI	SP	SP	SP	SP
5	4	N	F	Sim	QSF	AVF	D	AVF	B	PI	SP	SP	SP	AVP
6	6	P	M	Não	PF	AVF	D	QSF	B	I	SP	SP	QSP	SP
7	5	N	M	Sim	SF	SF	SA	SF	RE	PI	SP	SP	QSP	SP
8	4	B	M	Sim	SF	NF	D	AVF	B	PI	SP	SP	QSP	AVP
9	5	N	F	Sim	QSF	QSF	QSA	SF	B	I	SP	AVP	AVP	QSP
10	5	B	M	Sim	SF	SF	SA	SF	B	MI	SP	SP	SP	QSP

*Legenda na página 253.

**Aluno novato.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Tabela 21 - Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental - Professora Ana (Matutino)

Aluno	I d a d e	C o r r e	S e x o	Reside na área (agrovila ou roça)	Quanto à frequência	Quanto ao dever de casa	Atenção na sala de aula	Execução das tarefas na sala de aula	Comportamento na sala de aula	Sociabilidade com os colegas e a escola	Participação da família nas festas escolares	Participação da família nas reuniões escolares	Participação do aluno em atividades extraclasse	Quanto à procura da professora pela família	Desenvolvimento em Português	Desenvolvimento em Matemática
1	6	P	M	Sim	SF	QSF	QSA	SF	RE	I	SP	QSP	SP	SP	O	O
2	6	P	M	Sim	SF	AVF	QSA	SF	B	MI	SP	SP	SP	QSP	O	O
3	6	N	F	Sim	SF	SF	SA	SF	O	MI	SP	SP	SP	AVP	O	O
4	6	P	F	Sim	SF	SF	SA	SF	O	MI	SP	SP	SP	SP	O	O

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Tabela 22 - Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental - Professora Ana (Matutino)

Aluno	I d a d e	C o r r e	S e x o	Reside na área (agrovila ou roça)	Quanto à frequência	Quanto ao dever de casa	Atenção na sala de aula	Execução das tarefas na sala de aula	Comportamento na sala de aula	Sociabilidade com os colegas e a escola	Participação da família nas festas escolares	Participação da família nas reuniões escolares	Participação do aluno em atividades extraclasse	Quanto à procura da professora pela família	Desenvolvimento em Português	Desenvolvimento em Matemática
1	7	P	M	Não	SF	AVF	QSA	QSF	O	I	AVP	AVP	AVP	QSP	RU	RU
2	7	B	M	Sim	SF	AVF	SA	SF	O	MI	SP	SP	SP	SP	O	O
3	7	B	F	Sim	QSF	QSF	SA	SF	O	MI	QSP	QSP	QSP	QSP	RE	RE
4	7	B	M	Sim	SF	SF	SA	SF	O	MI	SP	SP	SP	SP	O	O

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Observação: Essas duas turmas (1º e 2º ano) estão organizadas em uma mesma sala/ multisseriação (Sala 1).

Tabela 23 - Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental - Professora Ana (Vespertino)

Aluno	I d a d e	C o r r e	S o c i o	Reside na área (agrovila ou roça)	Quanto à Frequência	Quanto ao dever de casa	Atenção na sala de aula	Execução das tarefas na sala de aula	Comportamento na sala de aula	Sociabilidade com os colegas e a escola	Participação da família nas festas escolares	Participação da família nas reuniões escolares	Participação do aluno em atividades extraclasse	Quanto à procura da professora pela família	Desenvolvimento em Português	Desenvolvimento em Matemática
1	8	P	F	Sim	SF	SF	D	SF	O	I	SP	SP	SP	SP	RU	RU
2	8	N	M	Sim	SF	QSF	QSA	SF	B	MI	SP	SP	SP	SP	B	O
3	9	P	M	Sim	SF	QSF	QSA	QSF	RE	MI	AVP	QSP	SP	SP	B	B
4	8	P	F	Não	QSF	QSF	QSA	SF	O	PI	AVP	AVP	AVP	QSP	RE	RU
5	8	N	F	Sim	SF	SF	SA	SF	O	MI	SP	SP	SP	SP	O	O
6	8	P	F	Sim	QSF	QSF	QSA	SF	O	I	QSP	AVP	SP	AVP	B	B
7	8	P	F	Sim	SF	SF	SA	SF	B	MI	SP	SP	SP	SP	O	O
8	8	B	M	Sim	SF	SF	QSA	SF	RE	I	SP	SP	SP	SP	O	O
9**	9	N	F	Sim	QSF	SF	SA	SF	O	MI	-	-	-	-	O	O
10	9	B	M	Sim	QSF	QSF	SA	SF	O	MI	QSP	AVP	SP	QSP	B	O

**Aluno novato.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Tabela 24 - Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental - Professora Nina (Matutino)

Aluno	I d a d e	C o r r	S e x o	Reside na área (agrovila ou roça)	Quanto à Frequência	Quanto ao dever de casa	Atenção na sala de aula	Execução das tarefas na sala de aula	Comportamento na sala de aula	Sociabilidade com os colegas e a escola	Participação da família nas festas escolares	Participação da família nas reuniões escolares	Participação do aluno em atividades extraclasse	Quanto à procura da professora pela família	Desenvolvimento em Português	Desenvolvimento em Matemática
1	10	P	M	Não	QSF	QSF	QSA	SF	B	I	AVP	AVP	AVP	QSP	RE	RU
2	10	N	F	Não	PF	NF	D	AVF	B	NI	AVP	NP	NP	AVP	RU	RU
3	9	P	M	Não	SF	SF	PA	AVF	RE	NI	SP	SP	SP	SP	B	B
4	12	P	M	Sim	SF	NF	PA	AVF	RE	I	QSP	AVP	SP	QSP	RU	RU
5	9	P	F	Sim	SF	QSF	SA	SF	O	I	SP	SP	SP	QSP	RE	RE
6	9	P	F	Sim	SF	AVF	QSA	AVF	RU	PI	SP	SP	SP	AVP	RE	RE
7	11	P	M	Sim	PF	NF	D	AVF	RU	PI	AVP	NP	AVP	NP	RU	RU
8	9	B	M	Sim	SF	SF	SA	SF	B	I	SP	SP	SP	SP	O	B

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Tabela 25 - Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental - Professora Nina (Matutino)

Aluno	I d a d e	C o r r	S e x o	Reside na área (agrovila ou roça)	Quanto à Frequência	Quanto ao dever de casa	Atenção na sala de aula	Execução das tarefas na sala de aula	Comportamento na sala de aula	Sociabilidade com os colegas e a escola	Participação da família nas festas escolares	Participação da família nas reuniões escolares	Participação do aluno em atividades extraclasse	Quanto à procura da professora pela família	Desenvolvimento em Português	Desenvolvimento em Matemática
1	10	P	F	Sim	QSF	SF	QSA	SF	O	I	SP	SP	SP	SP	B	B
2	12	P	M	Não	QSF	AVF	PA	SF	B	PI	AVP	AVP	NP	QSP	RU	P
3	10	P	F	Sim	SF	SF	SA	SF	B	MI	SP	SP	SP	SP	O	O
4	10	B	M	Sim	SF	SF	SA	SF	O	MI	SP	SP	SP	SP	RE	RE
5	10	N	F	Sim	SF	SF	QSA	SF	B	MI	SP	SP	SP	QSP	RE	RE
6	10	P	M	Sim	SF	AVF	D	SF	RU	I	AVP	QSP	NP	NP	RU	RU
7	11	P	F	Sim	SF	QSF	QSA	QSF	RE	MI	QSP	AVP	SP	AVP	RE	RE
8	10	P	F	Sim	SF	SF	QSA	SF	RE	I	SP	SP	SP	AVP	B	B
9	10	P	F	Sim	SF	SF	QSA	SF	RE	I	SP	SP	SP	QSP	RE	B
10	11	P	M	Sim	SF	QSF	SA	SF	B	I	SP	SP	QSP	QSP	B	B

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Observação: Essas duas turmas (4º e 5º ano) estão organizadas em uma mesma sala/multisseriação (Sala 2).

Legenda:**Cor****P** - Pardo**N** - Negro**B** - Branco**Sexo****M** - Masculino**F** - Feminino**Quanto à frequência****SF** - Sempre Frequente**QSF** - Quase Sempre Frequente**PF** - Pouco Frequente**Quanto ao dever de casa****SF** - Sempre Faz**QSF** - Quase Sempre Faz**AVF** - Às Vezes Faz**NF** - Nunca Faz**Atenção na sala de aula****SA** - Sempre Atento**QSA** - Quase Sempre Atento**PA** - Pouco Atento**D** - Desatento**Execução das tarefas na sala de aula****SF** - Sempre Faz**QSF** - Quase Sempre Faz**AVF** - Às Vezes Faz**NF** - Nunca Faz**Comportamento na sala de aula****O** - Ótimo**B** - Bom**RE** - Regular**RU** - Ruim**P** - Péssimo**Sociabilidade com os colegas e a escola****MI** - Muito Integrado**I** - Integrado**PI** - Pouco Integrado**NI** - Não Integra**Participação da família nas festas escolares****SP** - Sempre participa**QSP** - Quase sempre participa**AVP** - Às vezes participa**NP** - Nunca participa**Participação da família nas reuniões escolares****SP** - Sempre participa**QSP** - Quase sempre participa**AVP** - Às vezes participa**NP** - Nunca participa**Participação do aluno em atividades extraclasse****SP** - Sempre participa**QSP** - Quase sempre participa**AVP** - Às vezes participa**NP** - Nunca participa**Quanto à procura da professora pela família****SP** - Sempre procura**QSP** - Quase sempre procura**AVP** - Às vezes procura**NP** - Nunca procura**Desenvolvimento em Português****O** - Ótimo**B** - Bom**RE** - Regular**RU** - Ruim**P** - Péssimo**Desenvolvimento em Matemática****O** - Ótimo**B** - Bom**RE** - Regular**RU** - Ruim**P** - Péssimo

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](#)