

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

VALDOMIR MARQUES DE SOUSA

**DA EDUCAÇÃO INSTITUÍDA NO MOVIMENTO SEM TERRA À POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma reflexão a partir das experiências no
assentamento Lisboa no município de São João do Piauí.**

TERESINA

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

VALDOMIR MARQUES DE SOUSA

**DA EDUCAÇÃO INSTITUÍDA NO MOVIMENTO SEM TERRA À POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma reflexão a partir das experiências no
assentamento Lisboa no Município de São João do Piauí**

**Dissertação apresentada à banca
examinadora do Programa de Pós-
graduação em Políticas Públicas da
Universidade Federal do Piauí, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Políticas Públicas, sob a
orientação da professora Dr^a Maria do
Rosário de Fátima e Silva.**

TERESINA

2009

VALDOMIR MARQUES DE SOUSA

**DA EDUCAÇÃO INSTITUÍDA NO MOVIMENTO SEM TERRA À POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma reflexão a partir das experiências no
assentamento Lisboa no município de São João do Piauí.**

**Dissertação apresentada à banca
examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Políticas Públicas da
Universidade Federal do Piauí, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Políticas Públicas.**

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria do Rosário de Fátima e Silva

Orientadora

Examinador

Examinadora

Às minhas sobrinhas e sobrinhos, em especial a Rilla, Ridlla, Saira Carolina e Tiago Rafael (motivo da minha força)

Aos meus irmãos e irmãs Antonio, Valmir, Manoel, em especial, Lúcia e Zilma (irmãs amadas).

A meu pai, Benjamin, pelo exemplo de luta, de pai, de compromisso com a família, e pela sua presença nas horas difíceis neste meu trajeto.

A minha mãe, Francisca, pelo seu cuidar incansável e cotidiano, paciente, silencioso e solidária à minha dor, sempre presente na minha luta e nas minhas vitórias, transmitindo coragem e, com sua fibra, se dividiu nestes dois anos entre o ser esposa e o ser mãe.

Aos meus avôs Joaquim e Joaquina (kindou), e em especial, Antonio e Maria (in memoriam)

Aos tios e tias, Anório, Francisco, Eva, Carmelita em nome dos quais dedico este estudo a todos da minha família.

Aos assentados, assentadas e educandos/as do Assentamento Lisboa

Aos trabalhadores expropriados da terra e aos que lutam por Reforma Agrária e educação no Estado do Piauí.

AGRADECIMENTOS

A caminhada de dois anos em um curso de Mestrado gera uma teia de novas vivências coletivas, de laços de amizades e de manifestações solidárias. Certamente, o êxito celebrado no ponto de chegada deste estudo não teria sido possível sem a contribuição de várias pessoas. Assim, expresso meus agradecimentos a todos que estiveram comigo desde o início até o final desta trajetória.

Aos meus pais, Benjamim e Francisca, com quem aprendi a ser perseverante, não desistir dos sonhos e ser solidário com as pessoas.

Às companheiras amigas, Lucineide Medeiros, Sueli Rodrigues que me estimularam a concorrer ao mestrado e contribuíram significativamente para esta conquista.

Aos amigos e amigas, Hilda Mendes, Paiva Dias, Milton da Silva e José Francisco (Eurípedes), pessoas amadas do meu cotidiano.

Aos assentados do Assentamento Lisboa pela disponibilidade e participação fundamental na trajetória deste trabalho, em especial: Germano, Lucineide Soares, Cosme, Francivaldo, Rosalina, Justino, Djanete, Madalena, Percina e Ioneide.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial Rodimar Garbin, representante do Coletivo Nacional de Educação no Estado do Piauí, por sua disponibilidade em fornecer informações imprescindíveis para o êxito deste trabalho.

À Supervisão de Educação do Campo, em especial Miriã Medeiros pela disposição no fornecimento de informações.

Ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Piauí, na pessoa da servidora Maria Teresa, pela colaboração de informações essenciais para este trabalho.

Ao Secretário de Educação do Estado do Piauí, Antonio José Medeiros Castelo Branco, pela acolhida e disponibilidade de contribuir com informações essenciais à construção deste estudo.

Às professoras e professor do Mestrado: Simone Guimarães, Maria Dalva, Maria Dione, Masilene Rocha, Guiomar Passos, Maria do Rosário, Jaíra, Valéria e Francisco Júnior.

À Coordenação do Mestrado em Políticas Públicas, especialmente as duas coordenadoras desta trajetória: no primeiro ano, Dr^a Simone Guimarães; no segundo ano, Dr^a Lucia Rosa, pelo apoio e incentivo para que eu superasse os entraves que enfrentei nesta caminhada.

A Maria do Rosário de Fátima e Silva, mestra e amiga, por ter me acolhido, pela excelente orientação, estímulo, paciência e disponibilidade.

Aos servidores do Mestrado em Políticas Públicas, em especial, a secretária Neila Palácios, por motivar-me a continuar no mestrado, pela sua generosidade, solidariedade e disponibilidade a mim dispensada, neste percurso.

À Secretaria de Educação do Estado do Piauí, pela liberação integral do meu trabalho para cursar o Mestrado, e que me proporcionou, pela primeira vez, ser um estudante profissional.

Ao Instituto Superior de Educação Antonino Freire, em nome das gestoras: prof^a. Regina Sabóia e prof^a. Francisca Amélia, pelo apoio e colaboração com a apresentação de trabalho em eventos científicos.

À coordenadora de Formação Continuada do Instituto Superior de Educação Antonino Freire, Maria Enileide, pelo apoio e ajuda nos momentos árdios que experienciei neste trajeto.

Aos colegas e companheiras de trabalho, Fátima Melo, Francisca Cunha, Luzmarina, Aurilúcia, pelo apoio incondicional a mim concedido nesta jornada.

Aos colegas do mestrado: Marfisa Mota, Claudia Carvalho, Eliane Almeida, Edileusa Figueiredo, Patrícia Andrade, James Guerra, Francisco Frazão, Pierre George, Robert Bandeira, Susane Castro e em especial a Sônia Ferreira pela amizade, solidariedade e torcida manifesta ao longo destes vinte e quatro meses.

Às amizades que fiz nesta aventura intelectual: Carminha, Jacobe Almeida e, em especial, Isadora em nome de quem manifesto minha gratidão a todos com quem convivi nesta batalha.

A Cristino e Gilcelene, um casal que me fez avançar na era digital.

A todos os trabalhadores expropriados da terra, em ocupações e assentamentos do Estado do Piauí.

É essencial dar graças a Deus pelo êxito da conclusão deste projeto de trabalho e principalmente, pelo que este significou na minha formação pessoal, profissional e que certamente possibilitará novas oportunidades.

A GLEBA ME TRANSFIGURA

Sinto que sou abelha no seu artesanato.
Meus versos tem cheiro de mato, dos bois e
dos currais.

Eu vivo no terreiro dos sítios e das fazendas
primitivas.

(...)

Minha identificação profunda e amorosa
com a terra e com os que nela trabalham.
A gleba me transfigura. Dentro da gleba,
ouvindo o mugido da vacada, o mééé dos
bezerros.

O roncar e focinhar dos porcos o cantar dos
galos, o cacarejar das poedeiras, o latir dos
cães, eu me identifico.

Sou árvore, sou tronco, sou raiz, sou folha,
sou graveto sou mato, sou paiol
e sou a velha tulha de barro.

Pela minha voz cantam todos os pássaros,
piam as cobras e coaxam as rãs, magem
todas as boiadas que vão pelas estradas.

Sou espiga e o grão que retornam a terra.
Minha pena (esferográfica) é a enxada que
vai cavando, é o arado milenário que sulca.
Meus versos tem relances de enxada, gume
de foice e o peso do machado.
Cheiro de currais e gosto de terra.

(...)

Amo a terra de um velho amor consagrado.
Através de gerações de avós rústicos,
encartados

nas minas e na terra latifundiária, sesmeiros.
A gleba está dentro de mim. Eu sou a terra.

(...)

Em mim a planta renasce e floresce,
sementeia e sobrevive.

Sou a espiga e o grão fecundo que retorna à
terra.

Minha pena é enxada do plantador, é o
arado que vai sulcando.

Para a colheita das gerações.
Eu sou o velho paiol e a velha tulha roceira.
Eu sou a terra milenária, eu venho de
milênios

Eu sou a mulher mais antiga do mundo,
plantada e fecundada no ventre escuro da
terra.

(Cora Coralina)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar a relação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Piauí, com o Estado na formulação de política pública de educação direcionada para os agricultores sem-terra e ou assentados, que vivem no e do campo, procurando compreender as articulações e enfrentamentos ocorridos neste processo de organicidade instituído e instituinte a partir do cenário sócio-histórico, político e conjuntural do Estado no qual foi contextualizado, compreendendo, como ponto de referência para a análise, meados da década de 80 até o início da primeira década do século XXI. O estudo realizado considerou o valor de que é dotada a proposta de educação constituída no interior do Movimento e a experiência de educação básica implementada no assentamento Lisboa, localizado no Município de São João do Piauí, no período de 1989 a 2008. Assim, o estudo em questão procurou construir um resgate histórico das conquistas no campo educacional em áreas de acampamentos/assentamentos rurais e as ações educativas desenvolvidas na trajetória de luta dos sem-terra antes e depois do nascimento da organização social MST, buscando compreender a participação ativa do Movimento na luta por políticas públicas de educação do campo, a qual ganhou visibilidade a partir do final da década de 90. Neste sentido, teve-se como propósito, entender se o Movimento introduz sua proposta educativa nas escolas de educação básica dos assentamentos rurais no Piauí, verificando a interferência dessa proposta de educação e das ações educativas dos Sem Terra, na política pública de educação do Estado destinada às populações sem-terra e/ou assentados, bem como o posicionamento dos trabalhadores camponeses na luta, em âmbito Nacional, Estadual e Municipal, pelo direito de ter escola e educação de qualidade. Dessa forma, o estudo foi conduzido por uma metodologia qualitativa com a utilização de técnicas de entrevistas semiestruturada, cruzamento de dados empíricos a partir de categorias teóricas que se constituíram eixos de análise deste trabalho.

Palavras-chave: Assentamentos rurais. Trabalhadores Sem Terra. Movimento social. Política pública. Educação do campo.

ABSTRACT

This study has to objective to analyze the relationship of the Movement of Landless Rural Workers, in Piauí, with the State in the formulation of public policy education targeted to the landless farmers and other settlers, who live in and the field, trying to understand the joints and confrontations occurred in the process of introduced organic and institution from the socio-historical background, political and economic situation of the State in which the context, including, as a reference point for analysis, the mid-80's until the beginning of the first decade of the XXI century. The study considered the value of which is given the proposal consists of education within the movement and experience of education implemented in Lisbon settlement, located in São João do Piauí, in the period 1989 to 2008. The study in question sought to construct a historic rescue of the achievements in the areas of education in camps / settlements and rural educational development in the path of struggle of the landless before and after the birth of social organization MST, seeking to understand the participation Active Movement in the fight for public policies in the field of education, which has gained visibility since the end of the 90s. In this sense, the purpose has been to understand the movement makes its educational proposal in schools of basic education of rural settlements in Piauí, checking the interference of the proposed education and education of the landless, the public policy of the state education dedicated to the landless people and / or settlers, and the positioning of peasant workers in the fight, at the National, State and Municipal, the right to education and school quality. By the way, the study was conducted by a qualitative methodology with the use of semi-technical interviews, cross-empirical from theoretical categories which have axes of analysis in this work.

Keywords: Rural settlements. Landless Workers. Social movement. Public policy. Education of the field.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CNE – Conselho Nacional de Educação

CUT - Central Única dos Trabalhadores.

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EDURURAL - Programa de Expansão e Melhoria da Educação no meio rural do Nordeste.

FINOR - Fundo de Investimento do Nordeste.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INBRA – Instituto Nacional Brasileiro

INDA – Instituto Nacional dos Distribuidores de Aço

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

MAB - Movimento do Atingidos por Barragens.

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores.

MST – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra.

MEC – Ministério da educação e Cultura.

MEB – Movimento de Educação de Base

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

ONGs – Organizações Não Governamentais.

PDAs – Plano de Desenvolvimento dos Assentamentos.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na reforma Agrária.

PRORURAL - Programa Estadual de Apoio ao Pequeno Produtor Rural

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício.

PRONASEC - Programa Nacional de Ações Sócio-educativas para o meio rural.

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNRA – Plano nacional de Reforma Agrária.

PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos.

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura.

SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste.

SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento do Sul

SAPP - Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco.

UnB – Universidade de Brasília

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I: UM OLHAR SOBRE O INSTITUIR-SE DA EDUCAÇÃO DO MST: colhendo memória, urdindo ações, tecendo políticas	24
1.1 Da luta por escola à educação dos Sem Terra: tramando ações, tecendo políticas.....	24
1.2 Do mundo sem escola dos sem-terra aos Sem Terra do mundo da escola: um tecer educativo que muda a vida que muda o mundo.....	38
1.3 Da ação do poder ao poder da ação: um urdir políticas tecendo direitos de cidadania.....	52
CAPÍTULO II: DO MUNDO DA VIDA NO CAMPO AO MUNDO DOS DIREITOS: um território de tensões entre utopias cidadãs e negligencia do Estado	78
2.1 Do conflito instituído ao conflito gerado no exercício da cidadania: a inércia do poder público municipal, estadual e a contenda dos assentados do Movimento.....	78
2.2 Das ações políticas do MST ao mundo dos direitos: uma luta pra construir e efetivar cidadania.....	95
2.3 Do poder legalmente representado ao poder legitimamente constituído: um grito legítimo dos movimentos populares do campo.....	100
CAPÍTULO III: DO LABIRINTO DE AÇÕES EDUCATIVAS À UTOPIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: um tecer política de educação em defesa dos direitos dos trabalhadores assentados	107
3.1 Da educação no Assentamento Lisboa à educação do campo: um delinear político-educacional da luta por um campo com políticas públicas de educação.....	109
3.2 Da conquista à ocupação da educação e da escola: um urdir tensões, estratégias e ações na luta por direito a escola e educação com os valores do campo.....	134
3.3 Da ação política do Estado na educação dos sem-terra à ação política educativa dos Sem Terra: um labirinto de ações educativas que visam gerar políticas públicas e garantir direitos.....	145

CAPÍTULO IV: DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS SEM TERRA À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO OFICIAL: um confronto de projetos em disputa em torno da política de educação do campo	159
4.1 A proposta política de educação do Movimento Sem Terra: uma miscelânea de tramas teóricas, valores e especificidades do campo.....	160
4.2 A proposta política de educação do Estado: uma prática de subserviência ao capital ou a busca pela efetivação dos direitos de cidadania.....	182
4.3 Propostas educacionais em disputa no Assentamento Lisboa: uma teia de conflitos políticos pedagógicos na implementação da educação básica.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS.....	218
APÊNDICES.....	228
ANEXOS.....	233

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) transforma-se a partir dos anos 90 na maior expressão de luta política pela terra e pela reforma agrária no País, ao expandir-se pela maioria dos estados brasileiros. Converteu-se, outrossim, no mais expressivo movimento social popular do campo que tece estratégias e ações em oposição acirrada ao projeto neoliberal que vem sendo implementado pelo governo brasileiro.

No referido cenário vão se emaranhando questões relacionadas aos direitos sociais, inclusive no que concerne à Educação, imbricadas com a luta pela terra e pela reforma agrária, o que torna forçoso um encaminhamento de ações direcionadas para atender a esse fenômeno, já que a ocupação da terra é uma ação que acontece realizada por famílias e, portanto, com presença de crianças que pela lei brasileira não podem ficar fora da escola, o que exige do Estado nesse conjunto a implementação de políticas de educação nos assentamentos que atenda aos direitos daqueles sujeitos, atores desse processo de construção cidadã.

A questão agrária é uma questão social, e a política de reforma agrária torna-se urgente. Na concepção dos movimentos sociais organizados do campo, essa problemática está intrincada à educação rural, traduzindo-se na necessidade de formulação de Políticas Públicas de Educação para os sujeitos trabalhadores e moradores do campo que ponham em pauta a diversidade do meio rural. Pleiteia-se uma educação que será pautada na realidade do campo e da sua gente, e que respeite o modo de viver dos trabalhadores rurais e dos povos indígenas, sua organização no trabalho, no cuidar do espaço geográfico, sua organicidade política e suas identidades culturais, inclusive suas festas e até seus conflitos.

Desse ponto vista, a intenção do MST, no que concerne ao delineamento da educação, parece ser contribuir com o processo de formulação de políticas públicas de educação do campo que introduza e reconheça nestas os valores inerentes aos moradores e trabalhadores camponeses, foco de investigação desta pesquisa.

A problemática da educação rural tem se apresentado a partir do entendimento, por parte do poder público, de que ela é apenas um meio de minimizar o contingente de analfabetos existente no campo ou de elevar a escolaridade da população rural que não conseguiu completar o nível mínimo de escolarização e, dessa forma, baixar o percentual estatístico do índice de analfabetos no país, e ao mesmo tempo garantir a manutenção desses trabalhadores no campo.

A literatura sobre educação rural, hoje nomeada como educação do campo, apresenta sempre um fazer educativo a partir de programas educacionais como, por exemplo, o PRORURAL, desenvolvido com recursos do Banco Mundial, que se destinava a estimular investimentos e empreendimentos de interesse das comunidades rurais. Não tem havido a preocupação de desenvolver uma política pública de educação destinada às crianças, adolescentes, jovens e adultos do meio rural, que os transforme em sujeitos capazes de construir sua cidadania e, muito menos, uma educação que objetive desenvolver o campo, deixando neste seus habitantes, oportunizando-lhes o trabalho na terra, condição de liberdade, dignidade e construção de cidadania.

Assim, este trabalho procurou estudar a política de educação instituída no interior das práticas educativas dos assentamentos do MST, particularizando a experiência da educação escolar no Assentamento Lisboa, localizado município de São João do Piauí, considerado um dos primeiros assentamentos a implantar a educação básica no Estado do Piauí. Procurou-se investigar as ações de enfrentamento com o poder público municipal e estadual desenvolvidas pelos trabalhadores assentados na luta por educação e, conseqüentemente, por uma educação do campo.

O objetivo do estudo ora apresentado se constituiu em analisar a influência da participação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na formulação de políticas públicas de educação para a população do campo na realidade piauiense. Procurou-se averiguar se as políticas de educação básica implementadas no assentamento se fundamentam nos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento na perspectiva de fortalecer a luta por educação do campo. Assim, a idéia deste estudo nasceu de um conjunto de reflexões realizadas

pelo autor no âmbito da experiência educativa realizada em acampamentos e assentamentos, sob a responsabilidade do MST, em parceria com o poder público municipal, estadual e federal, possibilitando dessa forma, o surgimento da questão norteadora desta investigação sintetizada em termos de buscar compreender como as ações educativas dos Sem Terra influenciam na formulação de políticas públicas de educação do campo em âmbito estadual.

Desse ponto de vista, o trabalho tornou-se desafiador no sentido de que a literatura a respeito da educação realizada pelos Trabalhadores Sem Terra nos acampamentos e assentamentos do Movimento Sem Terra ainda se apresenta de forma limitada. No âmbito das políticas públicas de educação destinadas aos trabalhadores do campo, a bibliografia é mais restrita ainda, ou seja, praticamente circunscrita a alguns documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Câmara de Educação Básica (CEB) e aos documentos produzidos pelo Movimento com o apoio de algumas instituições de ensino superior como a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e instituições religiosas como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outras.

A ausência de uma produção de conhecimento mais consistente nesta área dificultou um pouco a apreensão das contribuições das ações do Movimento na formulação de políticas públicas de educação do campo e no empoderamento do próprio MST ao dialogar com o poder público municipal, estadual e federal. Desse modo, procurou-se no diálogo com os próprios sujeitos superar essa dificuldade, buscando assimilar as ações do Movimento, em torno da construção de políticas públicas de educação do campo. Nesse aspecto, o Movimento evidencia a necessidade de tais políticas enraizarem-se na realidade do campo, constituindo-se, dessa forma, um novo paradigma no âmbito do direito de ter educação, independente de qual seja a conjuntura, tanto no âmbito municipal, como estadual ou federal.

A educação destinada aos trabalhadores do campo no Estado do Piauí segue a trajetória dos demais estados brasileiros com programas específicos, de sorte que, até a década de 80 do século XX, predominou uma educação com vistas a manter os trabalhadores no campo, mas sem a preocupação de desenvolver, nos sujeitos trabalhadores, capacidades de construir sua própria cidadania. As

mudanças na educação do trabalhador do campo no Piauí se iniciam com a atuação do Movimento de Educação de Base (MEB), em meados de 1980, no processo de escolarização destes trabalhadores do campo, estando subjacente a esta prática a formação política e a organização desta classe social.

Nesse sentido, os trabalhadores piauienses do campo organizaram-se e iniciaram a constituição do Movimento Sem Terra no Estado e, segundo Fernandes (2000), com o apoio do MEB e da Pastoral da Terra, fizeram as primeiras ocupações de terra no Município de São João do Piauí, consolidando, dessa forma, o MST neste Estado. Estas ocupações, ocorridas em outubro de 1989, já trazem imbricada em si a luta pelo direito de ter educação para os acampados.

A legislação educacional brasileira dispõe em sua base legal a possibilidade de instituírem-se políticas públicas de educação diversificadas, objetivando o atendimento escolar das pessoas que moram, trabalham e produzem cultura no campo, a partir das necessidades e dos valores desses sujeitos trabalhadores.

Nesse sentido, no desenvolvimento da pesquisa, algumas questões se fizeram pertinentes. Como as ações educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra influenciam na formulação de políticas públicas de educação do campo, no Estado do Piauí? As ações do Movimento garantem a inclusão dos valores e interesses dos trabalhadores rurais que vivem no e do campo, na sistematização dessas políticas públicas? As políticas de educação básica implementadas no assentamento Lisboa se fundamentam nos princípios educativos defendidos pelo Movimento? Em que a ação política do MST no Assentamento Lisboa influencia na formulação das políticas públicas de educação direcionadas aos sujeitos populares do campo? Em que medida as ações de educação originárias das reivindicações do MST, junto ao Governo do Estado do Piauí, repercutem na política de educação do Estado?

Para responder a essas questões, buscou-se através do levantamento das ações de enfrentamento por educação nos assentamentos rurais do Piauí, entre 1989 a 2008, explorar a relação do MST com o Estado na formulação de política pública de educação direcionada para os trabalhadores que vivem no e do campo. Procurou-se identificar a proposição educativa construída pelo Movimento e de que

forma essa proposição fundamenta a experiência implementada no âmbito da educação básica no assentamento Lisboa, em São João do Piauí. Ao mesmo tempo, verificou-se em que estas ações do Movimento têm influenciado no processo educativo no sentido de romper com o modelo anterior de educação camponesa, desenvolvido no Estado brasileiro e conseqüentemente no Piauí.

Em que pese a existência de diversos estudos no que concerne à educação do Movimento Sem Terra no Brasil, ressalta-se que sobre a política pública de educação do campo, os registros são ainda limitados, principalmente em âmbito local, para o qual esta pesquisa pretende trazer uma contribuição significativa. Nesta lógica, põe-se ênfase na análise da relação do MST com o Estado na luta por uma educação direcionada aos trabalhadores camponeses, e ao mesmo tempo, nas necessidades e valores do campo que norteiam as políticas públicas de educação, e ainda, nos efeitos destas sobre a vida dos trabalhadores sem-terra no Estado do Piauí.

A motivação do estudo vincula-se, fundamentalmente, à experiência profissional do autor junto aos assentados/as do MST, no período de quatro anos, através do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC). O referido programa destinava-se à qualificação de professores/as em exercício ainda não habilitados para docência, o que me possibilitou maior aproximação das práticas educacionais desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, e simultaneamente, momento em que foi possível observar sua luta e sua relação com o poder público estadual e local, o que me instigou a querer compreender tal relação.

A experiência supracitada suscitou diversas indagações sobre a relação do MST com o poder estadual e local, uma vez que se percebiam práticas educativas diferenciadas das que são vivenciadas nas outras escolas rurais e, sobretudo nas urbanas. O estudo realizado utilizou-se desta experiência para eleger a questão que direcionou a base empírica da pesquisa no sentido de compreender a relação do Movimento com o Estado no processo de formulação de políticas de educação do campo.

Considera-se relevante ressaltar que, para efeito de análise, utilizaram-se as expressões **Movimento** para referir-se ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; **Sem Terra** para identificar os trabalhadores de assentamento do MST; **sem-terra** para fazer menção a qualquer trabalhador brasileiro ou piauiense do campo que não tem terra; **Sem Terrinha** para citar os filhos e filhas de Sem Terra. Esclareça-se também que, no decorrer do texto, o leitor se defrontará com o emprego dos termos **trabalhadores do campo** e **agricultores do campo**, utilizados neste estudo como sinônimos de trabalhadores assentados ou não e moradores da floresta; **Educação do Campo** para expressar uma educação fincada nos valores e necessidades dos sujeitos camponeses; **Educação no Campo** para reportar-se ao modelo de educação oficial vigente sem quaisquer influência da proposição educativa do MST, nominada também de educação rural; **política pública de Educação do Campo** para exprimir uma política educacional instituída e implementada com base nos valores e necessidades da vida cotidiana dos agricultores sem-terra. É importante esclarecer que todas essas expressões e termos marcaram o cotidiano e a trajetória de luta dos camponeses brasileiros e piauienses.

Para a apreensão do conjunto dos temas que caracterizam este trabalho, convém ressaltar que este estudo se ancorou em ampla bibliografia envolvendo os eixos básicos de análise definidos como: práticas educativas nos assentamentos rurais; a luta por educação nos assentamentos rurais; a educação efetivada no assentamento; a relação do MST com o poder municipal e com o Estado na formulação de políticas públicas de educação do campo; a democratização e gestão da educação básica em assentamentos rurais; a proposta de educação do MST e a proposta de educação oficial; o imbricamento de Educação/Reforma Agrária e a educação enquanto direito social. Além desses eixos, outros se tornaram recorrentes, como: pedagogia do Movimento Sem Terra e as conquistas na área de educação para os assentados.

Ao percorrer os eixos de análises desta composição textual, destacaram-se, como fonte de inspiração, Caldart (1997; 2004); Araújo (2005); Arretche (2000); Arroyo (2001); Doimo (1995); Duriguetto (2007); Draib (1989); Fernandes (1999; 2000; 2005); Frigotto (2001); Gohn (1992; 1998; 2001; 2002; 2003); Martins (1984; 1986;

1989;1993; 1999); Melucci (2001); Medeiros, (1996); Nogueira (2004; 2005); Thompson (1992) entre outros.

Para sustentação da análise, foi observada atentamente a vasta documentação sobre formação política e educação produzida pelo MST, o que viabilizou um resgate reconstitutivo da proposta de educação dos Sem Terra, fundamental para a composição do capítulo I. Na análise, integraram-se como material de consulta os textos base das duas Conferências sobre Educação Básica para as Escolas do Campo, realizadas em 1989 e 2004; documento do I Encontro do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária/Região Nordeste, realizado em 2005; a Carta do 5º Congresso Nacional dos Sem Terra, ocorrido em 2007 e as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo aprovado pelo MEC/CEB, 2002.

O acervo documental possibilitou um olhar minucioso sobre o processo de construção da educação do Movimento, das referidas ações de enfrentamento, circunscritas ao período de 1989 a 2008, apanhando-se neste acervo a contribuição dos trabalhadores Sem Terra, tanto para o processo de formulação quanto da execução de políticas de educação do campo, interpretando-se neste contexto a relação do Movimento com os atores institucionais nos níveis municipal, estadual ou, em alguns caso, até federal. Lançou-se mão também, embora de forma pontual, de consultas a jornais locais do período em que se situou a pesquisa.

Outro suporte que se utilizou neste trabalho foi a realização de 15 entrevistas semiestruturadas com os atores das instituições públicas implementadoras da Educação Básica, com o órgão responsável pela implementação de educação na Reforma Agrária no Piauí e os sujeitos do Movimento Sem Terra, assim definidos: 3 representantes do Estado, 2 do Município, 2 Trabalhadores Sem Terra, 2 gestores das escolas do assentamento, 1 dos professores assentados da escola do assentamento, 1 professor da cidade que trabalha na escola do assentamento, 1 responsável pela coordenação pedagógica, 1 membro do coletivo nacional de educação do MST, 1 dos alunos egressos das escolas do assentamento, 1 dos professores da escola itinerante. Elegeram-se como sujeitos da análise todos aqueles envolvidos na questão da luta por educação nos assentamentos e em prol da construção de uma política pública de educação do campo. O critério de seleção dos entrevistados deveu-se ao vínculo destes com a

luta pela formulação e ou a execução da política de educação no assentamento Lisboa, escolhido como objeto principal da análise.

A exploração do objeto de estudo foi realizada pela abordagem metodológica de natureza qualitativa, uma vez que o principal problema investigativo se constituiu de uma realidade que não podia ser quantificada, o que na concepção de Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2004, p. 147) em pesquisa com esse caráter “o foco e o design devem, então, emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas.”

Deste ponto de vista metodológico, a análise possibilitou a apreensão das ações cotidianas dos sujeitos do Movimento que constituíram sua história de enfrentamento e de organicidade, objetivando conquistar o direito de ter educação imbricada aos valores e necessidades do campo. Ressalta-se que, na análise qualitativa dos dados, fez-se a opção pela “análise cruzada” na qual os depoimentos dos entrevistados foram considerados como fonte de informações e associados às evidências originárias do acervo documental e bibliográfico, possibilitando a compreensão do processo constitutivo da educação do MST e da trajetória de luta por política pública de educação para os trabalhadores sem-terra e ou assentados.

Os dados obtidos através da organização da “análise cruzada” a partir das entrevistas e do conjunto de conhecimentos oriundos das fontes documentais e bibliográficas tornaram possível a estruturação deste texto, que está apresentado em quatro capítulos. O capítulo I explora o instituir-se da educação do MST na perspectiva de tecer a proposta política de educação do Movimento, a partir do resgate de suas práticas de educação formal, desenvolvida em sua trajetória histórica. Estrutura-se em três momentos, que têm como foco principal o delineamento da trajetória político-educacional tecida pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra no Estado brasileiro ao longo do processo de sua organicidade.

No capítulo II, faz-se uma reconstituição do percurso das experiências de luta pela educação em meio a um território de tensões entre utopias cidadãos e a negligência do Estado, o que caracteriza o mundo da vida no campo e o mundo dos direitos. Apresentam-se nesta ótica os processos conflitantes das tensões entre as

lutas pelas utopias cidadãs e a negligência do poder público em âmbito federal, estadual e municipal. Procurou-se analisar as ações políticas realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, com vistas ao direito de ter terra e educação e, nesse trajeto, imbrica-se desde conflitos ideológicos aos conflitos sangrentos, mas permanece a altivez do Movimento na luta por terra e educação.

O capítulo III aborda a relação do MST com o Estado na trajetória de construção de políticas públicas de educação direcionadas para os sujeitos populares que vivem no e do campo. Examinam-se, também, as ações do MST na luta por educação para os filhos e filhas de trabalhadores assentados no Piauí, destacando, por um lado, as alterações ocorridas na política de educação Básica, implementada pelo Estado e ou Município, originárias das ações político-educativas do MST no Estado. Por outro lado, reflete-se sobre a proposta de educação executada nas escolas do assentamento Lisboa, a partir da prática pedagógica e dos valores sócio-políticos e culturais desenvolvidos no cotidiano escolar, relacionando tais práticas com as práticas propostas pela metodologia do Movimento.

O capítulo IV constitui-se de uma reflexão da proposta de educação do movimento dos sem-terra, contraposta à política de educação oficial. Percebeu-se a existência de um confronto de projetos em disputa em torno da política de educação do campo. O delineamento deste capítulo se constitui de três etapas as quais abordam as propostas de educação, tanto a oficial quanto a instituída pelo Movimento Sem Terra em sua trajetória de prática educacional. A primeira etapa apresenta, além do imbricamento da educação do Movimento com a luta pela terra e pela reforma agrária, o estruturamento filosófico dos pilares que fundamentam o construto lógico da política de educação. A segunda etapa salienta a proposta política de educação do Estado, no âmbito do Ensino Médio, com as suas áreas de conhecimento pedagogicamente organizadas e o processo de municipalização do Ensino Fundamental. E a terceira examina a competição das propostas educacionais levadas a efeito no Assentamento Lisboa, revelando a abertura de uma nova perspectiva de gestão do espaço da escola e ao mesmo tempo a presença dos entraves políticos pedagógicos na implementação da educação básica do campo.

Nas considerações finais deste trabalho, apresentam-se sínteses conclusivas que manifestam a compreensão do que foi possível atingir acerca da problemática de pesquisa, o que exprime um grau de complexidade da luta do Movimento Sem Terra, por escola pública nos assentamentos rurais e pela educação do campo. São observadas as diversidades sócio-históricas e conjunturais que influenciam a gestão municipal na sua relação com as demandas do Movimento social local, denotando a necessidade de fortalecimento do Movimento na busca de concretização dos direitos de cidadania.



Figura 1 Casa sede da então fazenda Lisboa. Local onde funcionaram as primeiras salas de aula na ocupação em 1989.

CAPÍTULO I

UM OLHAR SOBRE O INSTITUIR-SE DA EDUCAÇÃO DO MST: colhendo memória, urdindo ações, tecendo políticas

“... o campo já não é mais o mesmo. No Araguaia, em Goiás, no Nordeste, no Sul, poetas populares cantam uma nova canção – a que proclama a dignidade dos pobres e dos que trabalham, a que ironiza o inimigo possuído pela vontade do lucro ilimitado do capital e a que faz, assim, na própria ação, a crítica das classes e do Estado que, pelo ganho momentâneo, decidiram, pela violência, transformar o país em imensa pastagem e o povo brasileiro num imenso rebanho”.

José de Souza Martins.

Este capítulo estrutura-se em três seções, que têm como foco principal o delineamento da trajetória político-educacional tecida pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra no Estado brasileiro ao longo do processo de sua organicidade. Na primeira seção, apresenta-se um estudo documental sobre as ações político-educativas das mães, educadoras e alguns voluntários sem-terra na luta por educação das crianças acampadas com vista a conquistar educação e escola. A segunda seção descreve as ações políticas dos Sem Terra, a partir das ações educativas vivenciadas pelos sem-terra, antes do nascimento da organização social MST, na perspectiva de conduzir o Estado a assumir a educação das crianças nos acampamentos/assentamentos, fundamentando-se nos instrumentos legais do País. Enfim, a terceira seção discorre sobre a ausência de ações educativas do poder público e o poder da ação coletiva do Movimento de realizar estratégias políticas e construir direitos de cidadania.

1.1 Da luta por escola à educação dos Sem Terra: tramando ações, tecendo políticas

Para um melhor entendimento da problemática educacional no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pretende-se delinear as ações voltadas para a

prática de educação no interior do Movimento dos Sem Terra (MST), durante sua trajetória histórica, apoiado na literatura documental produzida pelo próprio Movimento, desde as primeiras ocupações de terra na Encruzilhada Natalino¹, em 1981, conjugando-se com a prática de educação implementada no assentamento Lisboa no município de São João do Piauí, locus empírico desta pesquisa.

Toma-se como elemento para esta abordagem o conjunto de ações executadas e arregimentadas pelo MST na contínua luta – inicialmente a luta de mães e educadoras acampadas/assentadas – para educar as crianças acampadas/assentadas, buscando entender a tecedura da proposta política de educação do Movimento Sem Terra.

Considera-se a complexidade desse instituir-se educativo imanente ao MST, daí, optou-se por sistematizar o escrito em estágios e suas distintas dinâmicas cujas ações educativas ocupam espaço na cena pública no final da década de 1970, expandindo-se até 1985, trajeto que gerou, simultaneamente às ações empreendidas em seu bojo, estratégias para continuar a luta por escola e educação como direito de cidadania. No intervalo entre 1985 e 1998, emergiram no contexto do MST manifestações na perspectiva, não só de conquistar e ocupar escolas, mas ter acesso à educação em seus diversos níveis, o que implicou, também, lutar em favor da formulação de política pública de educação do campo em um cenário que vai institucionalizar-se no período que se iniciará a partir de 1998, estendendo-se aos dias atuais.

O registro na literatura produzida pelo Movimento² expressa elementos das ações educativas realizadas por mães e por professoras acampadas/assentadas, exatamente no início das ações dos trabalhadores sem terra em 1981, de acordo com o Caderno de Educação (2005, p. 12,13):

¹ Encruzilhada Natalino é um dos primeiros acampamento do País, hoje assentamento localizado no município Ronda Alta no Estado do Rio Grande do Sul, no qual as mães e uma professora estadual desde 1978 - Salete Campigotto - acampadas, iniciam voluntariamente atividade de cuidar das crianças, devido o elevado número destas, muitas encontravam-se em idade escolar e estavam fora da Escola oficial e outras que inspiravam acompanhamento mais atento devido a pouca idade. FONTE: MST, Caderno Educação, nº 13, p 12. Edição especial, 2005.

² Entenda-se Movimento escrito com a “M” maiúsculo uma referência direta à organização social Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e movimento com a “m” minúsculo uma referência ao movimento de qualquer pessoa sem-terra no País.

Em 1981 – os colonos gaúchos acamparam em Encruzilhada Natalino [...]. Nesta época, o MST ainda não estava estruturado [...]. Há crianças ali e são muitas; mais de duzentas [...]. Na Encruzilhada Natalino ainda não se pensava em escola. A preocupação era como cuidar das crianças, evitar que se expusessem demasiadamente aos perigos de morar na beira da estrada [...]. Em março de 1982, 165 famílias [...] acampam em Passo da Entrada [...]. Neste acampamento eram 180 crianças em idade escolar [...]. Isto começa a preocupar seriamente os pais. Foi então que Salete, ajudada por uma outra professora, Lucia Webber[...] passou a articular entre os acampados a luta pela criação de uma escola estadual de 1ª a 4ª série, no acampamento, [...] Depois de muitas conversas e audiências, a Secretaria de Educação autorizou a construção de uma escola, [...] ainda em maio de 1982. [...] a situação da escola só veio a ser completamente legalizada [...], em abril de 1984, já no assentamento de Nova Ronda Alta³ que surgiu em outubro de 1983.

Nesse conjunto de ações consignadas na memória documentada pelo MST, observa-se que a luta por educação no interior do movimento precede a luta por escola e a própria organicidade do MST, ou seja, as práticas educativas vivenciadas no âmbito dos sem terra se iniciam ainda em 1981, com as mães acampadas e com o apoio da professora Salete, também assentada. Esta passa a coordenar as ações de educação infantil, tornando-se a primeira professora de ensino público em assentamento no Brasil, como se percebe no registro no Caderno de educação nº 13 (2001, p.12) “[...] entre os acampados havia uma professora. Era Maria Salete Campigotto⁴, professora da rede estadual em Ronda Alta desde 1978, que casada com um colono sem terra” passa a integrar o grupo de mães acampadas que cuidavam da educação das crianças.

Esta trajetória de luta por educação se encontra sistematizada, por este pesquisador, no quadro a seguir onde os acontecimentos vão demarcando o esforço coletivo da busca de garantir o ensino para as crianças acampadas.

³ Nova Ronda Alta é um assentamento localizado no município Ronda Alta no Estado do Rio Grande do Sul, originário da ocupação das Fazendas Macali e Brilhante, em Ronda Alta, no ano de 1979 onde se registra a autorização da Secretaria de Educação do Estado para construção da primeira Escola em acampamento no Brasil em maio de 1982, mas que só foi regularizada em abril de 1984, quando o acampamento já havia se transformado em assentamento, denominado Nova Ronda Alta em outubro de 1983. FONTE: MST, Caderno de Educação nº 13, p.12,13. Edição especial, 2005.

⁴ Professora do ensino público estadual no município de Ronda Alta desde o ano de 1978 que com a ajuda de uma outra professora ligada à Paróquia de Ronda Alta, Lúcia Webber, passou a articular junto aos acampados a luta pela criação de uma escola estadual de 1ª a 4ª séries, no acampamento, uma vez que Salete já era professora estadual, e isso facilitara as negociações. FONTE: MST, Caderno de educação, nº 13, p. 13. Edição especial, 2005.

Quadro 01 – As ações das mães sem-terra fazem surgir educação nos assentamentos

ANO	ACAMPAMENTO/ASSENTAMENTO	NÚMERO DE CRIANÇAS	ATORES DA AÇÃO	TIPO DE AÇÃO/PREOCUPAÇÃO
1981	Encruzilhada Natalino	200 crianças	Ação feita por mães que passam a cuidar das crianças	. Era com educação das crianças . Não se pensava em escola
1982	Passo de Entrada depois Assentamento Nova Ronda Alta	180	Mães, a profª. Salete Campigotto e Lúcia Webber	.Com educação de 1ª a 4ª .Surge a luta por escola .Autorização de uma Escola pela Secretaria de Educação do Estado .Funciona só em 1984 já em assentamento denominado Nova Ronda Alta
1984	Nova Ronda Alta	112 para 1ª série	Mães e Profª Salete sem-terra	1ª Escola de Assentamento do Brasil
	Encontro em Cascavel- Paraná	Não informado	Militantes sem-terra	Nasceu o MST
1985 a 1986	Ocupação da Fazenda Anonni	1.000, destas 650 entre 7 e 14 anos	Mães Profª. Salete Voluntários	.Educação .Escola .professores (23) acampados
1987	Ocupação da Fazenda Anonni	600 crianças de 1ª a 4ª série	Mães, Salete Voluntários	. Funciona a 1ª escola de acampamento do Brasil sob lonas, autorizado pelo prefeito. . O prédio foi entregue no final do ano .Em agosto Peregrinação de 30 crianças no R.G do Sul . É criada uma Equipe de educação na Anonni .foi criado o Setor de Educação do MST
1988	Nova Ronda Alta e Anonni	As 600 crianças conduzem à luta por mais escola, não comportava mais naquela escola.	Sem Terra	Encontro dos ST reestrutura MST. Iniciou-se a articulação da Educação Nacional
			Setor de Educação articula (Salete de NRA) e (Bernadete da Anonni) Equipes	. Organiza Equipe Estadual de Educação
1990	Nova Ronda alta e Anonni	As 1.180 crianças fazem da Escola uma das 1ª reivindicações dos assentados	Setor de Educação	. Conta com cinco Equipes Regionais de Educação . Elaboração do 1º documento sobre escola e educação das crianças

Fonte: Caderno de Educação nº 13 do MST.

Situar, nesse contexto, um estudo sobre política de educação torna indispensável penetrar nesta realidade para obter conhecimentos sobre o conjunto de ações das mães sem-terra no exercício das atividades educacionais executadas pelo movimento sem-terra, antes mesmo do nascer do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e que essas práticas tornam-se alicerces das ações educativas que se estruturam nos acampamentos/assentamentos, como assevera Caldart (1997, p. 30-31) ao afirmar:

Podemos dizer, então, que o motor do surgimento da questão da educação neste contexto foi, de um lado, a necessidade (as crianças são uma presença que não é possível ignorar), e por outro uma certa intuição sobre ser a escola um direito de todos, ambas motivadas por uma das características da luta pela terra que persiste até hoje, que é a de ser feita pela família, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas e a consciência de direitos que não apenas a conquista da terra propriamente dita. Neste período, tal como no conjunto das lutas, as ações se deram de forma isoladas, especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães, bem mais do que por princípio ou determinação coletiva dos sem-terra.

Ao analisar a afirmação de Caldart (1997) e o quadro posto acima, observa-se que até 1984, embora o movimento sem-terra tenha conquistado uma escola, a luta realizada era por educação das crianças. A necessidade de lutar por escola surge da luta por educação. Assim, a conquista da escola aparece como consequência da luta, esclareça-se, que o acampamento/assentamento não dispunha de infraestrutura para funcionar a educação formal, o que força a luta por escola. Nessa ótica, o objetivo maior da luta era a educação dos filhos dos acampados.

Nesse sentido, o quadro também traz uma contribuição, para que se compreenda que a conquista da primeira escola de assentamento do Brasil é resultado da luta das mães sem-terra acampadas que não calaram suas vozes na luta pela educação daquelas crianças acampadas. O quadro ainda elucida que mesmo após a instituição do MST, em 1984 até 1987, a educação no Movimento se desenvolvia sem o apoio do próprio Movimento. As iniciativas partiam de sujeitos que dentro do movimento se sensibilizavam com a situação das crianças em idade escolar nas ocupações e que estavam sem escola como retrata a ocupação da Fazenda Anonni e Ronda Alta, ambas no Rio Grande do Sul.

Ancorado ainda no quadro acima, é possível afirmar que o desejo dos acampados/as de sistematizar e oficializar a educação formal nos acampamentos/assentamento conduz os Sem Terra da Fazenda Anonni em 1987 a instituir – sem o apoio do movimento - uma equipe, voluntária, de educação, equipe essa, que nasce da necessidade de haver educação para as crianças acampadas/assentadas. Necessidade que é um direito o qual na época já era legal e passa a ser legitimado pela luta das mães, professoras e voluntários que se dedicaram a essa causa, no interior do Movimento.

No que tange à criação do Setor de Educação do MST em 1988, ousa-se afirmar que a criação desse Setor se deu na esteira das lutas e conquistas dos movimentos organizados por melhores condições de vida no campo e na cidade, lutas estas incorporadas pelo processo Constituinte e que resultaram na promulgação da Constituição Cidadã em 1988, garantindo a educação como direito de todos, e sob a responsabilidade do Estado e da sociedade em geral.

Reconhece-se a relevância do Setor de Educação tanto para dentro quanto para fora do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Afinal, a partir de 1988 o Movimento consegue ampliar nacionalmente a organização da educação no seu interior ao estruturar as equipes estaduais de educação. Em 1990, já passa a contar com cinco equipes de educação em nível regional e conduz os acampados/as a agendar, nas primeiras reivindicações das ocupações, a luta por escola.

Vale lembrar que, nessa perspectiva, brota, no seio do Movimento, uma mentalidade de aceitação da luta por educação, antagônica à mentalidade dos anos 80, a qual temia abraçar a causa da educação e ofuscar a luta por Reforma Agrária. Essa nova mentalidade do MST, identificada por uma luta que busca o direito a ter uma educação que atenda aos sujeitos populares do campo, amplia sua visibilidade nos meados dos anos noventa e na primeira década do século XXI, através da luta por política pública de educação do campo. Essa evolução, nas ações políticas por educação e na criação de instancias políticas na organicidade do Movimento, reflete o pensamento de Melucci (2001, p. 129) ao afirmar:

As relações políticas, isto é, aquele tipo de relações que por meio de decisões permitem reduzir a incerteza e medir interesses contrastantes, se tornam fundamentais para o funcionamento das sociedades complexas. Assistimos, de fato, a um processo de multiplicação e de difusão das instâncias políticas. Em áreas diversas do social, em instituições e organizações, estão ocorrendo processos que transformam em políticas aquilo que era regra autoritária. Transformam em política, isto é, introduzem um sistema de intercâmbio e procedimentos negociáveis que, através do confronto e da mediação de interesses, produzem decisões, onde anteriormente, funcionavam mecanismos de transmissão autoritária das normas e do poder.

Ainda nesta teia entrelaçam-se manifestações políticas do MST, não apenas por educação nos acampamentos/assentamentos, mas também por direito

de ter escola pública estadual, primeiramente com ensino que possa atender as necessidades das crianças, referente ao antigo primário, hoje, ensino fundamental menor - no próprio acampamento/assentamento. Essas manifestações reforçam a luta das mães e da primeira professora estadual de assentamento no Brasil, Salete Campigotto, da ocupação da fazenda Anonni, e a professora, Lúcia Weber, da ocupação Nova Ronda Alta, que mantinha ligações com a Paróquia daquele município, ambos no Rio Grande do Sul.

Nesse processo organizativo, em junho de 1990 o Movimento publica o primeiro documento sobre educação e escola nos acampamentos e assentamentos, intitulado “Nossa luta é nossa escola: educação das crianças nos acampamentos e assentamentos,” e ratifica a luta do Setor de Educação com publicação de outro documento, em fevereiro de 1991, “Educação no Documento Básico do MST”, aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba – São Paulo, o qual norteia as linhas das ações educativas do Movimento. Tais textos prenunciaram uma série de outros documentos sobre qual proposta pedagógica e qual escola interessava aos Sem Terra conforme se explicitará ainda neste trabalho.

Os procedimentos educativos que estão postos, como se pode observar na trajetória dos acampamentos/assentamentos no Brasil, revelam que a prática de educação efetivada no movimento dos trabalhadores sem-terra é desenvolvida à medida que estes vão se estabelecendo nos espaços como acampados/assentados e, ao mesmo tempo, esses trabalhadores rurais também vão estruturando a organicidade de um movimento que os represente nacionalmente numa luta unificada por direitos sociais, em particular a luta por Reforma Agrária.

Portanto, nessa lógica, embora a educação não tenha sido posta como prioridade na luta dos trabalhadores sem-terra em seu processo organizativo inicial, nem tenham lhe concedido seu devido valor, mas ela vai sendo instituída, meio que à margem da principal bandeira de luta do movimento dos sem-terra, num desenho que possibilita afirmar que a necessidade de ter educação e a luta pelo direito de ter acesso à educação ampliam o universo da luta por Reforma Agrária dos trabalhadores sem-terra.

Nesse trajeto é possível afirmar que a educação se institui simultaneamente ao processo de criação do MST - que nasce em janeiro de 1984,⁵ no I Encontro Nacional do movimento dos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra. Nesse encontro, o Movimento foi transformado em uma organização social⁶ denominada Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse percurso, as ações educativas efetuadas pelas mães e professoras acampadas/assentadas tornam-se notáveis com a construção da primeira escola de acampamento ainda em maio de 1982, em Nova Ronda Alta – RS. Em abril de 1984, passa a funcionar agora não mais como acampamento, pois já se tornou assentamento com o mesmo nome “Nova Ronda Alta”. Observe-se que o nascimento da Primeira Escola de acampamento/assentamento coincide com o nascimento oficial do MST, que também aconteceu em 1984. Conforme reminiscência, constata-se que conforme o Caderno de Educação (2005, p. 12-13):

O Movimento começou a ser formado no Centro-Sul, desde 7 de setembro de 1979, quando aconteceu a ocupação da gleba Macali, em Ronda Alta no Rio Grande do Sul. Esta foi uma das ações que resultaram na gestação do MST. Muitas outras ações dos trabalhadores sem-terra, que aconteceram nos Estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, fazem parte da gênese e contribuíram para a gestação do Movimento. Assim, a sua gênese não pode ser compreendida por um momento ou por uma ação, mas por um conjunto de momentos e um conjunto de ações que duram um período de pelo menos quatro anos. [...] De 1979 a 1984 acontece o processo de gestação do MST [...], em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores sem-terra em seu Primeiro Encontro Nacional, [...] nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no Estado do Paraná.

Em conformidade com esse conjunto de ações educativas que se cruzam com as ações de ocupar terra e nela acampar/assentar como estratégia para pressionar a realização da Reforma Agrária, vai se tecendo um feitiço peculiar de

⁵ O MST foi fundado em janeiro de 1984 no I Encontro Nacional do movimento dos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, quando definiu seus objetivos enquanto Movimento. Neste momento, o movimento dos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra se transforma numa organização social: MST. FONTE: MST, Caderno de formação nº 29, p.13, maio de 1998.

⁶ O movimento dos trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, ao se transformar na organização social denominada MST, define instâncias nacionais tais como: Congresso Nacional, Encontro Nacional, Coordenação Nacional e Direção Nacional; e os setores nacionais que deram corpo e garantiram o desenvolvimento das atividades em diferentes coletivos tais como: Frente de massa, Coordenação dos assentamentos, Jornal sem terra, Comunicação e propaganda, Formação, Educação, Relações internacionais, Finanças e Projetos e Secretaria Nacional. FONTE: MST, Caderno de formação nº 29, p. 13 maio de 1998.

fazer educação no qual as pessoas se educam aprendendo a ser nas ações que realizam e nas obras que produzem; é contribuir para que as pessoas possam aprender no significar e ressignificar suas práticas, transformando-as em valores escolhidos e refletidos pela coletividade, enquanto modo de vida; as pessoas se educam aprendendo a conhecer para resolver, pois as ações de uma luta social também são aspectos relevantes da estratégia de propiciar condições aos sujeitos; as pessoas aprendem a ser humanas na coletividade; a escola cogitada como um lugar onde o processo educativo se realiza planejado, conduzido e refletido intencionalmente, orientada por um projeto de sociedade e de ser humano, instituidores dos princípios imanentes ao movimento dos sem-terra brasileiro e posteriormente, assumido pela organização social Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), que passa a ser a proposição política pedagógica de educação dos Sem Terra⁷.

Percebe-se, neste encadeamento, o imbricamento das lutas para que a educação, nos acampamentos e assentamentos, se constitua em uma prática pedagógica e em um direito social, que emerge na ação de empunhar a bandeira pela Reforma Agrária e no ato de ocupar/acampar.

Entende-se nesta perspectiva que a conquista da terra enseja a luta por outros direitos no âmbito político, social, cultural e religioso. Assim, essa lógica se coaduna com o entendimento de Caldart (2004, p.173) ao afirmar que “terra é mais do que terra, [...] pra dizer que terra quer dizer raiz, quer dizer a vida de quem produz sua identidade na relação com ela,” nessa ótica o acampamento/assentamento é o locus para que os assentados possam vivenciar o exercício coletivo da cidadania, reforçando a máxima de Harendt de lutar por “direito a ter direitos”.

Em harmonia com o delineamento da trajetória do Movimento Sem Terra, a peça em análise permite confirmar, no concernente à dinâmica das ações no âmbito de educação escolar nos acampamentos/assentamentos do MST, que até o

⁷ Os Sem Terra está grafado com as iniciais maiúsculas para designar que estes são pertencentes ao MST, diferenciando-se, dessa maneira, dos sem-terra de antes de 1984 que não pertenciam a nenhuma organização social e dos sem-terra brasileiros da atualidade, que são todos aqueles que não possuem a terra para nela morar e trabalhar. Sem Terra é mais do que sem-terra, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com uma memória histórica, e uma cultura de luta e de contestação social. FONTE: CALDART, 2001, p. 129, 130.

movimento dos trabalhadores sem-terra se transformar na organização social (MST), a educação foi tratada à revelia⁸ das ações dos trabalhadores/as sem-terra; uma vez que sua orquestração contava apenas com a iniciativa das mães e de algumas poucas professoras que voluntariamente cuidavam do elevado contingente de crianças presentes nos assentamentos e mediavam o diálogo com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul na busca de construir escola no acampamento, em um espaço de tempo demarcado entre 1979 a 1984.

Em meio a essa realidade posta, observa-se que, no percurso de preparação para o I Encontro Nacional dos trabalhadores sem-terra, a Igreja católica, por intermédio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Igreja Luterana e os sindicatos de trabalhadores rurais tiveram uma participação fundamental na realização desse que seria o primeiro encontro estadual dos sem-terra do Estado do Rio Grande do Sul. Entenda-se: o encontro estadual tinha como meta, entre outras, preparar o I Encontro Nacional dos sem-terra que aconteceria no município de Cascavel, Estado do Paraná, como confirma Fernandes (2000, p. 62) no registro a seguir:

Nos dia 17 e 18 de dezembro, com o apoio da CPT, da Igreja Luterana e de sindicatos de trabalhadores rurais, foi realizado o I encontro Estadual dos Sem-Terra, na cidade de Frederico Westpalen⁹. O evento reunia cem representantes de comissões municipais da região noroeste rio-grandense e de municípios do litoral. Era tanto um encontro preparatório para a realização do 1º Encontro Nacional que se realizaria em Cascavel, em janeiro de 1984, quanto para deliberar a respeito da proposta de criação do Fundo de Terras.

Assim, ao examinar criteriosamente o processo político organizativo do Movimento Sem Terra, verifica-se que a sua gênese não pode ser compreendida apenas por uma circunstância isolada ou por uma única ação reivindicativa, mas por um conjunto de situações e de conjugações de ações estratégicas que atravessaram entraves e superaram limites. Tanto de dentro como de fora do movimento sem-terra, instituiu-se uma trajetória de luta assumida politicamente a partir da

⁸ Entenda-se, pela expressão “a educação foi tratada à revelia”, que a educação formal não fazia parte do planejamento das ações políticas e nem formativas do movimento sem-terra, por acharem que a educação poderia ofuscar a bandeira maior que era luta pela Reforma Agrária no País, mas, mesmo assim, ela não só acontecia como tecia simultaneamente outra face na luta do movimento dos sem-terra, tornando-se um enorme tecido urdido pelas ações da Reforma Agrária e pela ações da educação, apesar dos conflitos internos.

⁹ Cidade localizada no Estado de Santa Catarina

organização social do MST em todo o país e com maior visibilidade em meados da década de 90. Visibilidade essa que se estende até a primeira década do século XXI. É pertinente ressaltar que, na sua trajetória organizativa, a atenção do Movimento esteve voltada para múltiplos desafios na expectativa de realizar e construir novas utopias¹⁰ acerca das condições de vida no campo.

Portanto, nesse processo, é possível afirmar que nas entranhas da luta pela terra, sob a defesa da Reforma Agrária, é que vai se forjando a proposta pedagógica de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como efeito de suas ações político-educativas, proposta esta que será analisada melhor em outro capítulo deste trabalho. Entretanto, cabe aqui mencionar que se trata de uma proposta pedagógica que visa a um projeto político de transformação da situação de exploração dos trabalhadores, da organização coletiva do trabalho e da produção a partir da propriedade coletiva da terra. Emaranhado a esse projeto, está a luta por educação como ferramenta de acesso à cultura imaterial e ao empoderamento dos assentados para sua resistência e organicidade.

Em consonância com a concepção de educação patenteada a partir da prática dos Sem Terra, como uma educação voltada para a formação humana geral, verifica-se que a ação de lutar por terra, conseqüentemente, por Reforma Agrária, traz imanente a essa manifestação política o querer a terra para nela viver, trabalhar e obter qualidade de vida - condição que tem sido e é, ainda hoje, negada aos trabalhadores rurais e aos povos da floresta. Dessa maneira, se, ao se lutar por terra, se luta também por trabalho e por qualidade de vida, então ao assentado é forçoso asseverar que essa luta expressa simultânea e imbricadamente a luta por educação, uma vez que pelo trabalho se produz conhecimento, originam-se habilidades, além de formar consciência. Desse ponto de vista, Cury (1985, p. 13) em sua literatura sobre educação oferece um aporte essencial ao afirmar que:

¹⁰ Utopia aqui entendida na concepção de Terezinha de Azerêdo Rios que afirma, em seu livro *Ética e Competência*, que a utopia, na verdade, “não é algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado”, portanto, nesse entendimento a utopia é algo que pode ser realizado, algo realizável. FONTE: RIOS, T. de A. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 2001.

A educação se opera, na sua unidade dialética com sua totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinado por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista. E, no modo de produção capitalista, ela tem uma especificidade que só é inteligível no contexto das relações sociais resultantes dos conflitos das duas classes fundamentais.

Em correspondência com essa ótica, é relevante refletir que a escola na sociedade capitalista não tem sido um espaço de inserção dos sujeitos desfavorecidos, principalmente os que moram e vivem no e do campo, mas sim, conforme Rios (2001, p.35), “a escola enquanto instituição tem sido espaço de inserção dos sujeitos nos valores e crenças da classe dominante.”

Neste cenário, concebe-se a pertinente trajetória histórica educativa do Movimento em sentido marxista, como afirma Machado, (2003, p. 24) ao dizer que se trata de “uma educação escolar que seja formadora na acepção direta da teoria marxiana que seja capaz de integrar todas as dimensões da vida humana”, que se desvela em dois eixos que se sucedem na ótica de Machado (2003, p.23,24) quando assevera que: “a luta por direito à educação [...] e a construção de uma nova pedagogia, passa por uma identificação da escola com o meio rural, pela valorização dos sujeitos, [...] uma escola que vise uma formação de caráter omnilateral¹¹.”

Nessa perspectiva, confirma-se, nos documentos do Movimento dos Sem Terra, que a trama de ações educativas desta fase foi permeada de estratégias políticas pedagógicas com vista à legalização da escola de ensino fundamental do MST no assentamento Nova Ronda Alta, como já mencionado, e que se tornou a primeira escola pública oficial, com ensino público de assentamento no Brasil.

Registra-se que tais conquistas consolidam as ações políticas de lutas do movimento sem-terra tanto em torno da educação pública quanto no âmbito da luta pela Reforma Agrária. Neste processo reforça-se a organicidade do movimento com a fundação da organização social MST. Isso acontece com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no campo da Igreja Católica, com o apoio também da Igreja Luterana e dos sindicatos e trabalhadores rurais.

¹¹ Uma educação escolar que se pretende diferenciada das escolas oficiais, que é a proposta de educação omnilateral, para e pelo trabalho. O desafio de construir uma escola com essas características impõe a necessidade de uma capacitação contínua e permanente .FONTE: MACHADO 2003, p. 42.

Isso posto, exige-se compreender que a educação no MST sempre esteve emaranhada com a ação de ocupação da terra, desde a gênese dessa luta, quando ainda não existia MST, o que por outro lado, suscita também o entendimento de que, nesse percurso, a Igreja católica¹² foi a instituição que mais atuou nesse processo de organização dos acampamentos/assentamentos no País, inclusive no Piauí, em especial no acampamento/assentamento Lisboa, no município de São João¹³ por intermédio de seus agentes de pastorais, muitas vezes numa relação tensa com o Estado¹⁴ e com os segmentos conservadores no interior da própria Igreja, mas sempre manteve o apoio às ações do MST no Estado.

Ressalta-se, nesse contexto, que o apoio da Igreja católica progressista do Piauí ao MST contraria o pensamento oficial dominante em nível nacional, no tocante à Reforma Agrária, que perdurava desde 1963 como exprime Martins (1986, p. 68) ao afirmar que:

No entender dos bispos, só a fixação do homem à terra evitaria o êxodo, a proletarização. A transformação do trabalhador em pequeno proprietário constituía assim a única saída para salvá-lo do comunismo. A proposta de reforma agrária que nasceu dessas interpretações é, portanto, propostas destinadas a criar uma classe de camponeses que servisse como barreira de contenção da maré vermelha. Ampliar o número de pequenos proprietários para salvar a propriedade privada.

Entretanto, analisa-se que o 1º Encontro Nacional dos trabalhadores rurais sem-terra, no qual se cria a organização social MST e também define seus princípios e objetivos, foi de fato um evento significativo para a organicidade e territorialização dos trabalhadores sem-terra, mas à época não se salientavam ações políticas sobre educação formal, transparecendo pouco interesse pela questão, embora tomassem como responsabilidade a formação de sua militância como se verifica no Caderno nº 29, (1998, p.13), evidenciando neste cenário que a insistência das mães e de professoras em lutar pela educação formal das crianças

¹² Entenda-se que essa atuação foi por parte do segmento progressista da Igreja Católica, ou seja, a ala da Teologia da Libertação que no Piauí tinha na sua representatividade o Bispo da Diocese de Picos, Dom Augusto Alves da Rocha.

¹³ São João Piauí é o município que se localiza a mais ou menos 350 km de capital Teresina onde está localizado o Assentamento Lisboa, locus desta pesquisa.

¹⁴ Esclareça-se que a relação tensa com o Estado se deve não só à ação dos policiais para que a fazenda não fosse ocupada e, mas, também no processo de enfrentamento para o reconhecimento do assentamento, quando fica explícito a morosidade, desinteresse e ausência do Estado nos assentamentos. Embora essa relação seja uma relação imanente ao ato de ocupar, acampar/assentar.

acampadas/assentadas e por escola nos acampamentos/assentamentos, é que fez inserir, na proposta de política agrária do Movimento, a luta por política de educação, tornando estas intensamente imbricadas, o que dificulta a possibilidade de dissociar uma política da outra política. Ou seja, ao lutar por Reforma Agrária, se luta simultaneamente pelo direito de ter educação, e dessa forma faz-se a bandeira erguer-se com interfaces. Tal processo coaduna-se com o pensamento de Vendramini (1992, p.128) ao expressar:

A educação é vista pelo Movimento como um processo global, que se realiza no âmbito da escola e da vida do assentamento [...] a partir de uma escola que ensine a ler, escrever e contar vinculados à realidade da vida e de trabalho das crianças [...] desenvolvendo a reflexão e o espírito crítico e preparando-as técnica e politicamente para a conquista do seu espaço nesta sociedade e para a conquista de uma nova sociedade.

O delineamento dessa trama de relações constitui interfaces as quais geram mudanças, tanto no sistema orgânico do MST como no cenário social - para fora da organicidade do Movimento – semelhante à de um tecido de fios e cores distintas e específicas, que, ao serem urdidas em um tear, produzem duas faces similares, sem avesso, e que independentemente de qual seja o seu destino, trazem emaranhadas em si, ações praticadas por diversos sujeitos populares artesãos. Tais ações se iniciam a partir do preparo da terra, para a plantação de gênero agrícola, até chegar ao produto final, o tecido que é a produção que se concretiza a partir da ação coletiva de diferentes sujeitos. Assim, a nosso ver, dá-se também o constituir-se da educação no Movimento dos Sem Terra, tecida organicamente por mãos sensíveis de mulheres a linha de frente da luta pela sua concretização.

O agir das mães que lutam por escola para seus filhos nos acampamentos e ou assentamentos vai sutilmente tecendo a educação. Essa teia, que aos poucos vai adquirindo consistência, conquista espaço político no universo do Movimento e da sociedade à medida que as ações educativas vão se tornando realidade. Neste processo reconhece-se o mérito das mulheres mães, professoras na sistematização desse tecido/direitos aqui entendidos como se fosse uma “tanga”¹⁵/política, no sentido ideológico, denominada educação, acenando para outro

¹⁵É um Tecido muito forte, produto final do trabalho do artesão que trabalha com o tear

tipo de ocupação que não mais só o do latifúndio da terra, mas também, o da a ocupação do latifúndio do saber¹⁶.

Esses traços históricos tornam-se notórios na luta por uma educação pública nos assentamentos do MST. As mobilizações articuladas pelo Movimento se constituem formas de resistência para não deixar que os direitos se transformem em concessões e a cidadania seja transformada numa dádiva ao homem pobre do campo, expropriado da terra e desprovido do direito de ter direitos, inclusive o de ter educação, o que contraria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006, p. 29), ao afirmar que a educação deve ser destinada a todos e desenvolvida de maneira a abranger as dimensões consideradas essenciais tais como: “conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos; ações,” intencionando, entre outras possibilidades, despertar para a elaboração de estratégias que promovam a defesa e denúncia das violações dos direitos humanos garantidos universalmente e assegurem a condição legítima de cidadania para todos.

Entende-se, cidadania como um direito conquistado, construído no exercício das vivências cotidianas dos sujeitos políticos, em contraposição a uma cidadania de concessão a qual se impõe de forma generosa, a nosso ver, uma cidadania que viola os direitos humanos, como bem caracteriza Araújo (2005, p.18), ao afirmar que esse tipo de cidadania é “historicamente uma cidadania concedida como dádiva ao homem pobre e livre cujo fundamento é o drama do mando e subserviência”, o que nega o direito a uma vida digna aos sujeitos humanos.

1.2 Do mundo sem escola dos sem-terra aos Sem Terra do mundo da escola: um tecer educativo que muda a vida, que muda o mundo

Nesse conjunto, como já referido, o MST, ao nascer em 1984, trouxe em

¹⁶ Entenda-se que o Estado tem sido ausente na implementação de uma política de educação para o homem e a mulher do campo, deixando-os sempre à mercê de alguns programas como, por exemplo, o EDURURAL, MOBREAL entre outros. A luta por educação que os movimentos sociais do campo vêm desenvolvendo, particularmente o MST, obriga o governo a inserir na agenda governamental a política de educação para os sujeitos, pobres do campo superando a prática de oferecer educação direcionada a uma elite dominante e/ou cidadina. Portanto a expressão “ocupar o latifúndio do saber” significa forçar o Estado a garantir uma política de educação que até então não existia para os trabalhadores/as do campo no formato de política pública de educação. FONTE: MST.

seu bojo princípios como o da luta reivindicativa “Terra para quem nela trabalha”; a luta por “Uma sociedade sem exploradores e sem explorados” e alguns lemas tais como: “Sem reforma agrária não há democracia,” colocando em evidência o governo democrático da Nova República; “Terra não se ganha, se conquista,” explicitando à sociedade sua disposição de lutar pela posse da terra e conseqüentemente conquistar a reforma agrária, deixando claro que, mesmo com as represálias contra as ações do MST, mesmo assim ele continuaria ocupando e territorializando-se.

Ao que pese, um ano após sua fundação, o MST realizou, em 1985, o seu Primeiro Congresso Nacional na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, evento que contou com mil e quinhentos (1500) delegados, oportunidade em que foi definido um novo lema: “Ocupar é a solução”. Nesse evento ficou definido que os congressos deveriam ocorrer há cada cinco anos e os encontros em preparação para os congressos há cada dois anos. Nesse evento, elegeu-se a primeira coordenação nacional e a primeira direção nacional do Movimento.

Entrelaçam-se nessa paisagem ações contínuas e enredadas, que se fortalecem entre os acampados/assentados de cada nova ocupação, a exemplo da ocupação da fazenda Anonni, no Município de Sarandi, no Estado Rio Grande do Sul, em 1985, com um total de mil e quinhentas (1.500) famílias, atingindo um total de mais de mil (1000) crianças. Esta realidade força alguns assentados, preocupados com o processo educativo, a constituir-se de fato numa Equipe de Educação e assumir a lutar por uma educação formal que pudesse atender as crianças acampadas, fazendo cumprir o direito constitucional conferido a todas as crianças brasileiras desde 1934, como registra o seu Art.168, apresentado nas Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo segundo BRASIL/MEC/CEB (2002, p.16 - 17):

A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

[...]

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalham mais de cem pessoas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para seus servidores e para os filhos destes.

Embora, na gênese da luta por educação das crianças sem-terra, a equipe voluntária que cuidava da educação não havia pensado em lutar por escola,

a realidade dos acampamentos e assentamentos passou a exigir. Assim, a necessidade de ter escola articulado ao direito de ter educação provoca as discussões sobre a urgência da luta para conquistar escola para as crianças acampadas, já que os acampamentos tinham grandes possibilidades de transformarem-se em assentamentos, mas, enquanto isso não acontecia, as crianças não poderiam ficar sem ter educação. Tratava-se de um contingente de aproximadamente mil crianças carentes de cuidados e em idade escolar, momento considerado ímpar para implantar a escola pela qual o MST ansiava, com a sua proposta pedagógica, uma vez que a escola formal veiculava a ideologia dominante com vistas a manter o sistema capitalista vigente como afirma Maia (2003, p. 229):

A escola pública do modo como está organizada não é interessante, pois seus conteúdos transmitem aspectos da sociedade burguesa que os alunos excluídos da cidade e do campo não têm acesso. A ideologia veiculada na escola é na sua essência dominante e faz parte de uma política educacional planejada para manter a situação vigente. [...] a luta por uma escola auto-gestionária como pensa o MST é legítima e coerente com seus projetos e planos de ocupações.

Entretanto o desafio não se localizava só no âmbito do Estado, no que concerne ao enfrentamento para que este assuma a educação das crianças assentadas ou em relação ao modelo ideológico implementado na educação através da instituição escolar. Surgem também, conflitos no interior do Movimento, devido a algumas lideranças afirmarem “que a educação escolar não chega a fazer diferença no desdobrar de uma luta social como a dos Sem Terra.¹⁷” (Caderno de Educação, 2001, p. 13). Essa divergência exige, da Equipe de Educação do Movimento Sem Terra, habilidade também para conquistar respeito e espaço político dentro do próprio MST, para poder sair do Movimento e negociar com as esferas públicas nos níveis municipal, estadual ou até federal, reiterando o pensamento da Equipe de Educação do acampamento Anonni e do próprio Setor de Educação do MST instituído mais tarde em 1988, como lembra Kramer (2008, p. 80) ao afirmar que “Em condições precárias, não se educa, nem cuida”.

Nesse percurso, torna-se imprescindível lembrar que, desde a Constituição Federal de 1934, a educação já era considerada um direito de todos,

¹⁷ Entenda-se Sem Terra ou ST sujeitos do MST, portanto, que assume a identidade do MST.

máxima reafirmada pela Constituição cidadã de 1988 no seu Artigo 205, quando profere:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 137).

Entretanto como já existia a Equipe de Educação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, esta argumenta acerca da problemática da falta de educação para as crianças, jovens e adultos, e defende a necessidade de lutar por educação e por escola nos acampamentos e assentamentos, e põe à vista o número elevado de crianças em idade escolar que estavam fora da escola nas ocupações de terra realizadas pelo MST. Ao tempo em que lutavam por regulamentação do acampamento, lutavam por educação para seus filhos. Nessa lógica, então, a luta por escola seria uma necessidade recorrente da possível conquista da terra, posta como ideal maior, o que se aproxima do pensamento de Rios (2001, p.74,75), ao afirma que:

Se apresentamos o ideal como algo desejado e necessário e que ainda não existe, precisamos justificar o “ainda não”. Para não lidarmos com uma fantasia, um devaneio, é preciso pensar que é necessário que ele seja possível. O que ainda não é pode vir a ser. [...] Construir o possível significa explorar os limites, para reduzi-los, e as alternativas de ação, para ampliá-las.

A arquitetura instituída no entorno da luta por educação e por escola, no Movimento Sem Terra, revela o conflito interno entre alguns acampados, que temem que a luta por educação ofusque a bandeira de luta pela Reforma Agrária. A Equipe de Educação, por seu lado, defende o direito de ter educação e escola nos assentamentos. No que concerne à contenda por escola oficial no acampamento, como explicita Bernadete Schwaab,¹⁸ o pleito foi árduo no âmbito interno para conquistar o espaço e a confiança política do Movimento e ter forças para continuar a trajetória de buscar educação.

¹⁸ Professora acampada na fazenda Anonni que em conjunto com outras acampadas/os realizou o mapeamento das crianças que estavam em idade escolar naquela ocupação.

Embora essa luta tenha iniciado desde o processo de instituição do MST, o Movimento demorou a assumi-la como bandeira coletiva, por não admitir, em um primeiro momento, que essa necessidade fosse efetiva e inevitável, continuando, por um bom tempo, a desconhecer tão notável privação, negando aos acampados/as um direito garantido, que, assim como a luta pela terra, constitui um direito de cidadania; cidadania essa, que remete à visão de Gomes, (2001, p.22) ao afirmar que:

É através da garantia dos direitos de cidadania que nos tornamos iguais como membros de uma coletividade. A igualdade, assim, é uma conquista política. A cidadania, portanto, é constituída e elaborada convencionalmente pela ação conjunta dos homens através da organização da comunidade política. É um meio de atenuação das diferenças através das instituições.

Atente-se para a compreensão de que, além de ter que superar discordâncias de lideranças e constituir espaço político no interior do MST, os atores responsáveis pela demanda por educação resolveram dimensioná-la de forma concreta, organizando e realizando o mapeamento das crianças em idade escolar nos acampamentos. Uma das primeiras iniciativas neste sentido foi o mapeamento feito pelas mães e professoras no acampamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul que registrou a presença de aproximadamente 650 crianças com idade de 7 a 14 anos.

Entende-se essa realidade apresentada como um modelo para projetar-se a realidade dos diversos assentamentos do MST no Brasil, inclusive no Estado do Piauí, onde se situa o Assentamento Lisboa, locus desta pesquisa. O referido assentamento à época de sua ocupação tinha um número aproximativo de 180 crianças em idade escolar e séries/anos diferentes, justificando-se, dessa forma, a luta por educação e escola no assentamento, o que coaduna com a concepção de Caldart (2001) ao argumentar que a escola tem um lugar cada vez mais importante na vida dos assentados, o que revela a relevância da luta por escola para a permanência dos acampados e assentados na luta pela terra e por reforma agrária.

A estratégia de mapear as crianças e jovens em idade escolar nos assentamento do MST no Estado do Rio Grande de Sul serviu como base para orientar a trajetória da luta por educação no movimento como um todo. Além do

levantamento do número de crianças, sentiu-se a necessidade de mapear também os professores acampados(as). Essa ação constatou que, no acampamento Nova Ronda Alta, existiam quinze (15) profissionais da educação que já tinham experiências em escolas, identificando outros assentados/as que, embora não tivessem nem o antigo 1º grau, queriam ajudar na articulação da Escola junto ao Estado, o que remete à expressão de Caldart (2001, p.132) ao afirmar que: “Os Sem Terra se educam, quer dizer, se humanizam e se formam como sujeitos sociais, no próprio movimento da luta que diretamente desencadeiam”, no processo de luta pela Reforma Agrária e, simultaneamente, por educação e escola.

Esse registro de dados concernentes à trajetória do Movimento serviu de base para discussão com o Estado, sobre a política de educação a ser implementada nos acampamentos/assentamentos, através das Equipes regionais e estaduais de Educação, constituídas no âmbito do MST as quais passaram a se constituir canais de diálogo e negociação com o poder público, nas esferas Nacional, Estadual e Municipal. Um outro fator que contribuiu para estimular a adoção de medidas nessa área educacional para os acampados foi a presença do elevado número de crianças nos assentamentos, impedidas do acesso ao direito constitucional de freqüentar escola e ter educação. Essa realidade tencionou o Estado a cumprir com a responsabilidade de proporcionar escola e educação aos assentados do Movimento.

A luta por educação e por escola dos Sem Terra perdurou com um caráter mais interno do Movimento até 1985. A partir de 1986, tais lutas por educação e por escola assumem um caráter mais de âmbito externo, na relação com o poder municipal e estadual. As primeiras iniciativas de diálogo com o poder público ocorreram no Rio Grande do Sul, mais precisamente no município de Sarandí, onde foram realizadas, em 1986, reuniões entre as lideranças do MST, o prefeito daquele município, pactuando-se com a Secretaria de Educação do Estado a construção de uma escola no acampamento Ronda Alta.

Consideram-se tais informações a respeito dessas conquistas no contexto educacional, relevantes, uma vez que foram os primeiros diálogos do Movimento Sem Terra com as esferas do poder público, negociando o direito de ter educação e escola nos assentamentos, tornando-se marco para que tal luta tivesse continuidade nas novas ocupações e assentamentos que surgiram posteriormente.

Nesse cenário no qual se negociou a construção da escola para os acampados revela o reconhecimento pelo Estado e pelo município no que concerne ao respeito dos direitos dos pobres, em particular, dos camponeses reconhecidos como sujeitos de direitos.

Os movimentos sociais populares sempre levantaram a bandeira da luta pelo reconhecimento dos direitos atinentes a todos os cidadãos independentemente da sua condição social e econômica. A luta colocou-se sempre na perspectiva do rompimento da hegemonia da classe dominadora e de sua lógica excludente, que reconhecia a educação como direito de uma única classe, a dominante, ignorando os direitos garantidos e a universalização das políticas públicas, asseguradas pelo texto constitucional, entre elas a de educação, como rege a Constituição de 1988 nos seus Art. 208 e Art. 211, Brasil (1998, p. 138, 139) ao registrar:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Art.211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Durante o tempo em que se prolonga a luta por educação nos assentamentos no Brasil, as conquistas seriam menos visíveis se os sujeitos não buscassem cotidianamente esses direitos sob tensão e enfrentamento. A esse respeito é ilustrativo o caso dos seiscentos (600) alunos de 1ª a 4ª série e os vinte e três (23) professores, da ocupação Anonni, que ficaram sob um barracão no período de março a novembro de 1987, e fizeram funcionar a escola nos três turnos, para poder vir a notícia de que a Escola havia sido aprovada pelo Estado e que o prédio seria construído em seguida.¹⁹ O mesmo foi entregue no final de 1987, e as aulas passaram a funcionar no prédio da nova Escola. Dessa maneira, os assentados

¹⁹ Para maior esclarecimento, leia-se o Caderno de Educação nº 13, do MST, publicado em 2001.

fazem efetivar o direito de ter direito a Escola e educação pública como chama atenção Teixeira (2001, p.45) sobre a efetivação dos direitos ao afirmar:

Sua efetivação, contudo, em muitos países, depende da própria sociedade civil, da cultura política e de sua organização, que também deverá zelar pela construção de novos direitos de acordo com novas necessidades e aspirações. Tais leis não são suficientes para evitar a exclusão social, pois as minorias proprietárias mantêm-se no poder, mas podem constituir-se em instrumento de luta contra a dominação, na medida em que os excluídos tenham acesso aos espaços públicos e possam discutir temas e ações coletivas que representem seus interesses.

O encadeamento dos acontecimentos denota um impulso da organização dos Sem Terra na luta por educação nas ocupações e assentamentos existentes no país e tem contribuído na construção de espaços políticos e no empoderamento dos sujeitos assentados, além de alicerçar a organicidade do MST. No âmbito do acampamento da Fazenda Anonni, meses depois de assentados ocorreu a divisão do acampamento em dezesseis (16) áreas, impossibilitando a Escola construída de atender todas as crianças acampadas. Isso exigiu o retomar da luta política por mais escola, culminando na conquista de mais sete (7) escolas estaduais para os assentados, das quais, seis (6) ainda funcionam na localidade de origem e uma foi deslocada para o Assentamento Nova Ramada, no município Júlio de Castilhos, no Estado de Santa Catarina. Essa mobilização permanente dos atores coletivos na luta por educação no MST possibilita a sua ampliação pelos estados brasileiros, reestruturando-a e dando nova forma ao espaço social conquistado pelo Movimento, como afirma Fernandes (1999, p.226):

[...] para entendermos esse processo em que a luta em movimento constrói e transforma o seu próprio espaço por meio de seu multidimensionamento, ou seja, os espaços comunicativo, interativo e de luta e resistência, é fundamental considerar os fatores ou determinantes objetivos e subjetivos. Nesse dimensionamento do espaço social, os trabalhadores em luta praticam o exercício da cidadania, elaborado por meio da construção do conhecimento e de sua própria identidade

O desempenho dos assentados se elucida nas conquistas em torno da educação e na estruturação do espaço político, como se constata ao analisar a literatura documental do Movimento, que revela relações imbricadas de conflitos e

tensões originadas das estratégias e práticas que o movimento vai instituindo. Essas tensões demonstram, em cada novo acampamento/ assentamento, a organicidade e a consistência que a trajetória de luta e resistência vai assumindo, num processo de confronto de idéias e de estratégias na busca da consolidação de uma direção política, o que conduz às palavras de Araújo (2005, p.34) ao dizer que:

Trata-se de uma conjuntura na qual o avanço das lutas e da organização no campo começa a redefinir os atores, suas concepções e estratégias em face da questão agrária na qual o camponês emerge como um dos atores políticos mais importantes a ser disputado por diferentes sujeitos.

Entre os confrontos de idéias e estratégias convém mencionar o desacordo inicial dos sem-terra, no tocante à luta por educação formal, pois entendia o movimento que a luta por educação poderia ganhar visibilidade e dificultar a luta por Reforma Agrária. Por outro lado, dentro do próprio movimento, existiam os sem-terra – especialmente as mães e alguns voluntários assentados – que entendiam que a luta por Reforma Agrária traz consigo a luta por Educação - já que, quem vai morar e trabalhar na terra são famílias que precisam se educar para desenvolver suas atividades agrícolas - e o Estado tem o dever de oportunizar aos filhos dos assentados a educação escolar, direito legal e legítimo.

Dessa forma, torna-se essencial o entendimento de que a problemática agrária deve ser considerada relevante tanto para o homem do campo como para o homem da cidade, assim como os demais problemas sociais, entre eles, o da educação formal. São problemas humanos vivenciados pelos seres que habitam a cidade e o campo, com maior agravante para este último cuja situação de considerada parcela da população dos trabalhadores rurais, encontra-se em condições subumanas, exigindo uma atenção mais focalizada, considerando-se as suas especificidades, o que reflete na expressão de Prado Júnior (1981, p. 20) ao afirmar que:

[...] os problemas agrários como quaisquer outros problemas sociais e econômicos, são antes de tudo “humanos.” E são por isso os homens e a posição própria que respectivamente ocupam nas atividades agropecuárias, que devem ser consideradas em primeiro e principal lugar, e como elemento central que configura todas as questões a serem analisadas.

Na mesma medida que a Equipe de Educação do MST convive com conflitos no interior do Movimento no que diz respeito à busca por educação, também as relações com o poder público municipal e ou estadual representam um diálogo difícil, uma vez que o Movimento exige uma participação plena, tanto na gestão da escola e na construção do currículo quanto na formação da equipe pedagógica. Por outro lado, o poder público, seja no âmbito municipal ou estadual, quer impor gestores que representem o interesse político de sua respectiva ideologia partidária e um currículo das escolas urbanas, no qual não estão inseridas as peculiaridades do campo como prevê a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Nessa correção de forças emerge como consequência a morosidade no atendimento das reivindicações no tocante à implementação da educação nos assentamentos do MST. Tal morosidade evidencia uma estratégia do governo para não cumprir com o dever constitucional já citado.

Nesse contexto, o MST toma a iniciativa de desenvolver educação por meio dos educadores/as do próprio acampamento/assentamento, pondo em prática sua proposta pedagógica em sala de aula improvisada e assegurando às crianças assentadas o direito de ter educação. Isso exige do Movimento iniciar as aulas geralmente bem antes do reconhecimento oficial do assentamento, mas sem deixar de cuidar da luta pela efetivação dos direitos. Outrossim, continua a negociação, com o Estado e ou com o Município, uma vez que a permanência desses no acampamento pode demorar meses, ou até mesmo anos.

Nessa perspectiva é pertinente lembrar que no caso dos assentamentos, o Estado tem a responsabilidade legal de criar escolas e dar-lhes todas as condições de funcionamento, mas geralmente o que existe é um silenciamento do poder público em relação aos direitos dos assentados, o que caracteriza a ausência deste no campo, negando a esses sujeitos os direitos que lhes são garantidos desde a Carta de 1934, no seu artigo 168, e redimensionados pelas outras cartas constitucionais que se sucederam até a Constituição vigente que estabelece no seu Art. 208, nos parágrafos: primeiro, segundo e terceiro Brasil (1988, p. 139):

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório é gratuito e direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência escolar.

Após a estruturação e reconhecimento do MST como movimento social, e o conhecimento deste, da obrigatoriedade do ensino como direito público, o Movimento dimensionou a sua organização interna em setores, entre os quais se destaca o Setor específico de Educação. Na constituição deste setor há um destaque merecido para as mães, professoras e alguns voluntários, cuja luta constante caracterizam as ações desse segmento no trajeto de lutas por terra no Brasil desde 1979. Nessa trajetória, cuidaram das crianças e fizeram educação voluntariamente, motivaram a criação de uma equipe de educação no seio do movimento, dando forma ao que, anos depois, foi considerado como o Setor de Educação - permanecendo até a atualidade. Tal conquista revela um dos conteúdos presentes na agenda política do Movimento, onde a questão educacional das crianças e dos jovens passa a ser assumida como prioridade em conformidade com o pensamento de Fernandes (2005, p. 30) ao afirmar que:

A educação como política pública é fundamental para o campesinato. [...] Embora a educação do campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania.

Compreende-se, nessa perspectiva, políticas públicas como sendo um conjunto de ações originárias do processo de demandas coletivas institucionalizadas, formado pela relação Estado/Sociedade, Dorneles(1990),²⁰ e

²⁰ Estado aqui percebido na concepção de Dorneles (1990). A autora explica que: Nesta perspectiva o Estado é percebido como um sistema em permanente fluxo, internamente diferenciado, sobre o qual repercutem, também diferentemente, demandas e contradições da sociedade civil; é um interlocutor das demandas sociais dos diferentes movimentos reivindicatórios, assim como agente indutor das políticas que regulam a dinâmica geral da sociedade. Assim, o surgimento de determinadas demandas, como emergência de práticas coletivas articuladas, têm como resultado o surgimento de políticas públicas específicas. Especificidade esta que traduz o caráter dos efeitos político-institucionais da ação coletiva, ou seja, o caráter da ação do Estado, ora assimilando, ora desativando as reivindicações

que possa atingir os variados níveis educacionais. A partir dessa lógica, o setor de educação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra se torna atuante em âmbito nacional, estadual e municipal, articulando ou aglutinando os esforços pela efetivação do direito à educação no campo enquanto política pública.

Um registro importante, nessa luta por educação articulada com a luta pela terra, foi a atuação da professora Bernadete²¹ na ocupação da Fazenda Anonni no Rio Grande do Sul. A mesma organiza um grupo formado por mães e voluntários e alguns professores, todos assentados e interessados em defender a construção de escolas e nessa lógica defender educação para e na ocupação e, para e no assentamento, mas, o maior interesse, segundo relato da própria professora, registrado no Caderno de Educação nº 13 (2001, p.16), “era clarear a relação que poderia haver entre a escola e o Movimento, até porque era preciso conseguir o apoio político dentro do MST, para depois poder ter força de pressão suficiente, junto ao Estado, e à própria opinião pública.”

Com efeito, as experiências da equipe de educação das duas ocupações, apoiada pelas professoras Bernadete Schwaabda, da Fazenda Anonni, e Salete Campigotto, da região de Nova Ronda Alta, ambas no Rio Grande do Sul, foram responsáveis pela estruturação organizativa das equipes de educação nas outras ocupações e assentamentos, amplia-se a luta espalhando para o Movimento como um todo, inclusive a participação de representantes professores de outros acampamento/assentamentos, vindos de outras regiões do Estado. Esse movimento pró-educação organiza em Porto Alegre uma equipe que articula e constitui a organização da educação no MST em nível estadual, a qual se territorializa pelos outros Estados brasileiros. Como se observa, a equipe de educação surge no seio de duas ocupações e vai ampliando-se e atinge a formação de um Setor de educação em âmbito Nacional.

No referente às diversas ações no contexto de busca por escola e por educação, ressalte-se que, algumas conquistas importantes da equipe de educação da Fazenda Anonni acabaram por influenciar na conquista de espaço político junto

contidas nas lutas dos diferentes segmentos sociais. Nesta perspectiva, pode-se dizer que as Políticas Públicas delimitam os espaços de possibilidade da ação institucionalizada e da interlocução entre Estado/Sociedade.

²¹ A professora Bernadete Schwaabda era acampada na fazenda Anonni e liderou o mapeamento das crianças e dos professores assentados/as e junto com a professora Salete Campigotto organizam a Equipe de Educação da Anonni. FONTE: MST caderno de Educação nº 13, 2001.

ao MST, aumentando o poder político internamente, o que leva a crer que essa conquista de espaço político no interior do Movimento evidencia certo empoderamento dos assentados no processo de negociação com o poder público.

Nessa perspectiva, o Setor de Educação acabou conquistando espaço político no Movimento e garantido a presença de um representante na Executiva Geral do MST, instância organizacional do Movimento, cuja sede situa-se na cidade de Brasília/DF, o que significa que o Setor de Educação se integra em todas as atividades do Movimento. Ou seja, os Sem Terra reconheceram o direito dos assentados de terem Educação e articulam a luta por esses interesses na própria Executiva, que é instância de direção do Movimento. Essa compreensão e ação do MST se aproxima de alguma forma da visão de Telles (1994, p.101), ao enunciar que:

[...] uma sociedade na qual as relações sociais são mediadas pelo reconhecimento de direitos e representação de interesses, de tal forma que se torne factível a construção de espaços públicos que confirmem legitimidade aos conflitos e nos quais a medida de equidade e a regra de justiça venham a ser alvo do debate e de uma permanente negociação.

Em virtude da ausência de políticas públicas voltadas para os trabalhadores sem-terra e moradores rurais, que atendam às suas reais necessidades, é que os Sem Terra enfrentam o Estado utilizando a estratégia de ocupar terras para forçar a efetivação da Reforma Agrária, questão que traz, imbricada em si, outras questões que são básicas como políticas agrícolas, políticas de saúde, políticas de educação entre outras, aclarando, assim, que muitos dos direitos do cidadão e da cidadã estão vinculados à terra, como lembra Ianni (1984, p. 143) ao afirmar: “Se colocarmos os dados em seu panorama mais amplo, constatamos que a história brasileira tem sido profundamente marcada pela sociedade agrária, pelo desenvolvimento das forças produtivas e da relação de produção no mundo agrário.”

Entretanto, é notório que, no exercício do ato de ocupar a terra, dá-se simultaneamente a conquista e ocupação da educação – entenda-se, que ocupar educação para o Movimento, é após conquistá-la, poder administrá-la política e pedagogicamente, executando a sua proposta de educação. Com a conquista da terra se faz necessário o trabalho educativo com as crianças das famílias,

principalmente as que estão em idade escolar que têm o direito de frequentar a pré-escola e o ensino fundamental, como também creches, que no Movimento tem a denominação de ciranda infantil. Um direito garantido pelo Artigo 208 da Constituição de 1988 nos seus incisos IV, VI e VII conforme registra:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Essa necessidade de implementar a educação no contexto da luta por Reforma Agrária acirra a exigência de territorialização do Setor de Educação do MST. Compreende-se, na concepção do Movimento, a necessidade de ampliar-se, organizar-se e atuar nos estados brasileiros, o que a partir de 1988, quando foi oficialmente instituído pelo MST, passa a fazer parte da organicidade do MST como já foi dito.

Nessa lógica, torna-se relevante a percepção de que a luta por educação dos Sem Terra se ancora no texto do Art. 208 da Constituição cidadã – datada um ano após a criação do Setor de Educação – que trata da educação como dever do Estado, conforme já explicitado neste escrito e no Art. 212 da mesma carta quando registra que: “A União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito por cento (18%), e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento (25%), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida e proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”. É nesse cenário que os Sem Terra reconhecem e assumem a educação em sua organicidade, até mesmo porque parece que para o Movimento ficaria difícil avançar na luta sem avançar também no processo de educação escolar, já que a escola e a educação passam a ser obrigatórias, tornando-se dever do Estado e da família.

1.3 Da ação do poder ao poder da ação: um urdir políticas tecendo direitos de cidadania

A tecedura que constitui esse universo da política educacional da qual os movimentos sociais populares do campo são atores instituintes e ao mesmo tempo sujeitos que usufruem das benesses oriundas dessa mesma conquista política, confirma o poder da ação das mães sem-terra, - muitas vezes sem a escolarização exigida para atuarem no exercício do magistério – com o apoio de um número reduzidíssimo de professoras e de voluntários, na construção dos direitos de cidadania.

Nesse universo de estratégias de luta por educação utilizada pelas mães, professoras/es e alguns voluntários, a equipe de educação, depois transformada em Setor de Educação, um fator que influencia na transformação da visão do Movimento sobre a luta por educação foi o entendimento de que esta bandeira deveria constituir o primeiro ponto da agenda e somente após essa conquista é que se partiria para lutar por outros interesses. Daí, afirmar-se que cada ação dos trabalhadores sem-terra e dos Sem Terra que se envolveram na defesa da educação nos acampamentos e assentamentos constituiu a matéria-prima, a partir da qual os artesãos e artesãs da educação nas ocupações de terra foram concretizando práticas educativas responsáveis pela tecedura da política de educação existente hoje nos assentamentos, condizente com os ideais do MST, dando forma à sua proposta pedagógica de educação.

Entende-se que essa organização da proposta de educação do Movimento se territorializa por quase todos os Estados brasileiros onde já havia núcleo consolidado do MST ou que estava em processo de consolidação através de ocupações de terra. Nesse processo, passa a ser notório o desejo do Setor de Educação de que os Sem Terra aos poucos pudessem conceber que a luta por terra se constitui em uma concepção maior de luta da organização, ou seja, do que se aspira como movimento, uma vez que, ao lutar por terra, exige-se dos sem-terra a compreensão de que só terra não é suficiente, pois precisa mudar, entre outras coisas, o próprio processo de produção na terra, de comercialização e o modo de administrar a própria terra. Subjaz nessa concepção um projeto de sociedade fundada em valores socialistas e um modelo de sociedade organizada a partir dos princípios de igualdade e da solidariedade.

A configuração posta em memória manifesta conquista de espaços políticos e amplia-se em ações concretas tais como a construção de escola nos assentamentos e a partir dos anos 90 até a primeira década do século XXI, a luta por escola passa a ser uma das primeiras preocupações e conseqüentemente a reivindicação dos assentamentos. Compreenda-se que essas ações de luta por educação alicerçam-se no Capítulo III da Constituição de 1988, o qual trata da Educação, da Cultura e do Desporto e afirma na seção I no seu Art. 205 que “A educação, [...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

Em virtude da luta dos que acreditavam na importância da escola e da educação para os acampamentos e assentamentos é que no intervalo compreendido de 1990 a 1998 as ações educativas desenvolvidas nas ocupações/assentamentos do MST delineiam dimensões políticas com visibilidade social significativas para os movimentos populares em geral, sobretudo os do campo.

Nessa perspectiva são publicados documentos que designam a educação básica que o MST desejava, entre os quais se considera relevante o documento intitulado: “Nossa Luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos.”²² Neste se desenha a preocupação com as crianças acampadas; narra a disputa e conquista da escola, assinala a relação com os professores que eram de fora do assentamento e integraram-se à equipe da escola; expõe a organização das equipes de educação para fazer a educação acontecer no Movimento; exprime a diferença que a escola de assentamento tem das outras escolas oficiais, já que esta é uma escola que visa formar atores para a luta sócio-política; sugere uma nova formação para um ‘professor novo’ para que se consiga mudar a educação no assentamento e, afirma que a relação entre escola e produção se constitui a base alternativa para os assentamentos.

Outros pequenos textos são lançados nesse transcorrer, tanto da luta por educação e por escola, como da construção da proposta pedagógica do Movimento e da sistematização do ensino fundamental e médio em áreas de

²² Documento elaborado em 1990 por Roseli Salete Caldart – DER/FUNDEP e Bernadete Schwaab – Setor de Educação MST/RS.

acampamentos/assentamentos, descritos no Caderno de educação (nº 13 p. 31 - 38), conforme registro:

Educação no Documento Básico do MST,²³ no qual destaca suas linhas políticas e suas normatizações de orientações educacionais prioritárias;“O que queremos com as escolas dos assentamentos,²⁴ que descrever o perfil desejado pelo Sem Terra para as escolas dos assentamentos e norteia detalhando: metas e preceitos pedagógicos, os quais se desdobram em guias tais como: “todos ao trabalho; todos se organizando; todo o assentamento na escola e toda escola no assentamento; todo o ensino partindo da prática; todo professor é um militante e todos se educando para o novo.

Com vista a proporcionar uma visualização abrangente, sobre os documentos que compõem a literatura educacional, elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, procurou-se fazer uma exposição de forma sintética destes documentos, no quadro demonstrativo a seguir:

²³ Documento que foi aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba – São Paulo, em fevereiro de 1991, publicado no mesmo mês e ano.

²⁴ Documento elaborado pela equipe construída pelos Setores de Educação dos assentamentos e de Formação do MST e publicado no Caderno de Formação nº 18 em julho de 1991.

QUADRO-02: Educação para dentro do Movimento Sem Terra

ANO	AÇÕES EDUCATIVAS DO MST	TÍTULO DO DOCUMENTO PUBLICADO	MÊS DE PUBLICAÇÃO	ONDE FOI PUBLICADO	AUTORIA
1990	Elaboração de documento	. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos	Junho	Cartilha FUNDEP/DER MST/RS	. Roseli Salete Caldart e Bernadete Schwaab
1991	Elaboração de texto Básico da educação MST	1. "Educação no Documento Básico do MST"	. Fevereiro	. Caderno de Formação MST	. Setor de Educação do MST
		2. "O que queremos com as escolas dos assentamentos"	. Julho	Caderno de Educação MST	Setor de Educação MST
1992	Elaboração de documento	1. Como deve ser uma escola de assentamento	. Agosto	. Boletim de Educação MST	. Setor de Educação MST
		2. Como fazer a escola que queremos	Julho	. Caderno de Educação MST	. Setor de Educação e DER/FUNDEP
1993	Elaboração de Texto	1. A importância da prática na aprendizagem das crianças;	. Fevereiro	Caderno de Educação	. Roseli Salete Caldart do Setor de Educação DER/FUNDEP
1994	Elaboração de texto	1. Escola, trabalho e cooperação	. Maio	. Boletim de Educação MST	. Roseli Salete Caldart do Setor de Educação
1995	Elaboração de texto	1. Como fazer a escola que queremos: o planejamento;	Janeiro	. Caderno de Educação MST	. Roseli Salete Caldart /Setor de Educação
		2. Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta	Janeiro	Caderno de Educação MST	. Equipe Setor de Educação
1996	Elaboração de texto	Princípio da educação no MST	Julho	Caderno de Educação MST	. Roseli Salete Caldart.
1997	Escritura de Texto	1. Pedagogia da Cooperação	Novembro	? Caderno de Educação MST	. Paulo Ricardo Cerioli
	I ENERA	Documento encaminhando a CNEC.	JULHO	Mímeo	MST/UnB/UNICEF/UNESCO e CNBB

Fonte: Caderno de educação do MST, nº 13, 2005.

Com efeito, ao analisar esta tabela é possível afirmar que a partir de 1990 os documentos produzidos pelo Movimento conduzem ao direcionamento da luta por educação e por escola nos assentamentos e explicita a preocupação do MST não só pela luta por terra, mas também com a formação humana dos sujeitos atores da construção da memória e identidade dos Sem Terra.

Efetivamente a tabela apresenta um minucioso acompanhamento da luta por educação realizada pelo Movimento, oferecendo subsídios para que a escola e a educação formal sejam construídas na perspectiva do empoderamento e construção da identidade dos sujeitos Sem Terra, bem como, pela utilização de uma prática pedagógica que não conflite com o projeto político de sociedade almejado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tal trabalho é confiado ao Setor de Educação do Movimento, o qual foi instituído após dez anos de luta dos sem-

terra graças à iniciativa das mães sem-terra e de algumas educadoras/es atuantes nos assentamentos que atuam nacionalmente de forma organizada até a atualidade.

Com relação ao conteúdo da literatura educacional produzida pelo Movimento, é possível afirmar que contribuiu para visualizar pelo menos três distintos “momentos” que se entrelaçam com o objetivo de propiciar aos assentados do MST a formação humana omnilateral.

A amostragem desenhada nesta trajetória demonstra, no primeiro momento, que a preocupação com a educação envolvia ao mesmo tempo: fazer garantir na educação formal, que tipo de prática pedagógica a ser adotada e qual ideologia que a fundamentava. O segundo momento, datado desde 1996 aos dias atuais, indica que a educação defendida pelos Sem Terra exige como base fundante a realidade do campo e a inserção dos valores de seus assentados, como registra os princípios da educação do MST, que nascem nesse mesmo ano como se observa no registro do Caderno de Educação nº 8 (1996, p.4) ao relatar:

Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação [...] Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que pode haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos.

Tais princípios são efeitos de práticas constituídas na edificação histórica do Movimento e de seus atores políticos. Em outro momento, imbricado nos dois anteriores, aflora a preocupação com a pedagogia a ser exercida nas escolas dos acampamentos e assentamentos – assunto a ser tratado no capítulo 2 desta escritura – uma vez que as pedagogias existentes não correspondiam aos propósitos educativos do MST, forçando-o a criar sua própria pedagogia, utilizando-se de todas as idéias pedagógicas que se fizessem necessárias.

Nessa perspectiva, constitui-se a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, denominada “Pedagogia em Movimento,” que segundo o Caderno de educação nº 13 (2001), essa denominação é devido ao jeito dos Sem Terra de fazer educação. É do Movimento, por ter o sujeito Sem Terra

como sujeito educativo e ter o MST como sujeito de intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação.

Isso não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia; mas, ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Não assume e nem se filia a nenhuma delas e põe todas em movimento. Procura não ficar preso a um único processo didático, deixando que a realidade educacional defina que prática pedagógica propiciaria melhor resultado. Mescla-se de múltiplas idéias pedagógicas, buscando assegurar que as matizes escolhidas atendam aos objetivos do trabalho didático, qualificando o processo de ensino aprendizagem. Neste aspecto, a situação educativa se responsabiliza por mostrar que pedagogias precisam ser mais enfatizadas em um ou em outro momento.

Em conformidade com os registros sobre a trajetória do MST, observa-se que até 1996 a educação dos Sem Terra era pensada para dentro do Movimento e não apresentava uma preocupação com outros sujeitos do campo. Embora não se registre, ao longo das suas lutas por escola e educação, a não aceitação de outros sujeitos que não fossem assentados em suas escolas, a preocupação com os outros só aparece nessa luta acirrada pelo MST a partir de 1997, e a inclusão deles na luta se torna visível a partir de 1998 com a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Observa-se que a luta, a partir de então, não é só por escolas em assentamentos, mas pelas escolas do campo passando a ter maior abrangência, o que será mais bem detalhado em outro momento deste trabalho.

No delineamento dessa trajetória de luta, constata-se que o desafio do Setor de Educação para sistematizar e fazer implementar a escola e a educação pública para os assentados compreende um agir dinâmico e intenso para propiciar a infraestrutura adequada para funcionamento das escolas do MST e ao mesmo tempo propor uma ideologia unificada em todos os Estados brasileiros onde o Movimento tenha se territorializado. Em 1992, o MST publica mais dois (2) documentos, sobre educação, um intitulado: “Como deve ser uma escola de

assentamento,”²⁵ que apresenta de forma sucinta os dez pontos necessários para comparar as escolas oficiais que existem com as escolas oficiais idealizadas e exigidas pelo Movimento. O segundo documento, nomeado de: “Como fazer a escola que queremos,”²⁶ exhibe um conjunto de regras e estímulos a respeito de como fazer a organização do currículo das escolas formais do MST, buscando registrar a trajetória das práticas e reflexões conquistadas pelas ações educativas nas escolas dos acampamentos/assentamentos por mais de uma década.

Com efeito, para a prática dos professores e professoras das escolas dos assentamentos, o primeiro documento define os dez pontos prioritários conforme Caderno de Educação (2005, p. 39,40):

A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; A escola deve capacitar para a cooperação; A direção da escola deve ser coletiva e democrática; A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural do assentado; O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; O professor tem que ser militante; a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular e A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.

Com o segundo documento, dá-se seguimento à estrutura da escola, destacando três momentos: na introdução, notas que delinham uma escola que ajude os assentados a conhecer a realidade; na I parte, propõem-se passos para planejar o trabalho pedagógico de acordo com um currículo que se origina na prática, e na II parte, sugere-se material para consulta de como trabalhar os conteúdos com temas geradores.

Nesse universo há um movimento ávido de proposições e práticas pedagógicas, estratégias e ações políticas. Nessa perspectiva, o Setor de Educação dialoga com o Art. 210 da Constituição Federal de 1988 que afirma: “Serão fixados

²⁵ Documento elaborado pelo Setor de Educação do MST e publicado no lançamento do Boletim de Educação nº 1 em agosto de 1992. O boletim da Educação é um lançamento do Setor de Educação. FONTE: Caderno nº 13, 2001, p. 39.

²⁶ Documento elaborado pelo Setor de Educação do MST e Departamento de Educação Rural da FUNDEP e publicado no Caderno de Educação nº 1 em 1992, mas antes da sua publicação esse documento percorreu vários estados do país ainda na forma de apostilado mimeografado, foi objeto de seminários no Sul e no Nordeste em 1991 e sua publicação se deu somente após as críticas, complementações e sugestões. FONTE: caderno de Educação, nº 13, p. 51

conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais,” acrescentando aos conteúdos a prática pedagógica para as escolas dos assentamentos do MST.

A interlocução do Setor de educação do MST no triênio 93/95 com os professores/as das escolas dos assentamentos se processa através da publicação de textos com vistas a ampliar e dar maior consistência teórico/metodológica à prática pedagógica desenvolvida nas escolas do Movimento. A preocupação em sistematizar uma proposta pedagógica do MST pode ser observada nos documentos publicados e especificados abaixo, conforme os temas abordados no Caderno de Educação, (nº 13, p. 83 - 137), que ressalta entre outros: “A importância da prática na aprendizagem das crianças;”²⁷ “Escola, trabalho e cooperação;”²⁸ “Como fazer a escola que queremos: o planejamento;”²⁹ “Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta.”³⁰

Esses textos fazem uma reflexão sobre a luta pelo ensino fundamental de 5ª a 8ª séries; sobre as distintas formas de ensino destas; o modelo de escola pela qual o MST luta, e apresenta a proposta pedagógica³¹ para tais séries nas escolas dos assentamentos - aqui é apresentada pela primeira vez a proposta pedagógica do Movimento – marco do trajeto arquitetado pelos idealizadores e executores das práticas educativas formais no âmbito do Movimento. Assinalam também, o início da luta por escola nestas referidas séries em áreas de assentamento e amplia a luta no contexto da educação que já não é mais só pelas séries iniciais do ensino fundamental, hoje entendido como ensino fundamental menor e maior.

Nessa textura instituída de ações de educação, constata-se que os sujeitos assentados que se dedicaram à luta por educação ao longo desses dezoito (18) anos - de 1989 a 2007 - realizaram suas práticas sem o apoio do Estado e do

²⁷ Texto elaborado por Roseli Salete Caldart do Setor de Educação do MST e DER/FUNDEP, em fevereiro de 1993. FONTE: Caderno de Educação nº 13, p.83.

²⁸ Texto final de Roseli Salete Caldart do Setor de Educação do MST, publicado em maio de 1994 no Boletim da Educação nº 4. FONTE: Caderno de Educação nº 13, p.89.

²⁹ Texto final de Roseli Salete Caldart do Setor de Educação do MST, publicado em janeiro de 1995 no Caderno de Educação nº 6. FONTE: Caderno de Educação nº 13, p. 105.

³⁰ Texto elaborado pela Equipe Setor de Educação MST em janeiro de 1995. FONTE: Caderno de Educação nº 13, p.137.

³¹ A proposta apresenta o que o Movimento quer com escolas de 5ª a 8ª série; os pilares básicos da sua filosofia de educação e suas implicações metodológicas; o currículo e o funcionamento das escolas de 5ª a 8ª séries; algumas sugestões de conteúdos para as disciplinas propostas e Algumas fontes bibliográficas para pesquisa dos conteúdos sugeridos. FONTE: Caderno de Educação nº 13, p.137.

município. Portanto, 1995 se torna um marco na trajetória de luta dos Sem Terra buscando fazer com que o Estado e o Município assumam e implementem políticas de educação nos assentamentos, respeitando as peculiaridades contidas na sua proposta pedagógica.

Nessa lógica, parece que se inicia uma nova discussão. Já não se quer apenas escola de 1ª a 4ª série, quer-se também escola de 5ª a 8ª séries. Quer-se uma escola que respeite os valores culturais dos assentados, como assegura a Constituição de 1988, no seu Art. 210 que prescreve: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Entretanto, devido ao caráter dialético que as ações desenvolvidas pelo MST e conseqüentemente pela Equipe do Setor de Educação têm assumido ao longo de seu percurso, a proposta de educação continua se aperfeiçoando e em 1996 são publicados os “Princípios da educação no MST”.³² Trata-se de uma espécie de cânon da proposta político-pedagógica do MST, na qual são definidos alguns conceitos importantes para a ideologia educacional do Movimento e apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos que alicerçam a prática educativa e ideológica do Movimento dos Sem Terra, os quais são registrados no Caderno de Educação nº 8 (1996, p.6-22) abaixo:

[...] Educação para a transformação; [...] 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 processo permanente de formação/transformação humana; [...] Relação teoria e prática; [...] Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; [...] A realidade como base de 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 [...].

³² Texto final de Roseli Salete Caldart. Publicado no Caderno de Educação em julho de 1996. FONTE: Caderno de Educação nº 13, p.159.

Registra-se que o referido documento consolida a proposta pedagógica das escolas de assentamentos e constitui o instrumento propositivo nas ações, junto aos governos estaduais e municipais, para formulação de uma política pública de educação do Campo, como se perceberá mais à frente.

Além disso, é elaborado em 1997 um texto, desta feita sob o título: *Pedagogia da Cooperação*³³ alicerçada em Freinet e em Makarenko³⁴, compreendida como uma nova orientação das práticas educativas dos Sem Terra com vistas a concretizar os princípios políticos, as linhas estratégicas e os princípios filosóficos e pedagógicos do MST presentes em toda sua literatura documental que institui e dá sustentáculo à proposta de Educação do Movimento, inclusive no contexto da luta por educação do campo, conforme se encontra delineado no quadro abaixo, elaborado por este autor:

QUADRO 03: Ações instituidoras de uma Educação para fora do MST.

ANO	AÇÕES DO MST	TÍTULO DO DOCUMENTO ELABORADO	MÊS DE PUBLICAÇÃO	ONDE OCORREU/ PUBLICAÇÃO	AUTORIA OU ATORES
1997	Elaboração de Texto	Pedagogia da Cooperação	Novembro	RGS	. Paulo Ricardo Cerioli
	INERNA	Relatório de encaminhamento da CNEC	Julho	Brasília	MST/UnB/UNICEF/UNESCO,CNBB MST
	.Marcha a Brasília.	Dois meses de marcha	Fevereiro/abril	Caminhada a Brasília	Militantes do MST
1998	.Escritura de Texto	-Escola Itinerante em acampamento do MST	Junho	Fazendo Escola nº 01	Isabel Camini – Setor de Educação e equipe de educadores/as da Escola Itinerante do MST/RS
	Conferência N. por uma E. do Campo	-Por uma Educação Básica do Campo	Julho	Luziânia-GO	MST/UnB/CNBB UNESCO/UNICEF
	.Saque no Nordeste	MST prega e lidera saques na seca	Maio	Capitais do NE.	Lideranças do MST e sem-terra
1999	Escritura de Texto	Como fazemos escola de educação Fundamental	Novembro	Caderno de Educação nº 9	Paulo Ricardo Cerioli, Osfs e Roseli Salete Caldart
	Marcha dos 100 mil	Marcha levou 100 mil a Brasília	Agosto	Caminhada a Brasília	Militantes do MST
2001	.Escritura de Texto	-Nossa concepção de educação e de escola	Abril	Construindo Caminho	Setor de Educação do MST
	.Escritura de Texto (síntese)	-Pedagogia do Movimento SemTerra: acompanhamento às escolas	Julho	Boletim de Educação nº 8	Roseli Salete Caldart

Fonte: Documentos do MST e Caderno de Educação do MST nº 13.

³³ Texto elaborado em novembro de 1997, por Paulo Ricardo Cerioli, para o Setor de Educação do MST. FONTE: Caderno de Educação, n° 13, p. 181.

³⁴ Pedagogo russo, autor de várias obras sobre educação e trabalho. FONTE: Caderno de Educação nº 13, p. 177.

Conforme se pode observar nos dados constantes no quadro, mantém-se a prática educativa do MST em movimento, com o objetivo de dar visibilidade à Pedagogia do Movimento Sem Terra, e ao mesmo tempo evidencia que a luta por educação é encaminhada sempre para dentro dos assentamentos e, só a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, realizado em Brasília, sediado pela UnB, é que nasceu a idéia de uma conferência nacional sobre a educação para os povos do campo. A idéia foi assumida por instituições universitárias e veio a concretizar-se em 1998, em Luziânia – Goiás, e denominou-se “Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” (1998, p. 5), como registra o texto base do evento seu principal objetivo era:

[...] ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos nós que participamos deste evento, partilhamos da convicção de que é possível, e necessário, pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão.

É, pois, nesse cenário que se intensifica o debate sobre as ações interinstitucionais em torno das necessidades do campo. Nesse debate foi realçada a importância das universidades como instituição parceira que poderia contribuir com o processo educacional nos assentamentos. Nessa teia de intenções, inicia-se uma luta mais ampla por educação do campo e prioriza-se a questão do analfabetismo de jovens e adultos como principal linha de ação.

A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi o primeiro evento e a primeira ocasião em que se torna visível em âmbito nacional a manifestação coletiva por educação do campo, mas não se deve esquecer que, na trajetória do movimento sem-terra e do MST, o tecer educação e lutar por escola pública foi uma prática cotidiana dos acampados/assentados desde 1981.

Nessa ótica, entende-se que foi a partir do I ENERA que a educação efetivada no interior do Movimento é pensada para além do assentamento, ou seja, para todas as escolas do campo e conseqüentemente para todos os sujeitos que moram e vivem no e do campo. Com efeito, o trajeto literário e de eventos

direcionados à educação do MST elucida que a partir de 1997, estendendo-se à atualidade, a educação passa a ser pensada para fora do Movimento Sem Terra, ou seja, com um caráter mais geral envolvendo outros movimentos populares do campo e moradores da floresta.

No curso desse mesmo ano em que acontece a Conferência de Educação do Campo, nasce o Programa Nacional de Educadores na Reforma Agrária - (PRONERA) que como toda a história das conquistas do Movimento Sem Terra, é fruto da luta dos movimentos sociais do campo e dos sindicatos dos trabalhadores rurais, na defesa de uma educação que ofereça qualidade no ensino-aprendizagem e conseqüentemente qualidade social. Tal Programa é entendido por alguns pesquisadores apenas como um programa de educação. Para outros, é visto como Política Pública de educação. Essa problemática será tratada no último capítulo deste trabalho.

É pertinente ressaltar-se aqui que a citada Conferência é idealizada no I ENERA, a sua realização envolveu outras instituições como UnB e UNICEF, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) as quais firmaram uma parceria com o MST para a concretização do evento. Neste espaço, procederam-se a articulações políticas e foram sistematizadas idéias que resultaram em ricos documentos para análise – o que não compete a este escrito – mas entenda-se que apresenta uma singularidade no concernente à educação escolar básica do campo. A título de exemplo, podem ser listadas as seguintes proposições que o Texto Base da Conferência (1998, p. 9) registra:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais o usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho do camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. [...] estamos discutindo a educação do campo que se volta ao conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. [...] temos uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos.

O histórico que registra a luta por educação no universo do Movimento se constitui uma agenda que se transforma numa plataforma/política, forte em sentido ideológico, e que ganha visibilidade no interior do Estado brasileiro à medida em que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara Básica de Educação, (CBE) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, da qual se tratará em outro momento neste texto.

Ao “colher a memória”³⁵ sobre ações, estratégias e práticas educativas do MST, assinala-se o constituir da Escola itinerante³⁶ no interior dos acampamentos e assentamentos organizados pelo Movimento, em 1998, momento em que se publica o documento “Escola itinerante em acampamentos do MST.”³⁷ Neste sentido convém ressaltar que se configura a instituição de uma Escola de novo tipo, ou seja, uma escola que democratiza a gestão escolar, dinamiza a prática pedagógica e se imbuí de uma mobilidade territorial,³⁸ uma vez que ocupa espaços distintos conforme as atividades de luta do Movimento Sem Terra. Entretanto, é preciso entender que este nome “Itinerante” tem também uma significação no tocante à postura pedagógica no sentido que essa escola caminha lado a lado com os Trabalhadores Sem Terra e conseqüentemente se torna mais uma condição de proporcionar de forma segura o direito à educação.

De acordo com o acervo documental do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, localiza-se no Estado do Ceará a primeira experiência com creches nos assentamentos, tanto as creches permanentes nas cooperativas de produção dos assentamentos, quanto as creches itinerantes. Experiências essas que impulsionaram os primeiros debates sobre a questão das creches (cirandas) e escola itinerante nas reuniões realizadas no Setor de Educação do Movimento em 1996. O MST esforça-se a partir de então para ampliar suas conquistas no campo

³⁵ Expressão utilizada por Ecléa Bosí na obra *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, São Paulo : Companhia das Letras, 1994.

³⁶ Escola itinerante é uma prática de deslocamento de um segmento da escola para o local onde estiver acontecendo a ação do MST ou de um determinado assentamento que vai cuidar das crianças que acompanham seus pais, podendo ser apenas em nível de creches/ cirandas infantis ou nos níveis que se fizerem necessário. Essa prática constitui-se, hoje, na Escola Itinerante, para não deixar as crianças desprovidas de cuidados e de educação. “Escola Itinerante” foi o nome escolhido, por significar que essa escola acompanha o itinerário do acampamento, até o momento em que as famílias acampadas chegarem à conquista da terra, ao assentamento.

³⁷ Documento elaborado por Isabela Camini, Setor de Educação e equipe de educadores e educadoras da Escola Itinerante do MST/RS: composta por Carlota de Oliveira Amado, Janete Onuczak, Maria Madalena Luz, Edson Hofmann, Dirceu do Nascimento e Adão Kupinski. Publicado em julho de 1998 no Caderno Fazendo Escola nº 1.

³⁸ Entenda-se mobilidade territorial no sentido de ir do território ocupado a outro desde que seja necessário às ações do MST

da educação e busca aproveitar o espaço público democrático que se constituía na conjuntura da década em análise como lembra Souza (2002, p.224), ao afirmar:

O cenário político dos anos 90 no Brasil caracteriza-se pelo processo de democratização em construção, talvez os projetos ora analisados possam resultar em experiência de futuras políticas públicas, o que nos parece bastante distante, por um lado, haja visto os interesses de orientação macroeconômica dos governos. Mas, por outro lado, muitas das organizações da sociedade civil estão empenhadas na construção de projetos vinculados às temáticas sociais, bem como exercem pressão sobre os governos, para que estes não se desobriguem da elaboração de políticas sociais/públicas. A sociedade civil, e nela o MST, possui experiência no campo educacional que poderia culminar em propostas de políticas públicas não necessariamente voltadas para os assentamentos rurais, mas para todos os setores populares da sociedade brasileira.

Entre as propostas de políticas públicas do MST no campo educacional, sobressai a Escola Itinerante entendida como uma extensão da Escola Base – escola sede onde os educandos/as são matriculados e de onde sai a documentação oficial de cada estudante - e sua prática é replanejada a cada atividade que os acampados/assentados realizam no MST ou no assentamento e sua organicidade é feita conforme a dimensão do evento. Portanto, essa Escola está em constante mudança, ou seja, em movimento, ao ocupar espaços temporários e ‘lugares garantidos’ em cada atividade de enfrentamento do Movimento, no interior da luta.

A sua estruturação depende das atividades realizadas no e pelo Movimento e de suas dimensões, pois, dependendo da ação a ser desenvolvida, a Escola Itinerante poderá ser estruturada para o atendimento a crianças em todas as séries do ensino fundamental e ou poderá se estruturar apenas a Ciranda Infantil, que representa somente o trabalho com as crianças de zero a seis anos, um dos segmentos da educação infantil dentro do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra.

Como se percebe, a Escola Itinerante é um espaço onde se repensa com freqüência a ação pedagógica, dadas as especificidades como ela se desenvolve, voltada ao atendimento das necessidades educacionais das crianças filhas e filhos de trabalhadores Sem Terra. Nesse modelo de escola há uma preocupação também com a formação dos educadores/educadoras e como se processam a relação

pedagógica docente e discente com vistas a um aprimoramento dos objetivos educacionais.

O Movimento assume o fazer a luta por Escola/Educação, com proposição pedagógica própria, pensada, elaborada pelos seus sujeitos, mas, executada em parcerias com instituições públicas formadoras e com o aparato do Estado ou do Município. À medida que se constroem espaços públicos de discussão, com vistas a instituir políticas públicas de Educação do Campo, o Movimento está somente incitando o Estado a cumprir um direito já garantido pela Carta Magna de 1988 – como foi citado anteriormente - e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990, p. 13), no capítulo IV e nos seus artigos 53 e 54 que tratam Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, conforme se encontra assim expreso:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores; [...]

V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único – é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do adolescente trabalhador;

VII – atendimento ao ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§1º o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola.

A luta pela concretização desses direitos expressos pelo ECA compõe a agenda de luta do MST quando busca garantir escola e educação para as crianças e adolescentes assentados.

No cômputo geral das lutas por educação, é importante lembrar que também em 1998 o MST realizou a Marcha Nacional pelo Brasil, com o objetivo de sensibilizar o governo e a sociedade brasileira para as questões relacionadas aos problemas do homem e da mulher do campo – nessa marcha a Escola Itinerante se fez atuante em cada cidade onde acampavam os trabalhadores – ação política de forte repercussão na sociedade nacional e internacional, momento em que se conquistou financiamento para construção de escolas públicas nos Estados brasileiros onde o MST já havia se consolidado enquanto movimento social.

Acresce-se a esse cômputo geral a II Conferencia Nacional por uma Educação do Campo³⁹ que aconteceu em Luziânia – GO, em agosto de 2004, dessa vez com a presença de vários movimentos sociais do campo, movimentos sindicais, organizações sociais de trabalhadores do campo e da educação, Universidades, Organizações não governamentais, Centros Familiares de Formação por Alternância, entre outros segmentos sociais e contou com a participação de hum mil e cem (1.100) militantes e, o I Encontro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁴⁰ com o tema: Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária: Região Nordeste, em João Pessoa-PB, em maio de 2005, conforme se desenha no quadro a seguir de autoria deste pesquisador.

³⁹ Evento que aconteceu de 2 a 6 de agosto de 2004

⁴⁰ Aconteceu de 9 a 11 de maio 2005 em João Pessoa na Paraíba.

QUADRO 04: As ações de parcerias do MST na construção da Educação do Campo

ANO	AÇÃO DO MST	LOCAL E MÊS	ATORES ENVOLVIDOS	DOCUMENTO PUBLICAÇÃO
1997	I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária	Brasília/Julho	Educadores/as MST UnB	Documento/relatório
	Inicia curso de especialização em Educação do Campo	Brasília	UnB, UNICEF	Curso de férias
1998	I Conferência Nacional de Educação do Campo	Luziânia-GO	MST, UnB, CNBB	Texto Base
	Nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Brasília/UnB	Universidades e Movimentos Sociais populares do campo	Cartilha do PRONERA
1999	Elaboração do Texto: A educação básica e o Movimento social do campo	Brasília	Arroyo, M. G Fernandes, B. M.	Caderno por uma educação do campo nº 2
2000	4º Congresso Nacional	Brasília/11 de agosto	10 mil delegados	Carta relatório
	Elaboração do Texto: Projeto popular e escolas do campo	Brasília	César Benjamin Roseli Caldart	Caderno por uma educação do campo nº 3
2002	Elaboração do Texto: Educação do Campo: identidade e políticas públicas	Brasília	(Orgs.) Kolling, E. J; Cerioli, P. R. osfs Caldart, R.. S.	Caderno por uma educação do campo nº 4
	Realização do Seminário Nacional por uma Educação do Campo	Brasília	Articulação Nacional por uma Educação do Camo, UnB, MST,UNICEF, CNBB	Caderno por uma educação do campo nº 4
2004	II Conferência Nacional por uma Educação do Campo	Luziânia	MST, Movimentos populares do campo, UnB, UNICEF, CNBB	Agosto 2004
	Elaboração do Texto: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo	Brasília	(orgs.) Molina, M. C. Jesus, S .M. S. de	Caderno por uma educação do campo nº 5
2005	I encontro do PRONERA	João Pessoa	MST/PRONERA e Educadores/as	9 A 11/Maio
2007	5º congresso Nacional do MST	Brasília	Assentados do MST, colaboradores e pesquisadores	Carta de compromisso

Fonte: Documentos do MST.

A trajetória organizativa do MST por educação confirma que o I ENERA, no ano de 1997, tornou-se marco inicial visível no planejamento estratégico do Movimento a respeito da ampliação da luta por educação como um direito de todos como previsto na Constituição de 1988. A luta se estende a outros movimentos populares do campo e para moradores da floresta, o que caracteriza um momento significativo da luta travada pelos educadores/as daquele encontro e não apenas como um direito dos assentados do MST.

Assim o evento promovido pelo MST, em parceria com a UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), exigiu um estudo aprofundado sobre as mais diversas realidades do campo, o que desencadeou a necessidade de construção de um novo conceito para

educação do homem e da mulher do campo e da floresta que viesse a interagir com outras dimensões da vida dos povos do campo.

Neste cenário torna-se assaz forte apreensão de que educação rural tem um caráter salvacionista e dá sustentação ao latifúndio empresarial, ao assistencialismo e mantém o controle político sobre as terras e sobre os sujeitos que nela vivem. Entretanto, o novo conceito de Educação do Campo opõe-se literalmente a essa concepção, uma vez que este vem sendo criado pelos povos do campo; entenda-se neste contexto a educação do camponês como resultado de um projeto pensado e criado pela e para a população do campo com o qual se elucida a projeção de distintos territórios compostos de diferenças paradigmáticas como é o caso dos espaços onde tais paradigmas são construídos e seus correspondentes protagonistas.

Considera-se importante o resgate dessa trajetória de luta, bem como a sistematização dessa literatura especializada sobre educação do campo por tornar visível e qualificar, a partir da Conferência Nacional, as ações dos movimentos populares do campo, articulando o debate no sentido de garantir, a todos os sujeitos trabalhadores sem-terra, o direito de ter acesso a uma educação sistematizada a partir dos interesses da vida no campo, oportunizando a estes uma educação de qualidade, pautada na realidade cotidiana.

Ao compor esse resgate histórico, chama-se a atenção para a produção do acervo de documentos do Setor de Educação do MST no Brasil, o qual se revela dinâmico e integrado com as ações dos Sem Terra como se observa no texto “Como fazemos Escola de Educação Fundamental”,⁴¹ publicado em 1999, que trata das escolas que trabalham com a educação do 1º ao 9º ano denominadas pelo Movimento de Escolas de Educação Fundamental.

O referido texto discorre sobre a “Pedagogia em Movimento”, o que não quer dizer uma nova pedagogia criada pelo MST, mas uma forma de trabalhar com educação, que coloca todas as pedagogias construídas no trajeto histórico das civilizações, em movimento, e definir qual das pedagogias usar e em que momento usar fica a cargo da situação educativa. Nessa dinâmica, entenda-se que esta é

⁴¹Texto final elaborado por Paulo Ricardo Cerioli, Osfs, e Roseli Salette Caldart – Setor de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, PUBLICADO EM NOVEMBRO DE 1999 NO Caderno de Educação nº 9. FONTE: Caderno de educação nº 13, 2001, p.199.

também uma concepção pedagógica imanente na proposta pedagógica do Movimento, como instrumento de proposição política do MST na defesa de políticas públicas de educação do campo.

O Setor de educação do Movimento segue nesse processo elaborando e publicando documentos que revelam reflexões sobre a qualidade das práticas educativas nas escolas dos acampamentos/assentamentos do MST e em 2001 publicam-se mais dois textos relevantes, intitulados: “Nossa concepção de educação e de escolas⁴²” e “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas.⁴³” O primeiro discorre sobre a vinculação da escola de assentamento com a realidade local e integrada ao desafio de participar da solução dos seus problemas. Ao se falar escola do MST, trata-se da relação que a escola tem que assumir com a luta pela reforma agrária. O segundo documento explora de forma minuciosa a Pedagogia do Movimento Sem Terra, definindo-a como sendo mais que uma proposta pedagógica social. É uma prática social viva em movimento de onde se extraem contribuições para as propostas pedagógicas das escolas dos assentamentos do MST.

Quanto aos movimentos concernentes à educação básica para as escolas do campo, urge esclarecer que no MST essa ação foi projetada para atender desde a Ciranda Infantil até o 9º ano da Educação fundamental.⁴⁴ Nesse instituir-se, o Movimento consegue acumular elementos, valores e vivências constituídos internamente, que são de fato identitários dos Sem Terra e, por isso, imprescindíveis aos cursos formais do Movimento, o que remete ao pensamento de Burity (2005, p. 70) ao afirmar:

[...] Tais atores propunham formas de entendimento e de encaminhamento de seus problemas que não se acomodavam facilmente aos parâmetros analíticos, ideológicos e políticos de identificação de questões sociais e de admissão de interesses e reivindicações coletivas. Suas questões eram muitas vezes transversais aos problemas distributivos, à lógica jurídica dominante,

⁴² Texto elaborado pelo Setor de Educação do MST e publicado em abril de 2001, no caderno Construindo Caminho.

⁴³ Textos de Roseli Salete Caldart – Setor de Educação MST e ITERRA. Elaborado em setembro de 1999. Trata-se de uma síntese elaborada a partir de **Escola é mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**, tese de doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul em agosto de 1999. Este texto foi publicado no Boletim da Educação nº 8, em julho de 2001.

⁴⁴ Expressão usada pelo Movimento para dizer ensino fundamental, por entender que a palavra ensino não dá conta de todas as dimensões educativas que já faz parte das práticas das escolas do MST.

às prioridades da ação política etc. Implicavam em alterar padrões de negociação, ampliar o alcance da representação social e política, mudarem hábitos culturais enraizados, introduzir novos repertórios de ação, modificar mesmo o atendimento dominante sobre a articulação entre carências materiais e demandas simbólicas.

O contexto que envolve as lutas no interior do MST na busca por educação não só para seus assentados, como também para todos os sujeitos da sociedade e peculiarmente para os do campo, excluídos historicamente desses direitos, revela-se de fundamental relevância para esta pesquisa para se perceber como essas ações estimularam o governo a agilizar a implementação de políticas de educação e construção de escolas voltadas para as necessidades dos trabalhadores que vivem no e do campo.

Entretanto, não evidencia se as ações dos movimentos populares do campo conseguem alterar a política de educação do Município ou do Estado para todos os sujeitos trabalhadores no e do campo e moradores da floresta, e nem tampouco revela se a prática educativa desempenhada nessas escolas considera a proposta defendida pelo MST em conjunto com os demais movimentos sociais populares do campo: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) entre outros.

O emaranhado dessas ações por educação do campo num contexto mais amplo objetiva colocar o rural e a educação que está vinculada a ele na agenda política do governo brasileiro, de maneira que seja pensado e implementado um projeto de desenvolvimento para esta sociedade que seja capaz de incluir todas as pessoas que vivem no e do campo, compreendendo que a educação, para além de um direito e dever do Estado, é parte intrínseca da estratégia de inclusão social e de desenvolvimento econômico sustentável.

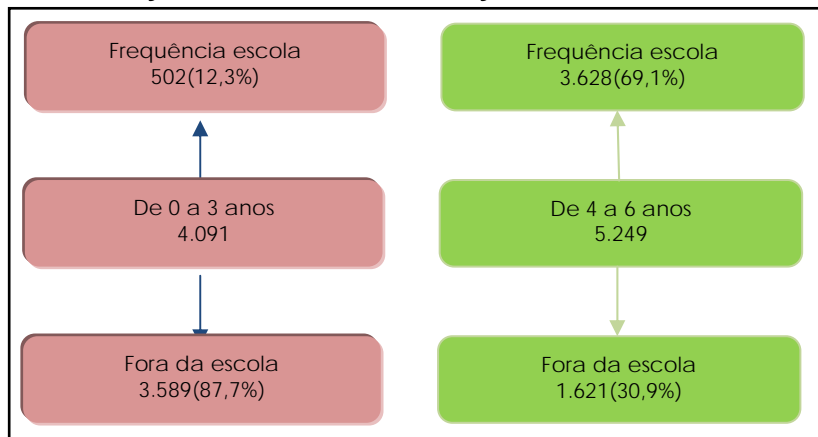
Nessa perspectiva analítica, o tecido põe à mostra o primeiro encontro do PRONERA em âmbito de Nordeste, realizado em João Pessoa na Paraíba, - de 9 a 11 de maio de 2005 - no qual cada Estado apresentou a sua realidade educacional nos assentamentos. Constatou-se que, no caso do Piauí, apresentava-se uma realidade que exigia do Movimento um acirramento da luta por educação, uma vez que os dados demonstravam no Piauí uma realidade constituída por um elevado número de crianças em idade escolar que ainda estavam fora da escola como

apresenta a ilustração que se põe à vista no quadro nº 05 a seguir. Assim, torna-se possível afirmar que a luta por educação nos assentamentos no Piauí tem um longo caminho a percorrer para que se minimize a realidade desenhada no percurso histórico.

Os dados sobre a realidade educacional das crianças assentadas no Piauí revelam que, no segmento da educação infantil de até três anos, o percentual de exclusão é 87,7%; e, na faixa etária de 4 a 6 anos, o percentual fica em 30,9%, o que evidencia o descumprimento do poder público com seu dever no âmbito municipal por negar a esses sujeitos infantis um direito garantido na Constituição Cidadã.

Dessa forma, observa-se quão grande é o desafio a ser enfrentado na luta por política pública de educação do campo no Estado do Piauí, mormente por educação no âmbito infantil, a qual apresenta um déficit alarmante de escolas infantis nos assentamentos, principalmente na estrutura que determina os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil⁴⁵ e no atendimento a crianças que são cerceadas de seus direitos conforme apresenta o quadro a seguir:

QUADRO-05 Situação educacional das crianças de 0 a 6 anos, assentadas no Piauí



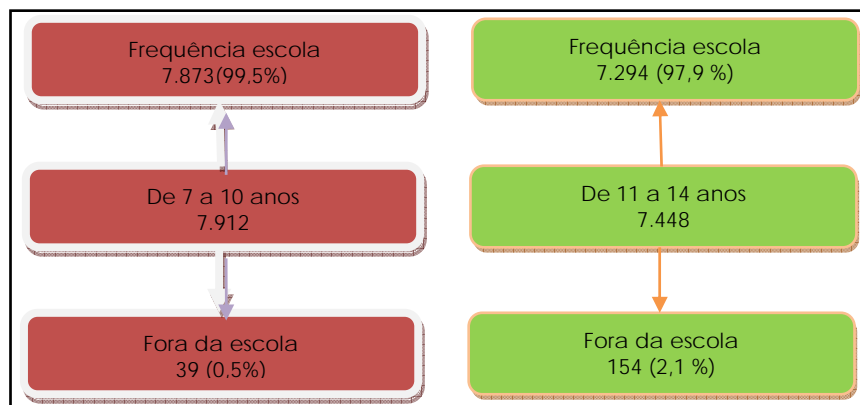
Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/ PRONERA – PNERA, 2005/Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, PI.

⁴⁵ Por esses parâmetros, o MEC determina que os espaços para crianças de 0 a 1 ano têm que ter: sala para repouso; sala para atividades; fraldário; lactário; solário; e salas para crianças de 1 a 6 anos deve contribuir para a vivência e expressão da cultura infantil com jogos, brincadeiras, músicas. FONTE: Parâmetros básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Encarte 1. 2006.

Ressalta-se que as figuras, com dados de 2005, demonstram uma realidade inquietante por negar às crianças de zero (0) até seis (6) anos o direito a educação, denotando negligência por parte dos governantes e gestores, uma vez que, mesmo conhecedores da realidade, ignoram os direitos deste segmento social, fazendo das crianças suas reféns e vítimas uma vez que elas permanecem fora da creche, sem o acompanhamento pedagógico ao qual têm direito e sem a formação que deve prepará-las para o exercício da cidadania⁴⁶. É relevante lembrar, nesse âmbito, que o MST conseguiu na Marcha Nacional pelo Brasil recursos federais para a construção de escolas nos Estados onde o MST fosse atuante. O percentual que coube ao Piauí desses recursos federais destinava-se a construção de dez (10) escolas em áreas de assentamento do Movimento no Estado. No ano de 2007, foram construídas, com tais recursos em parceria com o governo estadual, nove (9) escolas.⁴⁷

Observa-se que 87,7% das crianças de até três anos nos assentamentos do Piauí estão fora da escola, evidenciando a ausência do Poder público municipal no cumprimento do aparato legal assegurado a essas crianças. O que põe urgência em lutar acirradamente por escolas infantis do campo. Entretanto, é conveniente lembrar que esses dados não representam todas as crianças do campo, mas apenas as crianças dos assentamentos do Piauí. Entenda-se, ao fazer uma projeção dos dados da ilustração para as faixas etárias de 7 a 10 e de 11 a 14 anos, verificar-se-á que ainda é muito grande o percentual de crianças que não frequenta a escola nas áreas ocupadas por Sem Terra, como pode se constatar no quadro a seguir:

QUANDO 06: Situação educacional das crianças de 7 a 14 anos, assentadas no Piauí



⁴⁶ Para Maria Victoria de Mesquita Benevides, *A cidadania ativa*, a indica que esta só é possível com uma participação permanente, plena e ativa de todos nós, como cidadãos.

⁴⁷ Dados oferecidos oralmente pelo Setor de Educação do MST no Piauí.

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/ PRONERA – PNERA, 2005/Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária, PI.

Tal configuração mostra os transtornos educacionais aos quais os Sem Terra são submetidos frente ao silêncio e a ausência dos governos federal, estadual e municipal, no concernente à política pública de educação que diz desempenhar no espaço rural. Torna-se pertinente esclarecer que esses sujeitos também se encontram expropriados do direito de cidadania auferido pela Constituição brasileira, uma vez que os governantes negam-lhes dignidade cidadã, direito universalmente garantido, mas renegado à confiabilidade de órgãos públicos, que parece desconhecê-los, sobretudo quando diz respeito ao homem e à mulher do campo. Entretanto, em oposição a tal comportamento do Estado com os agricultores sem-terra e assentados, Arroyo (2001, p. 279) apresenta uma reflexão ao afirmar que:

Temos que prestar um pouco mais de atenção às políticas que existem, a rede de políticas e de propostas que existem que vão em outra direção, que afirmam a cidadania, que afirmam os sujeitos. Propostas educativas que existem no MST, na Escola Plural, na Escola Sem Fronteiras, na escola cidadão em tantas outras. Hoje temos no mínimo trinta ou mais administrações públicas com propostas que reencontram os vínculos educativos e culturais entre as escolas, os docentes e a infância real que luta pela inclusão social.

Nessa perspectiva, vale mencionar que o cenário dos anos 80 se caracteriza pela construção, entre outros, de uma política nacional de educação infantil, com creches e pré-escolas garantida pela Constituição Federal de 1988. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vem ratificar os direitos já previstos na Carta Magna e dez anos depois, em 1998 o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ainda assim, se os Sem Terra não utilizarem-se de estratégias para pressionar o poder público, as conquistas no contexto da educação não teriam visibilidade ou seriam inexistentes devido à inércia dos governantes.

O ideário posto reflete a organicidade própria do Movimento e está alicerçado tanto nas Constituições Federal e Estadual, como também na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) de 1996 que reproduz no seu artigo 21, o inciso da Constituição Federal no Título III, Art. 4, alguns direitos educacionais e as formas de sua operacionalização segundo a LDB 93/94 (1996):

Art. 21 A educação escolar compõe-se de: I. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Seção II, Art. 29 [...] A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança [...]

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; II pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

O MST, como é do conhecimento da sociedade, é um Movimento Social que luta pela terra, mas também pela dignidade cidadã e nela a Educação sempre esteve e está emaranhada no seu instituir-se. Assim, a criação do Setor de Educação, em 1988, no Movimento Sem Terra teve a preocupação em formar homens e mulheres para que pudessem exercer o papel de cidadãos transformando a sociedade. Como bem afirma Caldart (2000, p. 161), ao dizer que o setor de educação, ao ser criado no MST, objetiva:

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

A problemática educacional no interior do MST amplia o seu espaço de atuação na luta à medida que cresce o número de assentados, o que levou inevitavelmente a encontros locais, regionais e nacionais para melhor compreensão, difusão da proposta pedagógica do Movimento e a consolidação de ações programadas na área da educação infantil, o ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, a educação de adultos e, mais recentemente, a pós-graduação em nível de especialização.

Em que pese a relevância do cuidar de crianças no âmbito da educação infantil e fundamental, não se pretende aqui defender que somente esses dois níveis foram ou são responsáveis pelos avanços da luta no contexto da educação. Reconhece-se que os demais níveis, o médio, superior e a pós-graduação também tiveram e continuam tendo sua contribuição no conjunto das lutas que ora se

manifestam de forma mais ampla, extrapolando os limites dos assentamentos do MST e estendendo-se a todos os sujeitos trabalhadores e moradores do campo.

O que se quer de fato na busca minuciosa de identificar as ações concretizadas na área da educação infantil e fundamental é mostrar e reforçar que as conquistas, inclusive as ideológicas, no campo da educação vêm se tecendo há mais de vinte anos, tanto para dentro como para fora do MST. Tais conquistas não são resultados que se conseguiram com uma ação política específica, mas com muitas ações, que se teceram na trajetória da busca do exercício da cidadania ativa. Persegue-se, nessa dimensão, a concretização do direito de ter direitos, direito de ter cidadania e direito de construir novos direitos.

Daí, a luta agora se amplia não só, para atender a outros sujeitos trabalhadores sem-terra e moradores da floresta, mas se amplia também na construção do direito de ter não só educação, mas de ter educação alicerçada na realidade e nas especificidades do campo. Portanto, a luta agora é por políticas públicas de educação que respeitem direitos e valores políticos, sociais, culturais, éticos e religiosos dos que vivem no e do campo, conduzindo o movimento a direcionar suas ações com vista a conquistar uma Educação do Campo. Enfim, conquistar uma política de educação do campo que seja contextualizada e alicerçada na realidade dos assentados do MST.

Nesta perspectiva, entende-se que a Educação Fundamental, nos assentamentos do MST, é sem dúvida um espaço educacional formativo que educa a partir da vivência cotidiana dos seus sujeitos, propiciando o sentimento de pertença ao Movimento e a construção da identidade de Sem Terrinha⁴⁸ e de Sem Terra,⁴⁹ como afirma o Caderno de Educação Infantil nº 12 (2004, p.25):

A Ciranda Infantil é um espaço educativo da vivência de ser criança Sem Terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, a presença do MST, os valores, a formação, a construção de uma nova geração, de uma nova sociedade de um novo país. [...] Porém, a implementação das Cirandas Infantis Permanentes (ação cotidiana e contínua da educação Infantil do Campo) nos assentamentos e acampamentos se apresenta como um grande desafio,

⁴⁸ Como são chamadas as crianças filhas de Sem Terra, ou seja, filhas de assentados do MST.

⁴⁹ Como são chamados todos os assentados dos assentamentos do MST, ou seja, são assentados que conduzem consigo a identidade do MST.

principalmente, em função da falta de políticas públicas para a educação infantil do campo.

Esclareça-se que as escolas nos assentamentos são escolas do sistema oficial de ensino, que funcionam com o aparato do Estado ou do Município, inclusive, os professores também são da rede oficial de ensino, mas a proposta pedagógica é que se diferencia – pelo menos em parte – da proposta das outras escolas que não estão em áreas de assentamentos.

Nessa lógica, as três escolas do Assentamento Lisboa, locus desta pesquisa, são todas públicas e com quatro professores/as assentados/as na própria comunidade Lisboa e vinculados à rede oficial de ensino. Os demais professores/as são também da rede oficial, mas, residem na zona urbana da cidade de São João do Piauí.

O cenário exposto, no desenrolar das lutas do Movimento, delinea a educação pública para as crianças do campo e as urbanas, explicitando que é um dever do Estado e direito do cidadão. Dessa forma, a luta é para que o Estado cumpra com seu papel, inclusive construindo Escolas de educação fundamental e Creches⁵⁰ para atendimento da demanda educativa dos sujeitos que vivem no e do campo, e ou, na cidade, obedecendo aos padrões de construção propostos pelos Parâmetros Básicos de Educação Infantil e do projeto político pedagógico.

Portanto, a luta por educação nos acampamentos e assentamentos tem sido uma constante no interior desse movimento desde 1981, quando da sua gestação, já iniciara as primeiras experiências de educação de jovens e adultos, ampliando com a educação fundamental de 1º ao 4º ano, depois do 5º ao 9º ano, e com as cirandas infantis (Creches), a escola itinerante, e ensino médio. Atualmente a luta amplia-se por uma educação do campo nas escolas básicas do campo, e nessa perspectiva tal luta impõe a necessidade que tão bem expõe a canção abaixo:

QUADRO 07: Canção ao Comando

⁵⁰ A construção de Creches deve obedecer ao padrão determinado pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. FONTE: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: Encarte 1. Brasília. MEC, SEB, 2006.

Ao Comando⁵¹	
<p> Aprenda o mais simples! Para aqueles cuja hora chegou Nunca é tarde demais! Aprenda o ABC Não basta... Mas aprenda! Não desanime! Comece! É preciso saber tudo Você tem que assumir o comando! Aprenda, homem no asilo! Aprenda, homem na prisão! Aprenda, mulher na cozinha! Aprenda ancião... Você tem que assumir o comando! Frequente a escola você que não tem casa </p>	<p> Adquira conhecimento você que sente frio Você que tem fome, agarre o livro: É uma arma! Você tem que assumir o comando! Não se envergonhe de perguntar, camarada! Não se deixe convencer! Veja com seus olhos! O que não sabe por conta própria, não sabe. Verifique a conta: É você quem vai pagar. Ponha o dedo sobre cada item. Pergunte: O que é isso? Você tem que assumir o comando. </p> <p style="text-align: right;">Bertold Brecht</p>

Fonte: Caderno de formação do MST nº 29

É desse ponto de vista que os sujeitos sociais precisam conhecer as coisas, quiçá, condições para conseguir o crescimento e formação humana, pois quanto menos se sabe menos os nossos descendentes recebem de herança. Assim, precisa-se aprender bastante no presente, para proporcionar aos nossos sucessores mais qualificação e empoderamento, e assim, se ressignifique os espaços públicos e construa novos direitos em uma prática cidadã.

⁵¹ Poema de Bertold Brecht, transcrito do caderno de formação nº 29. MST, Maio, 198.



Figura 2 Marcha Nacional à Brasília em 1998. Ação que levou o Governo Federal, entre outras coisas, a liberar recursos para, a construção de escolas em assentamentos rurais. Com tais recursos o MST no Piauí, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado - SEDUC construiu nove escolas em assentamentos (Foto do arquivo do MST).

CAPÍTULO II

O TERRITÓRIO DO CONFLITO: Tensões entre utopias cidadãs e negligência do Estado

Naquele passado se constituíram os fundamentos da nacionalidade: Povoou-se um território semideserto, organizou-se nele uma vida humana que diverge tanto daquela que havia aqui, dos indígenas e suas nações, como também, em menor escala, da dos portugueses que empreenderam a ocupação do território. Criou-se o plano das realizações humanas algo novo. Este “algo novo” não é uma expressão abstrata; concretiza-se em todos os elementos que constituem um organismo social completo e distinto: uma população bem diferenciada e caracterizada, até etnicamente, e habitando um determinado território; uma estrutura material particular, construída na base de elementos próprios; uma organização social definida por relações específicas; finalmente, até uma consciência, mais precisamente uma certa “atitude” mental coletiva particular. (...) Este novo processo histórico se dilata, se arrasta até hoje. E ainda não chegou ao seu termo.

Caio Prado Jr.

Neste capítulo, serão abordados os processos conflitantes das tensões entre as lutas pelas utopias cidadãs e a negligência do poder público em âmbito federal, estadual e municipal, a partir das ações políticas realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, com vistas ao direito de ter terra e educação entre outros direitos básicos. Nesse trajeto, imbricam-se desde conflitos ideológicos a conflitos sangrentos, mas permanece a altivez do Movimento na luta por terra e educação.

2.1 Do conflito instituído ao conflito gerado no exercício da cidadania: a inércia do poder público municipal, estadual e a contenda dos assentados do Movimento

A temática da educação direcionada aos povos do campo é uma questão

que se arrasta desde os tempos do Brasil colônia, perpassando todos os processos políticos de organização da sociedade brasileira. Observa-se, nessa trajetória, a ausência de políticas públicas de educação que valorizem as vivências dos moradores do campo e, nesse sentido, traz-se à memória Martins (1989, p. 21-22), ao afirmar que:

A nova cultura dos pobres do campo nasce no espaço produzido pelo rompimento dos vínculos de dependência. Esse rompimento, ao libertar o trabalhador, libertou o trabalho e revelou o significado da propriedade. [...] A nova cultura está centrada no trabalho (e suas dificuldades) e não na propriedade, na liberdade de quem trabalha e na condenação do cativo, na concepção de direitos produzidos pelo trabalho.

Pelo exposto, a cultura centrada no trabalho emaranha a educação proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tem sua raiz centrada na visão de educação marxista que concebe educação mais do que ensino, por ocupar-se do processo de formação dos sujeitos humanos e, nesse processo, a escola não é apenas um lugar de estudo, mas também, de trabalho, de atividades socioculturais e políticas. Desse ponto de vista, Machado (2003, p. 101), em sua tese de doutorado, afirma que “a base do trabalho escolar deve ser o estudo do trabalho humano e da participação de crianças e jovens nas diversas modalidades de trabalho, que se apresenta como elemento integrante da relação escola-realidade”.

Desse ponto de vista, compreenda-se que a questão da educação rural não é recente, como têm demonstrado as pesquisas, pois, segundo Leite (1999), desde a República Velha ao Estado Novo persiste o “Ruralismo Pedagógico” e somente em 1937 o Estado Novo passa a olhar a educação rural, ao criar a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que, além de continuar com o ofício de trabalhar a favor de que o homem continue no campo, explicita também o papel da educação como veículo de difusão ideológica dos interesses agroeconômicos do Estado. Entretanto, a luta por educação do campo é algo mais recente.

Ainda segundo Leite (1999, p.39, 47-48, 49-50), a Lei 4.024, de Dezembro de 1961, é a primeira lei que faz uma reflexão sobre as contradições a respeito da educação no Brasil e afirma que foi “Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, [...] omitiu-se

quanto à educação do campo, uma vez que a maioria das prefeituras [...] são desprovidas de recursos humanos e [...] financeiros”. A Lei 5.692/71 continua indiferente à educação dos sujeitos do campo, pois o mesmo autor assevera que aquela “não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem [...] cogitou [...] uma política educacional destinada [...] aos grupos campestinos”. Nesse cenário, cria-se o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) em 1975, com vigência até 1985, que oferece suporte ao Programa Nacional de Ações Sócio-educativas para o meio rural (PRONASEC), que vigora do final dos anos 70 e o início da década de 80, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no meio rural do Nordeste (EDURURAL) no período de 1980 a 1985 e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, inviabilizado pela recessão econômica nos anos subsequentes. Ainda na concepção desse teórico, o Plano Setorial de Educação de fato “propunha [...] a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar,”

O conjunto de programas revela ainda que a responsabilidade do poder público nesse contexto voltava-se para manter o homem no campo e minimizar as tensões sociais geradas pela pobreza rural, e não em resolver a questão do baixo nível de escolarização da região, como diz Barreto (1985, p.149) ao afirmar que:

[...] o papel das políticas sociais no Nordeste, e em particular na área rural [...] tem mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza do campo que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região, ou de serem instrumentos de um modelo alternativo de desenvolvimento, tal como propugnam as teses que fundamentam os textos básicos que delineiam a atual política de ensino no país.

Todavia, constata-se que a educação rural nesta trajetória sempre foi alvo de programas de governo centrados para atender a interesses econômicos do sistema ainda vigente, não configurando uma preocupação com os trabalhadores do campo, deixando-os sempre à margem, no esquecimento como bem afirma Romanelli (2002, p. 45, 46), ao asseverar:

Se a população se encontrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. [...] A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime.

Neste entendimento, a educação do campo no Brasil não tem sido objeto de políticas públicas, mas, apenas de programas rurais que mesmo ao defender a permanência dos trabalhadores rurais pobres no campo, tinha interesses agroexportadores e não de proposição de superar o problema do analfabetismo ou em oportunizar-lhes melhores condições de vida.

Assim, os trabalhadores e moradores do campo tornavam-se vítimas do sistema financeiro explorador, via programas educativos, que não correspondiam aos anseios dos trabalhadores rurais, o que força os movimentos sociais populares a organizarem uma modalidade de educação que fosse condizente com seus interesses, já que os programas do governo revelaram-se ineficientes como reflete Gohn (1992, p. 64-65), ao assegurar que: “A educação popular foi uma demanda presente em vários movimentos sociais organizados. [...] As iniciativas oficiais na área foram um fracasso e se encerraram como o Mobral, Projeto Minerva, Fundação Educar etc.” E tal modalidade de educação torna-se âncora para educação do Movimento Sem Terra e, conseqüentemente, para a luta por política de educação que atenda os interesses e peculiaridades dos que vivem do e no campo.

Nesse enredo, a luta por educação voltada para os valores do campo inicia sua gestação no final da década de 70, mas só ganha maior visibilidade a partir do meado dos anos 90, com a luta política do MST em parceria com instituições sociais, religiosas e educativas, em defesa de uma educação que tenha seu ponto de partida na realidade vivenciada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo. A educação é considerada uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a organização do Movimento e para a organização das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras como delineiam seus princípios filosóficos e pedagógicos.

Nessa perspectiva, compreender esta proposição de educação para os trabalhadores do campo subentende a inclusão do debate sobre a questão da terra nesse cenário. Entenda-se que tal demanda faz parte do contíguo geográfico e

político do Piauí, e se evidencia exaustivamente com a expropriação de pequenos agricultores para ceder espaço ao progresso, entremostrando-se nesse contexto a negação do direito à terra e à educação. Essa abordagem temática não é uma questão casual, mas uma necessidade assinalada pelo caráter social de contribuir para a compreensão dessa inércia do poder público nas esferas municipal, estadual, federal e a contenda dos assentados do Movimento, que põe em dúvida valores, aforismos e protótipos culturais instituidores de uma educação mantenedora do sistema capitalista, ao tempo que apresenta práticas educativas que parece orientar para outro modelo de educação e de sociedade, merecendo assim ser cuidadosamente estudada.

Para compreender a trajetória de organização do MST, é necessária uma incursão ao cenário político brasileiro das décadas de 70 e 80, caracterizado por uma elevada eclosão dos movimentos sociais populares, conforme asseveram os distintos estudos de Dagnino, (1994); Cardoso, (1994); Gohn, (2002), ao apontarem que tal crescimento foi acentuadamente de caráter urbano até o final dos anos 70, e que a partir dos anos 80 surge uma diversidade de outros movimentos constituídos por configurações de organizações partidárias do povo que vão reconstruir o cenário político, transformando-o em uma realidade diferente da existente, tanto na prática como na teoria. No que se refere à antiga luta por terra, iniciada pela Ligas Camponesas no Nordeste, os movimentos sociais rurais fizeram ressurgir e ampliaram essa luta, como expressa a compreensão de Gohn (2002, p. 278, 305) ao asseverar que:

Os anos 80 trarão um panorama novo na prática e na teoria dos movimentos sociais populares urbanos. Na prática, surgem novas lutas como pelo acesso a terra e por sua posse, pela moradia, expressas nas invasões, ocupações de casas e prédios abandonados; articulação do movimento dos transportes; surgimento de organizações macro entre as associações de moradores; movimento de favelados ou novos movimentos de luta pela moradia; movimento de desempregados; movimento pela saúde. [...] O MST transforma-se no maior movimento popular do Brasil nos anos 90. [...] A “causa” dos sem-terra passou a ser considerada justa nas pesquisas e enquetes de opinião pública, embora a grande maioria rejeite as “invasões de terras” como forma de pressão.

Nesse conjunto, se, por um lado, eclode a multiplicidade de movimentos sociais populares nos anos 80 com suas lutas, por outro, muitos fatores políticos,

econômicos e culturais levaram estes a dificuldades, passando do período do otimismo para a perplexidade e posteriormente para a descrença, tendo em vista que as mudanças na conjuntura brasileira deveram-se a múltiplos fatores que, no exame de Gohn, (2002, p. 285-286), merecem destaque:

[...] as alterações nas políticas públicas e na composição dos agentes e atores que participam de sua implementação, gestão e avaliação; o consenso, a generalização, e o posterior desgaste das chamadas práticas participativas em diferentes setores da vida social; o crescimento enorme do associativismo institucional, particularmente nas entidades e órgãos públicos [...]; o surgimento de grandes centrais sindicais; o aparecimento de entidades aglutinadoras dos movimentos sociais populares, especialmente no setor de moradia; e, fundamentalmente, o surgimento e o crescimento, ou expansão, da forma que viria a ser quase que uma substituta dos movimentos sociais nos anos 90: as ONGs – Organizações Não-governamentais.

A trajetória de organização dos movimentos sociais populares é retomada em meados dos anos 90 e remete os movimentos sociais do campo a ocuparem destaque no cenário nacional, desta feita por um novo prisma no qual se acirra a luta por terra, por escola e por educação, estendendo-se aos primeiros anos do século XXI, e nessa ótica observa-se que o estudo sobre movimentos sociais populares do campo ocupa espaço na academia como pode ser constatado na afirmação de Scherer-Warren (2006, p.117, 118) ao dizer que:

Nos anos recentes, os estudos e pesquisa sobre os movimentos sociais no campo, vêm assumindo uma proporção considerável da pesquisa em ciências humanas ou sociais. Isso se deve, em grande medida, pela vitabilidade das ações coletivas no campo, especialmente no Brasil, que passaram a ter maior visibilidade na arena política do que a maioria dos movimentos de outra natureza. [...] Sabe-se que a vitabilidade da pesquisa expressa também, a visibilidade dos sujeitos coletivos no mundo rural. Por isso, a reflexão sobre os processos de educação no campo deve levar em consideração a presença desses sujeitos organizados, mesmo porque não se pode negligenciar a educação informal que ocorre nesses espaços dos movimentos sociais.

Registra-se que o instituir-se da luta dos movimentos do campo, e principalmente da luta do MST por uma educação que contemple os direitos dos trabalhadores camponeses, tem sido o foco das ações dos assentados na busca de

procurar influenciar de maneira eficaz a formulação da política de educação direcionada aos sujeitos do campo, em âmbito municipal e ou estadual.

Nessa dinâmica peculiar dos movimentos sociais populares do campo, o MST, após dois anos do seu nascimento em nível nacional, instituiu-se no Piauí a partir de 1986, através da realização dos cursos de formação, uma iniciativa conjunta das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Isso ocorre no Sudeste piauiense, envolvendo principalmente os municípios que compunham a Diocese de Picos-PI: Bocaina, Pio XI, Paulistana, Padre Marcos, Monsenhor Hipólito, Jaicós, Santo Antônio de Lisboa, São Julião, São José do Piauí, Fronteiras, Simões, Itainópolis, Dom Expedito Lopes e Ipiranga. Nesse período, o MST manteve uma secretaria na cidade de Picos até o início das primeiras ocupações de terra no Estado, o que aconteceu no município de São João do Piauí, em 1989.

Entende-se que, na história das lutas que são encadeadas no campo no Brasil, é notória a existência de diversos movimentos em defesa de idéias que parecem obsoletas, pelo fato de estarem sob lideranças messiânicas, os quais foram extintos por forças repressivas do Estado, como foi o caso de Canudos que chegou a envolver metade do Exército Brasileiro em uma guerra no município denominado, à época, de Monte Santo, atualmente Canudos localizado em território da Bahia, no período de 1896 a 1897. Tal conflito, que se deu sob a liderança messiânica do beato Antonio Conselheiro demonstrou a resistência do povo camponês como os registros históricos afirmam: Canudos não se rendeu, resistiu até o esgotamento completo do último prosélito, como pode ser confirmado no registro de Cunha (1979, p.407):

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda História, resistiu até o esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.

A guerra narrada assinala, no âmbito público, os primeiros conflitos de camponeses na luta pela terra desde a recém-instalada república imortalizada por Euclides da Cunha em “Os Sertões” e registra que os conflitos no campo brasileiro

existem há mais de um século. Assim, compreenda-se que os protagonistas que fazem a luta por terra e por Reforma Agrária na sociedade complexa – expressão utilizada por Melucci (2001) - buscam valorizar aspectos da sua existência que transformem o presente e não permaneçam valorizando os aspectos direcionados ao passado de sua existência.

Nessa perspectiva, a história das lutas camponesas pela posse da terra no Estado brasileiro guarda em sua memória além de Canudos guerras como a de Trombas e Formoso, em Goiás, nos anos cinquenta e sessenta; a revolução das Ligas Camponesas no Nordeste, compreendida como causa da revolução de 64; o Contestado, ocorrido na região localizada entre os Estados do Paraná e Santa Catarina, como a maior guerra popular que existiu até a atualidade, na qual se registrou em torno de três mil mortos e teve a duração de 1912 a 1916, seguido de outras como a insurreição do Sudeste do Paraná, do Nordeste e os conflitos no Araguaia - Tocantins, nos primeiros anos da década de 1970.

Entenda-se que, apesar dos inúmeros conflitos por melhores condições dos trabalhadores rurais, a vida no campo continua desprovida de direitos básicos que estão sob a égide do Estado, passando a impressão de que o mundo da vida de trabalhadores e agricultores é destituído de importância e, dessa forma, posto no esquecimento, mesmo quando suas práticas provocam efeitos que se disseminam em análises sociopolíticas em outros contextos e épocas, como afirma Martins (1996, p. 26-27), ao dizer que:

[...] a Revolta de Formoso, que por mais de uma década, nos anos cinquenta e sessenta, implantou um território livre dominado por camponeses no centro do país, no Estado de Goiás, permanece como assunto esquecido e sem importância. De outros acontecimentos similares, [...], pouco se sabe e pouco se diz nas análises do processo histórico e político brasileiro. Poucos sabem e se dão conta de que o campesinato brasileiro é a única classe social que, desde a proclamação da República, tem uma reiterada experiência direta de confronto militar com o Exército [...] ou, então, uma experiência de intervenção direta do Exército.

Apesar da repressão que tem marcado o processo histórico da luta no campo, os trabalhadores, através da sua experiência mística, constroem a sua forma de resistência, compreendendo que a luta por terra e por melhores condições é

parte da essência da condição humana. Assim, quando esses sujeitos são expropriados da terra, uma vez que na “luta por terra” está a essência da condição de vida humana irmanada por um sentimento único de experiência do sagrado, em que se confundem a fascinação, o terror e o aniquilamento, comungando assim do pensamento do teólogo e filósofo alemão Rudolf Otto, que viveu de 1869 a 1927.

Nessa dimensão, os conflitos da luta por terra devem ser entendidos não apenas como um fenômeno social o qual possa se resolver com a legalização da questão agrária – aspecto que diz respeito ao Estado – mas tais conflitos possuem o caráter fascinante do direito jus natural à vida e, na defesa desta, os sem-terra se opõem ao terror deflagrado pelo Estado oligárquico e ao aniquilamento da vida dos sujeitos simples do campo que não se percebem fora da terra, pois, como diz Leonardo Boff (1995a), eles são a própria terra.

Em consonância com este cenário, urdido de ações conflitantes, Caio Prado Jr (1989) entende que este se constitui de um processo histórico que se amplia e se estende até a atualidade e, embora com toda persistência dos atores dos movimentos sociais populares do campo, ainda não conseguiu chegar às suas fronteiras como se observa na epígrafe deste capítulo. Percebe-se que a história da luta por terra e por reforma agrária no Brasil tem sido maculada por intensos enfrentamentos entre os sem-terra brasileiros, oligarquias agrárias, movidos por interesse econômico, e o Estado que impulsiona os interesses do sistema capitalista, como bem lembra, dentre a literatura especializada, Ianni (1984), Martins (1986;1989; 1993;1994) e Holanda (1995).

Nesse percurso, entende-se ser pertinente a assimilação da postura do Estado ao reconhecer a política de reforma agrária e, por conseguinte a política de educação enquanto direito dos sujeitos que lutam para habitar e viver no e do espaço agrícola. Tal direito garantido legalmente, e que é dever do Estado, conduz a um agravamento intenso na relação desses atores que disputam a terra através da reforma agrária e os que disputam a terra por grilagem e expropriação. Desse ponto de vista, o Estado, ao não contemplar direitos aos expropriados, assevera os interesses do capital de forma inescrupulosa e negligencia a dignidade humana.

O conjunto de ações que se cruzam urdindo esse enredo tem sua gênese no processo colonizador como traz à memória Gilberto Freire, em Casa Grande e

Senzala, ao declarar com firmeza que os colonizadores das terras brasileiras não tinham sentimento de afeto nem de pudor pelo solo sobre o qual faziam adotar sua cultura como assinala Freyre (1996, p. 23, 24) ao expressar:

É verdade que muitos dos colonos que aqui se tornaram grandes proprietários rurais não tinham pela terra nenhum amor nem gosto pela sua cultura. Há séculos que em Portugal o mercantilismo burguês e semita, por um lado, e, por outro lado, a escravidão moura sucedida pela negra, havia transformado o antigo povo de reis e lavradores no mais comercializado e menos rural da Europa. [...] O que restava aos portugueses do século XVI de vida rural era uma fácil horticultura e um doce pastoreio: e, como outrora entre os israelitas, quase que só florescia entre eles a cultura da oliveira e da vinha. Curioso, portanto, que o sucesso da colonização portuguesa do Brasil se firmasse precisamente em base rural. [...] pode dizer-se que seu ruralismo no Brasil não foi espontâneo, mas de adoção, imposto pelas circunstâncias.

A narrativa em questão quer aclarar as raízes dos grandes proprietários da terra no Brasil e a relação que dispensavam a ela. Tal cenário discute com veemência a luta por terra e por reforma agrária no Brasil a partir dos anos 40 com as manifestações camponesas em Pernambuco, ampliando-se essas ações por todo o Brasil e disseminando-se uma onda progressiva de violência no campo. Com o estímulo à modernização nos anos 60, os conflitos tornam-se mais intensos e mais graves, o que coaduna com a afirmação de Melucci (2001, p.179) ao dizer:

A repressão parece ser a resposta mais habitual do sistema político, sobretudo na fase de formação das demandas coletivas. O uso indiscriminado e obtuso da polícia para reprimir as manifestações [...] A resposta repressiva, produz, como sempre, um espiral que se torna, paulatinamente, mais difícil de controlar e que indicará, de maneira dramática, a história sucessiva dos conflitos.

No Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, tem se tornado mais visível o debate sobre a educação para os trabalhadores agricultores que moram no campo e cultivam a terra numa dimensão defensora de que educar os camponeses é condição básica para que o campo se desenvolva e permaneça sendo campo habitado pelos sujeitos que nele têm vivido.

Junto aos debates emerge uma nova maneira de luta ao buscar a democratização do processo de elaboração de políticas públicas de educação

direcionadas à população camponesa. Estas se encontram enfocadas na probabilidade de que o campo seja visto a partir de suas singularidades, que tais políticas de educação não sejam pautadas apenas nos valores urbanos, mas nas particularidades do campo e na diversidade cultural de seus habitantes. Assim, a situação exige dos atores do Movimento dos Sem Terra a condição de alerta no processo de luta por política de educação do campo. Afinal, os movimentos sociais e conseqüentemente suas ações são marcadas por condições específicas como se observa no ponto de vista de Melucci (2001, p. 178) ao afirmar que:

A formação dos movimentos é marcada, assim, pelas condições específicas nas quais se constituem. Inter-relacionados com os estímulos da modernização e obrigados a confrontar-se com o fechamento do sistema político, os conteúdos antagonistas são progressivamente desviados para a necessidade de resistir à repressão, de lutar pela abertura das instituições, de resistir à violência de direita e às tramas fascistas.

Examina-se nessa perspectiva a concepção de que o campo seja um lugar de atraso, que não precisa se desenvolver e, antagonicamente, traz à tona o debate sobre as dinâmicas sociais próprias do campo com valores e saberes que lhes são inerentes, portanto visto por um prisma que difere e ao mesmo tempo nega o olhar dos colonizadores, conforme ressalta Gadotti (2000, p. 22), ao afirmar que “Dos colonizadores, herdamos essa idéia de que a terra, a floresta é mato. Devemos desmatar, civilizar e destruir a vida que está nela. Os índios sempre foram considerados incultos e incivilizados porque viviam no mato”. Assim, diante dessa concepção sobre a terra e a floresta inculcada pela supremacia cultural estrangeira, tornam-se iminentes organizações como via de representação das disputas que surgem no campo.

O território do assentamento se constitui um cenário de conflito no qual as tensões se situam entre duas realidades. De um lado, a ausência do Estado e a ausência de políticas que atendam aos direitos dos trabalhadores do campo, e de outro a luta dos trabalhadores do campo por direitos garantidos a todos cidadãos, gerando a base do duelo entre a luta pelas utopias cidadãs dos Sem Terra brasileiros, particularmente dos assentados do MST, e a negligência do poder público para com os trabalhadores do campo, nas distintas esferas, federal, estadual e municipal.

Assim, um exame mais criterioso sobre os conflitos gerados pela luta coletiva dos movimentos populares do campo por direitos garantidos, entre estes, o de ter educação, revela que tais conflitos parecem estar estrategicamente planejados, já que o Estado tem um comportamento insensível em relação ao espaço do campo e nega aos seus habitantes direitos que constituem as condições básicas da existência humana. Nesse entendimento, urge a necessidade da ação coletiva contra a negligência do poder público para fazer garantir direitos básicos, e os movimentos sociais tornam-se os protagonistas dos processos sociais através de suas ações organizadas como bem afirma Melucci (2001, p.31, 33) ao assegurar que:

Nas sociedades contemporâneas, permeadas por uma mudança acelerada e exposta ao risco da catástrofe, torna-se mais evidente que os processos sociais são produtos de ações, de escolhas, de decisões. O agir coletivo não é o resultado de forças naturais ou de leis necessárias da história, nem de outro lado, simplesmente o produto de crenças e de representações dos atores. [...] O surgimento de uma ação coletiva esteve freqüentemente associado a uma situação de crise do sistema em alguns dos seus aspectos. A ação coletiva foi vista, assim, como uma patologia do sistema social. Um conflito supõe, ao contrário, a luta de dois atores pela apropriação de recursos valorizados por ambos.

Nesta perspectiva, entenda-se que resta, como opção aos sem-terra brasileiros, organizar-se e partir para as lutas coletivas na busca dos direitos que lhes são negados, tornando-se públicos os conflitos na relação poder público e as ações dos movimentos sociais populares, neste caso, os movimentos populares do campo. Assim, entende-se que existe um conflito instituído e que ganha visibilidade com o agir coletivo dos movimentos sociais populares.

A ação coletiva dos movimentos sociais organizados do campo, na luta pela formulação de uma política pública de educação direcionada a esses trabalhadores, desencadeia um cenário de conflitos que os atores enfrentam, caracterizando um território constituído de assassinatos e impunidades no processo de disputa pela terra e pela reforma agrária e política agrícola. São conflitos que se estabeleceram contra a inércia do poder público, nas esferas municipal, estadual e federal e, apesar da violência camponesa e da certeza da impunidade dos criminosos, os atores do campo continuam a luta por educação, como pode ser visualizado no quadro a seguir, adaptado por este pesquisador, que ilustra

sinteticamente as vidas que foram ceifadas por envolvimento na luta do campo e as lutas e conquistas educacionais.

QUADRO 08: A LUTA DOS TRABALHADORES DO CAMPO POR EDUCAÇÃO, ESCOLA, E TERRA PARALELA AOS CONFLITOS, ASSASSINATOS E IMPUNIDADE

MUNICÍPIO	LIDERANÇA	DATA	PROCESSO	LUTAS POR EDUCAÇÃO/ESCOLA
São Geraldo Araguaia	Raimundo Ferreira Lima	Sindicalista 1980	Sem processo	Mães ST se preocupam com as crianças e formam grupos para orientá-las e brincar com elas
Marabá	Gabriel Sales Pimenta	Advogado 19.07.1982	Crime prescrito	Secretaria Estadual da Educação autoriza a construção da 1ª escola de Assentamento do Brasil
Tomé-Açu	Benedito Alves Bandeira	Sindicalista 08.07.1984	Sem processo	Legalização da Escola do Assentamento Nova Ronda Alta
Eldorado dos Carajás	Irmã Adelaide Molinari	Religiosa 02.05.1985	Apenas o pistoleiro julgado e absolvido	Constitui-se Equipe de Educação na Fazenda Anonni-RS
Rio Maria	João Canuto de Oliveira	Sindicalista 18.12.1985	Mandantes condenados após 18 anos e foragidos	MST assume a educação formal.
Belém	Paulo Fonteles de Lima	Advogado e Exdeputado 11.06.1987	Apenas pistoleiro condenado	A 1ª Escola de Acampamento do Brasil na Fazenda Anonni – RS. 1º Seminário Nacional de Educação em Assentamento em São Mateus/ES Criação do Coletivo Nacional de Educação
Belém	João Carlos Batista	Advogado e deputado 06.12.1988	Sem processo	Aprovação do Setor de Educação do MST.
Rio Maria	Expedito Ribeiro de Souza	Sindicalista 02.02.1991	Pistoleiro, intermediário e mandante condenados. Mandante beneficiado pelo perdão judicial	-Aprovadas linhas políticas da educação no documento Básico do MST. - Início da Educação de Jovens e Adultos e início da Educação Infantil.
Eldorado dos Carajás	Arnaldo Delcídio Ferreira	Sindicalista 01.05.1993	Processo parado	-Janeiro de 1990 inicia o Curso de Magistério na FUNDEP no RS. Criada em 1989
Mãe do Rio	Reijane Guimarães	Sindicalista - Mov. Mulheres 1995	Processo parado	-Criação do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITERRA
Eldorado dos Carajás	Antônio Telles Saraiva	Sindicalista 02.10.1994	Processo parado	-Abril/1998 foi criado o Programa

Parauapebas	Onalício Barros e Valentim Serra	Líderes do MST 26.03.98	Processo parado	Nacional de Educação na Reforma Agrária - I Conferência Nacional Educação do Campo
Parauapebas	Euclides Francisco Paulo	26.09.1999	Apenas o pistoleiro condenado	-Licenciatura em Pedagogia da Terra - Cursos técnicos - Cursos de Especialização, - Cursos de extensão
Rondon do Pará	José Dutra da Costa (Dezinho)	Sindicalista 21.11.2000	Apenas pistoleiro condenado	
Marabá	José Pinheiro Lima	Sindicalista 09.07.2001	Processo em tramitação	
Altamira	Ademir Alfeu Federicci (Dema)	Sindicalista 30.08.2001	Processo em tramitação	Aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Altamira	Bartolomeu Morais da Silva (Brasília)	Sindicalista 21.07.2002	Processo em tramitação	Curso técnico em Saúde Comunitária
Santarém	José Orlando de Souza –	Sindicalista 03.05.2003	Processo em tramitação	1º Encontro Nacional do PRONERA
Rondon do Pará	Ribamar Francisco dos Santos	Sindicalista 06.02.2004	Processo em tramitação	Agosto/2004 II Conferências por uma Educação do Campo – IICNEC Fevereiro/2004 inicia a 1ª turma de EJA Médio
Anapu	Ir Dorothy Mae Stang	Religiosa 12.02.2005	Apenas pistoleiros e intermediário Condenados	Mai/2005 1º Encontro do PRONERA na Região Nordeste
Terra Santa -Piauí	Maria Betânia	Mãe militante 01/2006	Sem processo	Conquista recursos, inicia construção de escolas estaduais, em 9 assentamentos no Piauí.

Fonte: Jornal Pastoral da Terra, ANO 32, Nº 186, 2007.

O quadro objetiva apresentar que, simultaneamente aos conflitos fundiários das últimas décadas, os quais resultaram em crimes que acabaram impunes, ampliam-se as lutas por educação, e as conquistas educacionais foram acontecendo. Entenda-se que nem mesmo tamanha violência consegue interromper a luta pela Reforma Agrária e conseqüentemente por educação.

Trata-se de assassinatos escolhidos, selecionados, como se observa no quadro acima, onde as vítimas exerciam funções importantes nas diversificadas organizações dos trabalhadores em áreas do campo, razão suficiente para justificar os assassinatos, certamente intencionando enfraquecer as organizações dos trabalhadores rurais e desarticular a luta dos camponeses na busca dos direitos sociais, dentre eles o direito de ter terra para morar e trabalhar e o de ter educação.

Entretanto, os conflitos não intimidam a luta dos Sem Terra, como ilustra o quadro acima, pois, enquanto os conflitos se agravavam, as conquistas educacionais se ampliavam articuladas à conquista da terra, da Reforma Agrária, da Escola e Educação nos assentamentos através do processo de ocupação, como confirma o pensamento de Caldart, (1997, p.33) ao asseverar que:

O terceiro período que costuma ser identificado na história do MST é o que vai de 1989 até 1994, marcado de um lado pela forte repressão política aos movimentos em geral e à luta pela terra em particular, e de outro lado pelo intenso trabalho de formação e organização interna do MST. No campo da educação, sofrendo os respingos da repressão e da violência, foi o momento, talvez mais fecundo até hoje, de avanço organizativo e elaboração pedagógica, desembocando na própria ampliação da nossa frente de atuação.

Nesse contexto, atente-se para o surgimento da educação no interior do MST, a qual vai instituindo-se e ampliando-se lentamente, em meio à diversidade de conflitos, articulada à luta pela terra, à luta por dignidade, pelo direito à vida, pelo direito de morar na terra e nela trabalhar – ação política que significa luta por cidadania – e, nesse processo, tal ação educativa consolida-se simultaneamente à conquista da terra, tornando-se notório a necessidade de construir escola pública para as crianças filhas e filhos de acampados/as e de assentados/as.

Desse ponto de vista, os conflitos que emergem a partir das ações de ocupações de terra realizados pelo MST trazem no seu bojo o problema da falta de escola para as crianças filhas de acampados, uma vez que as ocupações podem durar anos, e essas crianças têm o direito garantido constitucionalmente de ter escola e educação.

Diante da morosidade do poder público competente, em resolver tal problemática, o Movimento busca amenizar tal questão, criando no seu interior a Escola provisória sob lonas no próprio acampamento, denominada Escola Itinerante, na qual funcionam as séries do ensino fundamental demandadas no acampamento e a Ciranda Infantil/Creche. Tal Escola Itinerante se desloca, com as atividades pedagógicas repensadas, para cada ação que os assentados e assentadas venham a realizar no interior da luta do Movimento e possui uma organicidade que também se modifica conforme a dimensão do evento a ser realizado pelos Sem Terra.

Portanto, como se pode perceber, essa Escola está em constante movimento e ocupa espaços temporários e 'lugar garantido' no interior da luta. Assim, essa modalidade educativa acompanha os conflitos da luta por Reforma Agrária, ou seja, onde existe acampamento, lá existem, conseqüentemente, crianças - devido a os acampamentos se constituírem de famílias sem-terra - e necessariamente a escola Itinerante e a Ciranda Infantil encontram o seu espaço de atuação.

Na frente de ocupações de terras realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais no Estado brasileiro e conseqüentemente no Estado do Piauí, uma das ações políticas de educação que se faz presente nesse enfrentamento, muitas vezes sangrento, é a Escola Itinerante, inclusive com prática de educação com crianças, por meio da Ciranda Infantil, e assim, buscam assegurar direitos já constitucionalmente garantidos.

A escola infantil nas ocupações, além de assegurar um direito legal, foi pensada para que as mulheres mães assentadas pudessem integrar-se também nas atividades coletivas da luta e nas demais atividades orgânicas do Movimento. Portanto, a Escola Itinerante e a Ciranda Infantil são partes integrantes das ações de ocupações da terra e, por conseguinte a luta por educação no interior do MST está imbricada com os conflitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária.

Assim, o Movimento, que já traz a condução de outros processos educativos no seu interior, é reforçado pela luta por escolas públicas de qualidade que funcionem nos assentamentos e acampamentos, oportunizando a educação infantil para todas as crianças filhas de assentados, os quais posteriormente na trajetória educativa passam a ser chamados pela denominação de Sem Terrinha. Tal denominação constitui uma identidade própria dos filhos e filhas de acampados e assentados.

Parece pertinente esclarecer que a presença de crianças e adolescentes em ocupações de terra feitas pelo Movimento se deve ao fato de que essas ações são praticadas por famílias sem-terra e conseqüentemente sem-teto para morar, o que não deixa a essas famílias outra opção, a não ser levá-los para os enfrentamentos.

O elevado contingente de crianças nos assentamentos põe para o Movimento Sem Terra a necessidade de luta pela garantia do direito à educação para essa faixa etária. Neste cenário, pode-se observar também que há uma grande demanda por educação básica nos assentamentos, uma vez que existem aproximadamente 160.000 estudantes de ensino fundamental e médio, segundo dados do próprio Programa Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (PRONERA).

Com efeito, o funcionamento da Ciranda Infantil a partir da organização das crianças nos acampamentos ou em outros diferentes espaços onde o Movimento atue com outras atividades políticas ou de formação, proporciona a esse modelo de educação infantil uma dinâmica que lhe é inerente e ao mesmo tempo instituidora de uma práxis educativa em movimento como descreve o Caderno Escola Itinerante nº 04, (sd. p. 7) ao dizer que:

Esta escola, que começa a funcionar assim que as crianças estejam organizadas, no início de um novo acampamento, tem sido uma presença pedagógica e política onde este acampamento estiver, seja à beira da estrada, seja num latifúndio, seja durante uma marcha, em frente ao INCRA, ou Ministério da Fazenda.

A identidade de uma Escola em movimento que caracteriza a especificidade da Escola Itinerante e da Ciranda Infantil no interior das ações do MST conduz o Conselho Estadual de educação do Rio Grande do Sul à aprovação do Parecer nº 1.313/96, em 19 de novembro de 1996, que possibilita o Movimento a praticar uma educação em movimento; a atrair o olhar da sociedade sobre o projeto de educação proposto pelos Sem Terra e vincula a Escola Itinerante a uma Escola de Base⁵².

A estruturação da Escola Itinerante e a Ciranda Infantil é feita em sintonia com as necessidades do Movimento. Após constatar-se o tipo de demanda, a Escola Itinerante poderá ser estruturada para o atendimento a crianças com idade escolar em todas as séries. Em outras situações, poderá se estruturar apenas a Ciranda Infantil, que representa somente o trabalho com as crianças de zero a seis anos, e

⁵² É a escola pública, na qual as Escolas Itinerantes estão vinculadas. É a escola de ensino fundamental que é responsável pela matrícula, transferências, vida funcional dos educadores, repasses financeiros.

que é um dos segmentos da Escola Itinerante e, por conseguinte, da educação infantil dentro do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra.

É pertinente relembrar que a educação tem como finalidade primeira a humanização das pessoas, e sendo a Escola um lugar de formação humana por excelência, torna-se foco prioritário da luta dos Sem Terra. O Movimento, ao longo de sua história, tem experienciado constantes e acirrados enfrentamentos na permanente busca por dignidade e cidadania articulado com a luta por Reforma Agrária.

A Escola Itinerante é um dos espaços de formação humana que foi instituindo-se na luta, passando a ser uma realidade nos acampamentos e assentamentos. A Pedagogia presente nos acampamentos e assentamentos, responsável pela formação das pessoas e pelo empoderamento do Movimento, transcende a prática da própria escola, uma vez que a educação que o Movimento reivindica acontece para além da instituição escolar, constituindo alicerce para a vida cotidiana. Desse ponto de vista, a pedagogia tem uma dinâmica peculiar para os Sem Terra. Nesta lógica, a Escola aprende com o acampamento/assentamento e todo o seu entorno e o acampamento e assentamento aprende com a escola.

A Escola Itinerante e a Ciranda Infantil são realidades instituídas a partir das lutas acirradas desenvolvidas pelos Sem Terra na intenção de que o Estado assumira a Educação Infantil do Campo como uma política pública e garanta dessa forma um direito que já é garantido constitucionalmente no ordenamento legal dedicado à atenção dos direitos das crianças, independentemente do espaço que ela ocupe.

Na verdade, no princípio compreendendo até meados dos anos 80 no século XX, a luta era por uma escola que atendesse apenas até a 5ª etapa do ensino fundamental; porém, durante o processo histórico, percebeu-se que a demanda era muito mais abrangente e que envolvia também o ensino fundamental completo. No início dos anos 90, com a construção do Regimento Escolar, o MST propõe uma escola que, além da modalidade infantil, atendesse também o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Mas recentemente, se considerarmos os primeiros anos do século XXI, já se discute a ampliação dessa

luta para uma política pública de Educação Básica, incluindo os cursos agrotécnicos, e também os cursos de nível superior.

Contudo, as ações formativas nesses níveis já ocorrem através de projetos realizados através de parcerias do Movimento com órgãos do governo e instituições públicas formadoras. Assim, é importante que se compreenda que o Movimento Sem Terra nesta perspectiva tem buscado travar debates e negociações com o poder público nos níveis municipais e estaduais no sentido de conquistar o direito à implementação das cirandas infantis permanentes nos assentamentos e acampamentos vinculados à Reforma Agrária, uma vez que, segundo os princípios básicos do Estatuto da Criança e do Adolescente, “A criança é sujeito de direito; É um ser em desenvolvimento; Tem prioridade absoluta.” Nessa perspectiva é que o MST se organiza para o enfrentamento da luta por política pública de Educação Infantil e defende a proposta da Escola Itinerante e da Ciranda Infantil.

Enfim, a ação política desses sujeitos populares por uma proposta política de educação que considere os valores do campo tem a mesma idade do MST, e constitui um elemento fundamental na ampliação da esfera pública no que concerne à participação do Movimento na formulação de políticas de educação para a população do campo.

2.2 Das ações políticas do MST ao mundo dos direitos: uma luta para construir e efetivar cidadania

Na trajetória da organização dos Sem Terra, estrutura-se o setor de educação no interior do Movimento e este assume que a luta por terra está para além da conquista, simplesmente, de um pedaço de chão. São necessárias políticas públicas de autossustentabilidade para manter-se na terra, e manter-se com qualidade de vida, inclusive possibilitando o desenvolvimento do Campo e do camponês sem que o expulse do seu habitat ou o exclua de direitos políticos, sociais e culturais inerentes à condição de homens e mulheres, priorizando todas as gerações – idosas, adultas, jovens, adolescentes e crianças – sujeitos instituintes de políticas de Educação do Campo.

Nesse intento, entende-se que o Movimento acaba por instituir uma ampliação da cidadania daqueles que são trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra que não possuem apenas esses direitos, mas outros tantos, inclusive o direito à educação e à escola. Nessa perspectiva, Burity (2005, p. 67) afirma que:

Uma emergente cultura de direitos foi se desenvolvendo e ampliando os espaços para o reconhecimento de um número crescente de diferenças como relevantes e construindo formas de afirmação coletiva destas. Cidadania tornou-se um significante que passou a condensar/articular uma série de expectativas de ilusão, participação e enfrentamento das carências materiais e das desigualdades sociais. Apontando ao mesmo tempo maior diferenciação e maior sentido de universalização do “catálogo de direitos” e da legitimidade do “direito a ter direitos”, a cidadania veio nuclear um crescente número de iniciativas associadas a outro objetivo abrangente: o aprofundamento da democracia.

Contudo, não se deve desconhecer a preocupação dos assentados com a descontextualização sócio-político-cultural da prática pedagógica da escola formal presente nos assentamentos, o que os impede, na compreensão dos militantes assentados, de escolher melhor os procedimentos pedagógicos que sejam mais condizentes com a realidade dos assentados. Nessa ótica, torna-se visível que em algumas localidades, como é o caso do Piauí, o MST não tem conseguido participar pedagogicamente do cotidiano escolar, o que constitui um ponto merecedor de reflexão, e que será melhor explorado no capítulo seguinte.

A execução da política de educação no Assentamento foco dessa pesquisa revela impasse na relação dos professores com os assentados a partir de alguns aspectos que passamos a enumerar: a incompatibilidade da prática pedagógica desses profissionais da escola com a proposta pedagógica desenvolvida pelo MST em seus cursos formais; o desinteresse dos professores contratados pelo município pela proposta de educação do Movimento; a ausência do corpo docente e dos gestores nas reuniões de avaliação e nos encontros de estudo sobre educação do campo, promovido pelo Setor de Educação dos Sem Terra.

Nesse enredo, observa-se que o enfrentamento rural no Piauí, no que concerne à questão da luta pela terra se desenha desde o período do Estado Colonial, revelando que tal luta nesta realidade sempre esteve ligada à elite, como registra Medeiros (1996, p. 104) quando afirma que:

[...] na formação do Piauí, as primeiras manifestações desse movimento vieram justamente dos choques entre sesmeiros e grandes posseiros. Os sesmeiros, estribados em sua atividade econômica na Bahia ou no Pernambuco e em suas relações com a Coroa, tinham recebido grandes concessões de terras nos sertões do Piauí. Mas permaneciam absenteístas. Grandes posseiros, que foram ocupando efetivamente as terras nem sempre bem demarcadas, começaram a ter interesses diferenciados e a se sentir como os verdadeiros piauienses. Choques aconteceram, momentos de tensão se multiplicavam, e esse foi o primeiro grande conflito que o Estado – ainda o Estado Colonial – teve que mediar no Piauí. E o fez em favor dos grandes posseiros. Foi essa elite [...] que exerceu o mandonismo local e que serviu de interlocutora [...] para a burocracia da Coroa e do Estado Imperial.

No encadeamento posto, constata-se que a organização dos trabalhadores do campo no Piauí tem sido e continua sendo uma ação trabalhosa em consequência de uma herança histórica, onde, ainda segundo Medeiros (1996, p.105), “Os caboclos da zona rural [...] podiam desenvolver relações sociais entre si, mas permanecia como “comunidade tutelada”, sempre referida a um patrão ou chefe político”, prevalecendo um sistema de exploração rural no qual um intermediário se interpõe entre o proprietário, que não reside em suas terras, e aqueles que nela trabalham.

A apreensão dessa relação dos trabalhadores do campo no Piauí sob a égide de um chefe político possibilita perceber o fato de a problemática da educação rural neste Estado ter sido uma constante. A mesma não aparece enquanto um direito do homem e da mulher rural, uma vez que ela tem sido desenvolvida, como dito anteriormente, através de programas que contribuem muito mais para afirmar o processo de acumulação de capital no campo que de construir condições de emancipação dos trabalhadores. No Piauí, segundo Medeiros (1996, p.115),

Até o início dos anos 60, exceto as tentativas de organizar uma entidade sindical em Teresina e outra em Parnaíba, [...], havia apenas uma atuação junto aos trabalhadores rurais, oscilando entre o mero assistencialismo e educação de base. Além do Serviço Social Rural, atuava a campanha Nacional de Educação Rural, ligada ao Ministério da Educação, mas no Piauí, dirigida pela Igreja.

Nessa composição, parece oportuno e, ao mesmo tempo, significativo, a afirmação feita por Burity (2005, p. 68-69) no concernente à relevância dos novos atores sociais no processo de formulação de políticas públicas. Nesse aspecto é notório o papel desempenhado pelo MST enquanto ator político, ao destacar-se

atuando, tanto na luta por formulação, quanto por parceria na implementação das políticas públicas de educação. O referido autor explicita que:

[...] a inclusão de novos atores na formulação e implementação das políticas públicas, ouvindo-os, institucionalizando sua participação e legitimando parcialmente suas demandas (seja as substantivas, seja as de adoção de procedimentos e metodologias participativas na gestão das políticas), articulava-se à transferência a estes de responsabilidades públicas. “Fazer” passou a ser não só um índice da eficiência e senso de iniciativa da sociedade – que não poderia mais “esperar pelo estado”- como um ônus da prova para a factibilidade das propostas vindas da sociedade civil e mesmo uma condição para que esta fosse levada a sério. Quem “faz” sabe melhor, mostra que suas propostas funcionam, demonstra estar “atenado” com o mundo e merece mais atenção. Quem “não faz” é um crítico estéril, um imobilista, um atrasado.

A ação coletiva, no que diz respeito à construção de direitos e para garantir o acesso àqueles que são assegurados em leis, exige uma prática eficiente articulada com os interesses da sociedade e contra a inoperância do Estado. Trata-se de uma práxis consciente dos atores envolvidos no processo, como reflete Melucci (2001, p. 27-28) ao dizer: “A ação coletiva, pelo fato de existir com a própria forma e os próprios modelos de organização, representa uma mensagem enviada para o resto da sociedade”.

Desse ponto de vista, os sujeitos sociais precisam lutar constantemente para ter acesso a condições que viabilizem o crescimento e a formação humana, pois, quanto menos acesso tem-se aos acontecimentos, menos os nossos descendentes recebem de herança. Assim, precisa-se aprender bastante no presente, para proporcionar aos nossos sucessores mais qualificação e empoderamento, superando o raciocínio conservador estático de uma história anti-humana como assevera Martins, (1999, p.113), quando se refere que o camponês da atualidade é conjunto de superações do camponês do passado ao dizer que:

Quando se fala de 500 anos de injustiça, cria-se um slogan vazio baseado nessa epistemologia da acumulação, portanto, baseado numa concepção estática da história. [...] Não há aí uma história da práxis, mas uma anti-história, uma história que tem apenas vítimas e não agentes ativos da transformação social. Mesmo silenciados e mesmo por vias indiretas o homem comum tem sido um protagonista da História. Sem essa compreensão, a luta política em nome dos pobres do campo se torna um equivoco e até um engodo.

Nessa ótica é que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra articula ações estratégicas com vistas a se fazerem ouvir, a romper com a prática que os fazem silenciados e, buscando tornar visível o seu protagonismo histórico, transformando a luta política dos pobres do campo em conquistas eficazes.

2.3 Do poder legalmente representado ao poder legitimamente constituído: um grito dos movimentos populares do campo

Ao analisar as ações educativas do Movimento Sem Terra a partir do processo de implantação de sua proposta de educação, constata-se que o seu agir coletivo se mescla com a crença da mudança possível, contrapondo-se à inoperância do Estado no processo de execução de políticas e de programas sociais direcionados para os sujeitos populares do campo, e que atendam a direitos básicos, tais como educação, habitação, moradia entre outros. Tal ineficiência resulta na exclusão destes ao usufruto de tais políticas e programas sociais e, nessa lógica, nega-lhes inclusive as condições essenciais à existência humana.

Convém lembrar que a crença na possibilidade de mudança a partir de ações políticas coletivas faz dos movimentos sociais profetas do presente, antagônicos ao poder público como corrobora o pensamento de Melucci (2001, p.21) ao afirmar:

Os movimentos contemporâneos são os profetas do presente. Não força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para um futuro distante, mas para o presente da nossa vida. Obrigam o poder tornar-se visível e lhe dão, assim, forma e rosto. Falam uma língua que parece unicamente deles, mas dizem alguma coisa que os transcende e, deste modo, falam para todos.

Com relação ao poder legalmente representado, entenda-se que este não tem cumprido com os deveres inerentes às suas competências, deixando os sujeitos populares à margem ou em total abandono, motivando-os às múltiplas formas de organização e efetivação de outra forma de poder, legitimamente

constituído. Trata-se do poder popular constituído pelos movimentos sociais organizados, sobretudo daqueles oriundos do campo que têm a função de elaborar estratégias de ações coletivas, trazendo à cena pública voz ativa dos que vivem no e do campo.

Nesse ponto de vista, registra-se que a luta dos trabalhadores no Piauí surge, se organiza e ocupa espaço já nos anos 40. Embora a sindicalização rural atravessasse um período de silenciamento e somente na mobilização reformista, ocorrida nos anos 60, os trabalhadores do campo no Piauí retomam o debate sobre a sindicalização como afirma Medeiros (1996, p. 112):

Em 1947, foi requerido o reconhecimento como sindicato da Associação Profissional dos Trabalhadores Rurais de Parnaíba, e em 1951, da Associação Profissional dos Trabalhadores Rurais de Teresina. Mas, nenhum dos processos teve andamento. A sindicalização rural só voltará à ordem do dia no início dos anos 60, na mobilização reformista.

Nesse conjunto, apesar do debate sindical só ter sido retomado na década de 60, não houve um vazio no processo de organização rural, uma vez que, já na década de 50, foi criada a Liga dos Trabalhadores Rurais em municípios do Piauí, como assevera Medeiros (1996, p. 115), ao afirmar que:

Em 1954 cria-se em Amarante a Liga dos Trabalhadores Rurais do Bairro Várzea (ainda hoje existente), com características mais associativas e reivindicativas. Em 1959, são criadas [...] a União Operária e Camponesa do Brasil – Seção do Piauí e a Associação de Proteção dos Lavradores de Canto do Buriti.

Deste ponto de vista, verifica-se que houve, na trajetória de organização dos trabalhadores no campo no Piauí, alguns interstícios, mas, não um esvaziamento no processo organizativo dos trabalhadores rurais.

Assim, apesar da intermitência constatada por Medeiros (1996), o Piauí aparece no cenário da construção da luta pela terra, desde a construção do próprio MST e na articulação dessas lutas, como narra Fernandes (2000) ao enunciar a participação de trabalhadores rurais piauienses no encontro de Goiânia em 1982, antes de o MST estar constituído oficialmente, conforme assevera Fernandes (2000, p. 76) ao expressar que:

Nos dias 23 a 26 de setembro de 1982, reuniram-se em Goiânia trinta trabalhadores rurais e vinte e dois agentes de pastorais dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Ceará, Maranhão, Goiás, Mato Grosso e Rondônia. Esse encontro possibilitou o conhecimento das pessoas que vinham, construindo a luta pela terra, a troca de experiência e a perspectiva de articulação das lutas. [...] Ressaltaram os principais inimigos da luta camponesa, nos Estados, nas regionais e em nível nacional. Concluíram a importância de se estabelecer articulações regionais, por frente de luta, para avançar na organização dos trabalhadores rurais.

É nessa seqüência que a articulação regional, se fortalece por meio da troca de experiências e da socialização da luta pela terra. A partir do encontro de Goiânia segundo Fernandes (2000), o Movimento dos Sem Terra organiza o primeiro encontro nacional em 1984 com vistas a formar um movimento nacionalmente e já em 1985 realizam o primeiro Congresso dos trabalhadores sem-terra⁵³ – de âmbito nacional - no qual é instituída a coordenação nacional do Movimento visando construir o MST em todos os estados brasileiros. Nesse contexto, a sua formação no Piauí tem como marco inicial o Primeiro Congresso Nacional o qual motivou os trabalhadores rurais sem terra a tomarem a iniciativa de estruturar o movimento no Estado a partir das Comunidades Eclesiais de Base no Sudeste do Piauí em conjunto com a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e a Central Única dos trabalhadores (CUT) como bem argumenta Fernandes (2000, p.118) ao afirmar:

O processo de gestação do MST no Estado do Piauí durou quatro anos e meio. Desde o Primeiro congresso, os trabalhadores sem-terra começaram a construir o Movimento, realizando cursos de formação nas Comunidades Eclesiais de Base, no sudeste piauiense, onde mantinham uma secretaria na cidade de Picos. Eram atividades desenvolvidas por uma articulação composta com a CPT e a CUT, por meio de comissões municipais, nas quais faziam os trabalhos de base, [...] discutindo as perspectivas de organização do MST no Piauí [...] Nesse tempo as principais lutas eram de posseiros que resistiam contra a expropriação.

Observa-se que os movimentos populares do campo assumem um discurso que legitima o poder popular diante do poder legalmente representado o qual na década de 80, embora vigilante devido aos resquícios da ditadura militar,

⁵³ Entenda-se sem-terra escrito com letras minúsculas e com hífen, todos os trabalhadores sem terra do Brasil e que não pertencem a organização social MST, pois no primeiro Congresso o MST ainda não havia sido instituído, ele se estrutura naquele evento.

colabora para o insurgir dos movimentos populares, para a organicidade e territorialização do MST no Nordeste brasileiro. Sua gênese é firmada pela ocupação da terra de maneira que os trabalhadores sem-terra do Piauí adquiriam condições necessárias para efetuar ocupações de terra no Estado como bem afirma Fernandes (2000, p. 119) ao relatar

Nesse período, o Movimento nascia em cada estado do Nordeste, sendo a ocupação de terra o fato que registra a gênese do MST, de modo que, no Piauí, os sem-terra procuravam construir as condições necessárias para realizar as ocupações. Já havia executado várias ocupações no Nordeste, vivenciadas por grande parte dos militantes que se deslocavam para diversos estados, a fim de territorializar o MST. Essas experiências serviam como referências para os coordenadores do Movimento, que relacionavam a realidade do seu estado com as práticas de lutas do MST na região. Dessa forma procuravam superar o discurso do localismo, cujo argumento principal era uma suposta diferença dos problemas fundiários do seu estado para com a região ou da questão agrária brasileira.

Atenta-se, em meio a tal cenário, que a trajetória de envolvimento dos sem-terra piauienses na luta pela terra em outros estados nordestinos se deu como estratégia de adquirir o aspecto formativo para a organicidade do Movimento no Estado, como registra Fernandes (2000) em seu livro sobre A Formação do MST no Brasil.

A partir dessas vivências com os Sem Terra de outros Estados, os militantes sem-terra do Piauí, em parceria com a CPT, iniciam a luta no campo com a efetuação da Primeira Romaria da Terra, em outubro de 1988, apoiada pela CUT. A mesma contou com a participação de oito mil pessoas todas trabalhadoras rurais - evento no qual se distribuiu um manifesto divulgando os projetos do governo federal, o qual objetivava entregar as terras aos empresários do Sudeste e Sul do País, através da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), do Fundo de Investimento do Nordeste (FINOR) e do Banco Mundial. Ao mesmo tempo, fizeram-se denúncias dos desvios de recursos públicos para combater a seca do Nordeste e no Piauí, beneficiando os grandes latifundiários e as empresas dos agropecuaristas. Essa denúncia pode ser melhor compreendida na descrição abaixo feita por Fernandes (2000, p. 119) ao declarar:

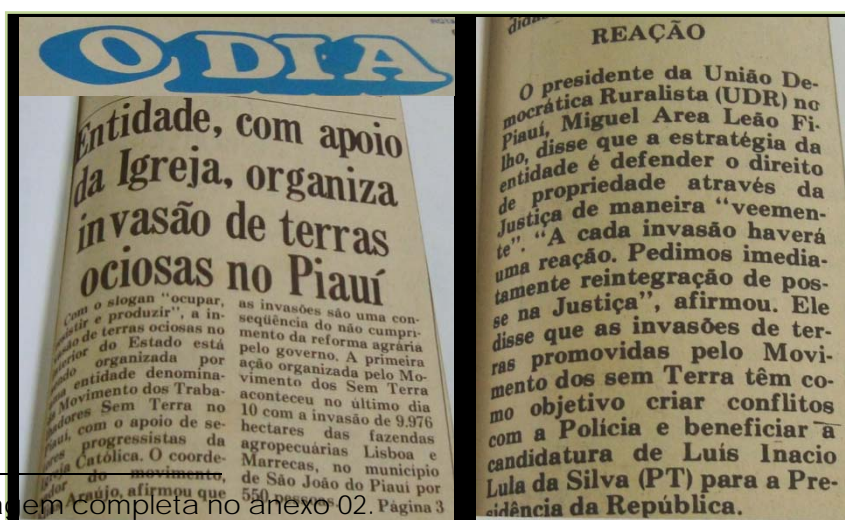
Em outubro de 1988, na região de Picos, no município de Oeiras, a CPT promoveu a Romaria da Terra, com a participação de oito mil trabalhadores rurais das dioceses e comunidades. Na Romaria

denunciaram os desvios de recursos para combater a seca, em benefício dos latifúndios e empresas agropecuárias. Em manifesto assinado pelo MST, CUT e CPT, divulgaram os projetos governamentais de entrega de terras aos empresários do Sudeste e Sul do País, com apoio da SUDENE, FINOR e Banco Mundial. A implantação de projetos acontecia em detrimento da realidade dos camponeses, que excluídos restava apenas, quando possível, o assalariamento aos empresários e latifundiários. [...] No entanto, os trabalhadores demonstraram que a venda das terras [...] fazia parte de um plano para beneficiar e fortalecer ainda mais o latifúndio no Piauí.

Torna-se relevante a percepção de que a conjuntura repressiva ainda vigente no início dos anos 80 constituiu um celeiro para a execução de projetos governamentais, ignorando a realidade dos camponeses piauienses. Estes, ao serem excluídos, acabavam por transformar-se em assalariados subjugados aos empresários e latifundiários, revelando, nesse contexto, um conflito institucionalizado e a inoperância do Plano Nacional de Reforma Agrária em vigor à época.

Essas circunstâncias forçam as famílias sem-terra piauienses a resistirem e empenharem-se em encontrar novas estratégias de luta. Após quatro anos de reflexões e preparação, compreendendo um trajeto que se estende de 1985 até o início de 1989, quando ocorreram as primeiras ocupações piauienses, como pode se ver da notícia divulgada no jornal O DIA,⁵⁴ de circulação local, a seguir:

Quadro09 – as primeiras ocupações de terra no Piauí⁵⁵



⁵⁴ Vê reportagem completa no anexo 02. Página 3

⁵⁵ Ver reportagem completa em anexo.

Fonte: Jornal O Dia, 15/06/1989, p. 2-3 – disponível no arquivo público do Piauí.

O entrelaçar das ações dos trabalhadores sem-terra piauienses vai tramando uma composição tendo como marco inicial a construção do MST no Piauí, o que ocorre por meio da efetivação das duas ocupações já mencionadas, acrescida de uma terceira, que ocorre em 25 de julho de 1990. Desta feita, o MST ocupa uma fazenda de produção de sementes selecionadas, pertencentes ao Estado, denominado Projeto Mudubim, e situado à época no município de Oeiras. Hoje o referido projeto pertence ao município de Colônia do Piauí, mas, sob a responsabilidade do INCRA. O delineamento desse trajeto de organização do MST no Piauí se expressa em manifestações mencionadas por Fernandes (200, p. 119, 120) que dá como certo que

Em dezembro de 1988, a articulação⁵⁶ organizou uma manifestação em frente à sede do MIRAD⁵⁷, em Teresina, para protestar contra a demora da regularização fundiária das áreas de posse, [...] na implantação de assentamentos em áreas ocupadas por pequenos grupos de famílias. Em Janeiro de 1989, o MST e a CUT ocuparam as galerias da Assembléia Legislativa na tentativa de impedir a aprovação de um projeto para a venda de 450.000 ha de terras do Estado para empresários estrangeiros e nacionais. [...] Sem consenso, o MST bateu o martelo. Decidiu organizar os grupos de famílias e realizou sua primeira ocupação no Piauí, no dia 10 de junho de 1989. Cento e vinte famílias ocuparam a Fazenda Marrecas de 10.000ha, no município de São João do Piauí. [...] Quatro meses depois, no mesmo município, ocuparam a Fazenda Lisboa, de 8.800 ha, pertencente ao mesmo latifundiário da Marrecas. Cento cinquenta famílias entraram na terra, reivindicaram a desapropriação e a implantação do assentamento. Negociaram com o INCRA, com a Secretaria de Segurança e com a Secretaria de Planejamento, a agilidade no processo de desapropriação, a não intervenção policial na área e o envio de alimentos para as famílias dos acampados. [...] Os sem-terra começaram a ocupar a terra com suas roças e expulsaram o gado. [...] Os trabalhos de base para a formação dos grupos de famílias continuaram, e no dia 25 de julho de 1990 o MST ocupou, com cem famílias, o Projeto Mudubim. Era um imóvel de 200 ha, pertencente ao estado, onde seriam produzidas sementes selecionadas de arroz e milho.

Durante o período de acirramento da luta por terra que marca a trajetória do Movimento no Brasil - até 1988 - não transparecem maiores preocupações com a luta por educação para os acampados, enquanto bandeira de luta. Entretanto, como

⁵⁶ A articulação do MST no Estado do Piauí.

⁵⁷ Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD). Criado pelo DECRETO Nº 95.715, de 10 de fevereiro de 1988

se constata, os acampamentos e assentamentos eram constituídos por famílias e conseqüentemente nessas havia um número elevado de crianças em idade escolar, o que inquietava as mães – inicialmente – alguns pais e alguns educadores/as acampados com o processo educativo de seus filhos.

A trajetória dos trabalhadores rurais no Piauí não deixa dúvida de que direitos básicos que se referem à dignidade humana são negados aos trabalhadores do campo, entre esses o de ter educação, e que a conquista de tais direitos só tem sido possível a essa classe camponesa, com o seu soerguimento através de ação contra o estigma de que são desgraçados da terra, embora resgatados do chão, como fala Chico Buarque de Holanda através da canção “Levantados do Chão”, ao dizer:

QUADRO 10: Como então? Levantados do chão?

Levantados do Chão	
Como então? Desgraçado da terra? Como assim? Levantados do chão? Como embaixo dos pés uma terra Como água escorrendo da mão. Como em Sonho correr uma estrada? Deslizando no mesmo lugar? Como em sonho perder a passada? E no oco da terra tombar? Como então? Desgraçado da terra? Como assim? Levantados do chão? Ou na planta dos pés uma terra? Como água na palma da mão?	Habitar uma lama sem fundo? Como em cama de pó se deitar? Num balanço de rede sem rede? Ver o mundo de pernas pro ar? Como assim? Levitante colono? Pasto aéreo? Celeste curral? Um rebanho nas nuvens? Mas como? Boi alado? Alazão sideral? Que esquisita lavoura! Mas como? Um arado no espaço Será? Choverá que laranja? Que pomo? Gomo? Sumo? Granizo? Maná?
	(Chico Buarque)

Fonte: SILVA, M. A. M. *A luta pela terra: experiência e memória*. São Paulo: Unesp, 2004.

Enfim, o conjunto de reflexões apresentadas na canção assegura uma compreensão de que o Movimento dos Sem Terra exerce a prática da ação coletiva consciente dos desafios, entretanto sedentos de justiça e ávidos da crença na utopia da dignidade humana. Nessa configuração compreende-se que além de tratar de ações que buscam o que é facultado ao indivíduo ou ao grupo por força de lei ou de costumes, também representa o acesso a diversas modalidades de saberes que produzem efeitos habituais diferentes na formação do sujeito, conseqüentemente na transformação social e, sobretudo, no processo de conquistas que dignificam a vida humana.



Figura 3 Galpão da antiga Fazenda Lisboa transformado em Escola pelos assentados até a construção da escola pelo Município de São João do Piauí. Hoje é o centro de Formação da associação do Assentamento Lisboa.

CAPÍTULO III

DO LABIRINTO DE AÇÕES EDUCATIVAS À UTOPIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma reflexão sobre a política de educação enquanto direito dos trabalhadores assentados na comunidade Lisboa

“Do chão sabemos que se levantam as searas e as árvores, levantam os animais que correm os campos ou voam por cima deles, levantam-se os homens e as suas esperanças. Também do chão pode levantar-se um livro, como uma espiga de trigo ou uma flor brava. Ou uma ave. Ou uma bandeira”.

José Saramago.

O arcabouço deste capítulo versará sobre a relação do MST com o Estado na trajetória de construção de políticas públicas de educação direcionadas para os sujeitos populares que vivem no e do campo. O foco escolhido para a sistematização deste estudo em geral **foi as ações do MST na luta por educação para os filhos e filhas de trabalhadores assentados no Piauí**. Tal foco expressa-se com ênfase neste caput e se constitui de interfaces, a saber: por um lado, analisam-se as alterações ocorridas na política de educação básica, implementada pelo Estado e/ou Município, originárias das ações político-educativas do MST no Piauí; por outro lado, examina-se a proposta de educação executada nas escolas do assentamento Lisboa, a partir da prática pedagógica e dos valores sócio-políticos e culturais desenvolvidos no cotidiano escolar no assentamento em análise.

Tratar da construção de políticas públicas de educação para agricultores sem terra, trabalhadores do campo incorre em apreender os processos político-pedagógicos formais no liame dos valores, das necessidades e desafios instituidores da realidade cotidiana agrícola, resultante da recorrência do laborar a terra, na cultura dos agricultores do campo e nas manifestações do mundo da vida dos sujeitos sem-terra.

Nesta perspectiva, as razões da escolha do foco centrado nas ações do MST foram as seguintes:

- devido à política pública de educação do campo ser um novo debate no contexto da educação direcionada, enquanto política pública de educação, aos sujeitos que moram e vivem do e no campo;
- por ser o MST um movimento social de trabalhadores rurais organizados no campo que tem uma proposição educativa internamente constituída e legitimada que assume a luta, embora com parcerias diversas, pela

formulação da política pública de educação para os agricultores e moradores do campo;

- pelo acirramento do MST ao reivindicar do Estado a construção de escolas nos assentamentos rurais, implementação da Educação Básica de qualidade no campo, contrariando a prática desenvolvida pelo Estado na trajetória da educação rural no Brasil, a qual tem sido de execução de programas espúrios aos interesses dos agricultores do campo;
- a complexidade do debate no que diz respeito ao entendimento da existência de uma política pública de educação do campo e uma política pública de educação urbana, ambas sob os auspícios do Estado;
- a necessidade de compreender em que as práticas educativas dos assentamentos, oriundas da proposição educativa do MST, influenciam a dinâmica da política de educação no campo;
- o reconhecimento do Assentamento Lisboa como sendo o segundo assentamento estruturado do Piauí, cuja ocupação ocorreu em 2 de outubro de 1989 e em março de 1990 iniciam-se as suas primeiras salas de aulas, com as séries iniciais do ensino fundamental, ainda que em condições não recomendadas, mas autorizada pelo município e que, em 2008, já registrou o ensino fundamental e o médio.

Neste conjunto de componentes interligados, agrupam-se eixos que formam a estrutura dessa análise, tais como: práticas educativas nos assentamentos rurais; a luta por educação nos assentamentos rurais; a educação proposta pelo MST e a educação efetivada no assentamento; relação do MST com o poder municipal, democratização da educação básica; a relação MST/Estado na formulação de políticas públicas de educação do campo; a proposta de educação do MST e a proposta oficial; o imbricamento de Educação/Reforma Agrária; política de educação do campo; além de outros eixos recorrentes como: pedagogia do Movimento Sem Terra, direitos sociais, conquistas na política de educação para os assentados.

O referido capítulo, denominado de “Do labirinto de ações educativas à utopia da política pública de educação do campo: uma reflexão sobre a política de

educação enquanto direito dos trabalhadores assentados na comunidade Lisboa”, se estrutura em três seções. Na primeira seção apresenta-se a educação básica no assentamento configurando a luta por escola e a prática de educação formal efetivada nas escolas existentes no assentamento Lisboa, identificando a sua trajetória no processo educativo escolar a partir da luta dos Sem Terra por políticas públicas de educação destinada aos agricultores do campo. Na segunda seção analisa-se a obtenção de direitos políticos educacionais e como eles existem e funcionam no assentamento, buscando-se compreender as implicações manifestas para manter o direito de ter escola e garantir a ocupação da educação pelos assentados da comunidade Lisboa. Na terceira seção examina-se o diálogo dos assentados com o poder público estadual e municipal, no concernente à obtenção de direitos no contexto da luta por educação destinada aos trabalhadores do campo e a influência das ações dos Sem Terra na política de educação oficial visando à concretização da política de educação do campo.

3.1 Da educação no Assentamento Lisboa à educação do campo: um delinear político-educacional da luta por um campo com políticas públicas de educação

No início das observações feitas sobre a construção da proposta política de educação dos Sem Terra, suscitou uma necessidade de tomar um objeto empírico, uma experiência de educação formal em assentamento rural, para se harmonizar um conjunto mais amplo de dados que propiciassem um exame criterioso da relação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra com o Estado, na luta por escola e por política pública de educação destinada aos trabalhadores do campo. Foi o que definimos ao elegermos como objeto de estudo um dos primeiros assentamentos a serem estruturados na realidade rural piauiense o qual traz em seu bojo as primeiras lutas por escolas em assentamentos no contexto político-educacional do Estado.

O percurso histórico teve como marco inicial de análise o ano de 1989, buscando-se compreender a partir daí o papel da lutas realizadas pelo MST, através

da militância dos assentados da comunidade Lisboa. Essa trajetória foi elucidada através dos discursos manifestados nas entrevistas realizadas com os diretores e coordenadores das escolas de ensino fundamental⁵⁸ e médio do assentamento em análise; os moradores assentados; os alunos filhos de assentados egressos das escolas do assentamento; com o coordenador do Setor Nacional de Educação do MST; o gestor da pasta de educação no Estado; a supervisora do setor de educação do campo no Piauí, e também com a chefe de desenvolvimento dos projetos destinados ao campo no INCRA – PI.

A educação fundamental do Assentamento Lisboa se delinea inicialmente, quando da ocupação da Fazenda Lisboa em 1989, entrelaçada numa trajetória de luta pela terra e por Reforma Agrária, num cenário de realidades marcadas pelas diferenças sociais e desigualdades generalizadas refletidas na busca pela educação. As famílias assentadas são procedentes de diversos e distintos municípios piauienses, embora as origens do deslocamento para ocupar a terra sejam comuns a todas as famílias, as situações histórico-culturais são singulares e, por sua vez, constituem uma seara de necessidades que abrange desde as condições de moradia à educação para as crianças das famílias assentadas.

Nessa inter-relação de circunstâncias, emerge a luta pela escola de ensino fundamental naquela que foi considerada a segunda ocupação de terra do Estado, hoje, 2008, segundo assentamento dos agricultores Sem Terra piauienses. A luta por escola e educação no assentamento Lisboa foi feita em conjunto com o primeiro assentamento do Estado - o Marrecas - devido à proximidade geográfica de ambos, ao curto espaço de tempo ocorrido entre uma e outra ocupação e por estar também Marrecas alavancando a mesma luta por escola fundamental. Assim, somam-se as duas frentes de luta pelo mesmo objetivo como manifesta Cosme em seu depoimento a seguir:

Em 1989 foi o ano em que a gente chegou no assentamento, no mês de outubro, vim pro assentamento com 8 ano de idade mais ou menos - e o primeiro momento mais foi de articulação. A gente chegou no primeiro momento pro acampamento , barraco de lona

⁵⁸ Os diretores e coordenadores do ensino fundamental são os representantes legítimos da educação municipal do Município de São João do Piauí.

tudo, e aí depois no final do ano a chuva veio expulsou a gente dos barracos e a gente então sentiu que era necessário de ir pra a casa sede que o acampamento tinha feito. Eram umas nove casas construídas mais um galpão grande e uma casa sede [...] no primeiro momento foi um trabalho mais, bem mais voluntario, teve pessoas que começou a trabalhar com a alfabetização das crianças, tudo... depois foi que então o Estado conseguiu liberar o ensino fundamental, 1ª a 2ª e até 3ª, e que funcionou na casa sede do assentamento. Depois disso então, a gente conseguiu, organizamos os barracos e tudo, construímos casa de taipa, aí chega o momento que a gente tem que dá... sair da casa sede, uma grande parte foi pra o galpão, e aí se deu as séries de nível elevada, além de 1ª e 4ª série 5ª, 6ª, 7ª até 8ª série isso até o ano de... de 99, por ai assim, aliás é mais, até 2000 mais ou menos. Daí, a partir de 2000 foi que surgiu o ensino médio no assentamento Marrecas, também uma conquista da organização junto ao Estado e aí o pessoal que tinha da 8ª série uma parte foi então estudar na Marrecas, [...] e a partir daí foi então que construiu o prédio onde funciona hoje a escola que é a “2 de outubro”, do ensino fundamental de 1ª a 8ª série e o ensino médio à noite.

Para Cosme, que acompanhava seus pais, quando ainda criança, no processo de ocupação da Fazenda Lisboa e que estudou na primeira escola do acampamento, quando ainda funcionava em salas de aulas sob lona preta, fica muito presente a luta do movimento para garantir o direito a educação aos assentados em todos os níveis. Ele mesmo narra a sua trajetória educativa, toda transcorrida dentro do assentamento. Hoje o mesmo é graduado em Pedagogia da Terra - curso que o movimento realiza em parceria com instituições de ensino superior – exerce atualmente a função de coordenador pedagógico do Ensino Médio na Escola Agenor da Silva no assentamento locus desta pesquisa. De acordo com seu depoimento, a luta por educação nos assentamentos Lisboa e Marrecas, no município de São João do Piauí, realizada inicialmente em conjunto, fortaleceu o processo de organicidade dos assentados e do Movimento.

É importante ressaltar que o acampamento na Fazenda Lisboa aconteceu em dois de outubro de 1989 e que, em 1990, já se iniciam as primeiras salas de aula, embora em condições adversas, embaixo de lonas pretas e multisseriadas, se manifestado nesse processo, o poder de mobilização, de pressão do Movimento por escola e educação pública e, o prazer dos filhos dos assentados em estudar, como expressa a fala da entrevistada professora Djanete, egressa das primeiras salas de aula do assentamento Lisboa, ao revelar:

Foi muito bom estudar na Escola do assentamento, porque é onde a gente mora aqui, não precisava se deslocar para estudar na cidade. Os professores, alguns eram daqui mesmo do assentamento e outros eram da cidade. Quando o professor era do acampamento, do assentamento as aulas eram melhores por que ele entendia mais a nossa vivencia.

Revela também na luta pela terra, entre outros direitos sociais básicos, o entrelaçamento da luta por moradia, trabalho e educação, o que parece caracterizar, dessa forma, uma Reforma Agrária que significa não apenas a distribuição de terras para os agricultores sem-terra, mas a garantia de outros direitos sociais básicos.

Nessa configuração, a luta por Reforma Agrária traz, imbricado em si, a necessidade de outros direitos básicos à condição da vida humana, entre eles o direito de ter educação de qualidade. Esse direito, em 1989, se articulou com o direito de ter a terra para trabalhar e morar, o que encoraja os sujeitos para lutarem por educação no então acampamento. Afinal, mesmo com a trajetória educativa instituída no interior do Movimento, só em 1988 o MST cria o Setor Nacional de Educação, o qual oferece suporte ideológico e estratégico na luta por escola nos acampamentos/assentamentos em todos os estados onde o Movimento estava organizado.

Parece pertinente observar que o acirramento da luta por escola e por educação no acampamento, hoje assentamento Lisboa, tem uma relação forte com o momento histórico de visibilidade que vivia o MST no final da década de 80 e nos anos 90, em âmbito nacional, como expressa Souza (2002, p. 187) ao afirmar que:

Tais encontros, na área de educação, originaram-se da pressão do MST, no sentido da demanda por educação e, também, do interesse do Estado, explícito, por exemplo, nas ações dos funcionários vinculados ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos da secretaria da Educação do Paraná, em responder às demandas, tanto as oriundas do MST, quanto as de organizações não-governamentais.

Assim, nessa ótica, aflora um sentimento de que o cenário histórico da época em que se dá a ocupação da fazenda Lisboa no Piauí, se constituía de um celeiro fértil à luta por educação, o que motivou os assentados a tais lutas acirradas, culminando na conquista das escolas de ensino fundamental “2 de outubro”, a

Escola “Valdinei Venâncio Pereira” e, posteriormente, a Escola de Ensino Médio “Agenor da Silva” como explicitam os fragmentos das falas dos entrevistados a seguir:

Para a professora Rosalina, da comunidade Lisboa, as escolas do Assentamento têm uma forte relação com a luta pela terra e com a condição de vida dos seus assentados na qual se entrelaçam conquistas educacionais e perdas de pessoas inocentes e militantes como expressa a fala da assentada:

A luta por escola no assentamento Lisboa consegue conquistar três escolas que são: a Unidade Escolar 2 de Outubro, [...] a Unidade Escolar Agenor da Silva, que funciona com o Ensino Médio, no mesmo prédio de Ensino Fundamental, à noite [...] nós temos também a escola de Ensino Fundamental na Agrovila Dois, que é chamada de Unidade Escolar Valdinei Venâncio Pereira. As escolas têm estes nomes em homenagem às primeiras mortes acontecidas no assentamento, que significou perda de companheiros.

Um dado importante a ser ressaltado é que os nomes das escolas do assentamento em análise estão sempre relacionados a um acontecimento ocorrido na comunidade como se confirma na fala de outro entrevistado, Cosme, ao explicar as razões das homenagens como registra o depoimento:

[...] a escola 2 de outubro que é também do assentamento. [...] então discutiu que nome colocar lá na escola, colocou então 2 de outubro em homenagem ao dia da ocupação da fazenda Lisboa, que hoje chama de assentamento Lisboa. Agenor da Silva foi uma criança que dentro do assentamento na época do acampamento já sofria sérias questões de desidratação, alimentação não suficiente e a criança veio a falecer.

Nesta mesma concepção, Lucineide explica as razões do nome da escola da Agrovila Dois em seu depoimento:

Assim, foi a segunda criança que morreu no assentamento, Valdinei Venâncio Pereira foi uma menina que morreu... mais é assim, o nome da Escola da agrovila é em memória a ela, por que aquela pessoa participou também da luta, [...] era uma criança também filha de assentados.

Nessa lógica do Movimento, interrompe-se uma tradição na qual os nomes dados às instituições escolares do Município eram sempre homenageando a políticos, inclusive, políticos vivos. Também se observa, nas falas dos sujeitos

entrevistados do Assentamento Lisboa, certo contentamento que parece ser advindo das conquistas na área de ensino para o assentamento. Apesar das conquistas, a trajetória de luta revela ainda muitas dificuldades na relação do movimento com as autoridades municipais, o que muitas vezes traz um certo desalento para o movimento, desafiando o seu poder de pressão como revela a entrevista de Lucineide no fragmento do depoimento:

[...] Assim, a gente não tem muito diálogo com o prefeito. Bem, o diálogo é quase ausente com o poder municipal. Porque assim, a gente já tem ido atrás de reivindicações, atrás de algumas coisas e por muitas vezes as coisas ficam só no papel, a gente também cansa. Assim, ficar só na promessa. Muitas vezes os assentados dizem mesmo, que não vai mais. Assim, a gente tem pouca relação. A gente tem pouco ido atrás, a gente não vai mais atrás do poder municipal não, pra essa questão de tá reivindicando as questões, porque assim, a gente não é atendido.

Entretanto, Observa-se que, mesmo que a depoente revele na sua fala certa ambigüidade, mas confirma que existe de fato uma descontinuidade na persistência de continuar as ações com vistas a novas conquistas e a interferir na proposta e prática pedagógica da escola. O último registro de conquista dos assentados Lisboa foi a escola de Ensino Médio Agenor da Silva e, na área pedagógica, foi a implantação da coordenação pedagógica no Ensino Médio, que ficou sob a responsabilidade de um professor assentado.

Constata-se, por exemplo, no assentamento em análise, a existência de uma lacuna na área de educação infantil, apesar do elevado número de crianças com idade até três anos, e de o Movimento manter as chamadas cirandas infantis internamente, o que na educação infantil corresponderia às creches, inclusive com educadores e ou educadoras do próprio Movimento. No entanto, não existe no assentamento a educação infantil formal mantida pelo município, nem uma luta dos assentados nessa perspectiva.

Desse ponto de vista, convém mencionar que os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) procuram responsabilizar os Estados e os Municípios pela educação infantil de 0 até 6 anos, fato decorrente da promulgação de duas leis, a Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, e a Lei 11.274, de 16 de fevereiro de 2006. Somados a estas, destacam-se as orientações dadas pelo

Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica com o Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005, o qual trata da inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental. Tais leis ressaltam as competências do poder público em nível federal, estadual e municipal. Entretanto, no Estado do Piauí, esse nível educacional, bem como o ensino fundamental, não é mais de responsabilidade do Estado, mas dos municípios. Nessa perspectiva, Arretche (2000, p. 54) traz à memória ao dizer que:

[...] embora a constituição de 1988 estabeleça que o ensino fundamental devesse ser oferecido preferencialmente pelos municípios e os obrigue a aplicar ao menos 25% de suas receitas de impostos e transferências em ensino, apenas no Estado do Paraná, devido à estratégia de indução eficientemente desenhada e implementada, ocorreu uma alteração significativa da distribuição prévia das matrículas entre os níveis de governo.

Sabe-se que a educação é um direito subjetivo de todo ser humano, da mesma forma, que a escola também é um bem público financiado pela sociedade, e que se destina ao cidadão. Nessa mesma lógica, sabe-se também que o FUNDEF, atualmente FUNDEB, um programa baseado numa emenda Constitucional de 1998, obriga estados e municípios a gastarem 15% de suas despesas com o ensino no nível fundamental e médio. Mesmo assim, os assentados da comunidade Lisboa continuam conformados frente ao descumprimento legal por parte do poder público no que se refere à obrigatoriedade de ofertar a educação básica, expresso na Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 9º, parágrafo IV, como pode se confirmar a seguir:

A União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Desse ponto de vista, a prática de enfrentamento na luta por educação dos Sem Terra parece caracterizar-se por um hiato entre o que estabelece a lei e o que é de fato assegurado pelo poder constituído a partir da organização do Movimento. As ações para conquistar direitos e ocupar o interior da escola ou de

outros espaços públicos têm sido a marca do Movimento, buscando implementar uma educação com a prática metodológica do próprio Movimento. Assim, parece que os assentados da comunidade em análise se envolvem com o que Melo (1998, p. 24) afirma ser:

A crise de autoridade governamental – refletida entre outras coisas na incapacidade de *enforcement*⁵⁹ das decisões políticas – parece residir numa questão mais estrutural, e diz respeito à cultura cívica do país. [...] Esta cultura cívica – que tem ainda como traço essencial o descrédito quanto à eficácia do Estado – incide de forma desagregadora sobre a probabilidade de sucesso das políticas públicas.

Note-se que a ausência de disposição dos assentados, aliada ao descrédito na eficácia do Estado e na incapacidade de cumprimento das decisões políticas pela autoridade governamental, se constitui em um espaço não ocupado pelo Movimento a partir das estratégias de lutas que lhes são características. A educação infantil no assentamento está a demandar ações do Movimento no sentido de forçar o município a implementar a educação neste nível para atender a demanda do assentamento e o seu entorno, uma vez que é direito garantido, mas, como se constata na fala do professor Cosme, não existe tal nível educativo na comunidade Lisboa como registra em seu depoimento:

Sobre a educação infantil, veja bem,... primeiro havia uma grande confusão dentro da lei... que um momento era obrigação do Estado,... dever do Estado,... outro momento era dever do município. Isso percorreu até um certo tempo, agora no dia 15... se debateu aqui no estado, aqui na região... e ele, o secretário de educação do estado, disse [...] que a partir desse ano não é mais obrigação do Estado oferecer o ensino infantil. Então pra nós, isso há uma grande forma de dizer assim. Oh! Vamos negociar, vamos reivindicar e o município não tem mais como pular e dizer assim: não, não é mais obrigação minha. É por que primeiro quando a gente ia negociar o município dizia: não isso aí não é só obrigação do município é obrigação do Estado também, como pra nós agora fica mais claro [...] Até porque o município hoje [...] na sua trajetória política de uma família na qual nunca pensou muito no povo da parte mais popular é... mais a gente teve dificuldade em dialogar nesse ano, desde o outro mandato que a gente tem tentado dialogar com eles, e esse ano, ainda continua a mesma,... mais... é claro que pra nós é um momento da gente refletir sobre isso e começar a negociar essas questões até por que já é agora, já tá definido mesmo que é obrigação do município e ele tem que fornecer isso, recebe recurso

⁵⁹ Significa aplicação, cumprimento.

pra isso como é que não pode? Então antigamente existia essa abertura na lei na qual era obrigação do Estado e obrigação do município, a partir de agora então é obrigação do município e pra nós, fica até mais fácil negociar junto com o município no sentido de ver que tá mais próximo, a gente pode acompanhar mais de perto. No estado não, é um leque de possibilidade.

Arraigado a esta seqüência, urge ressaltar, na problemática do ensino fundamental no Brasil, que, ao tratar-se de ensino, este tem uma amplitude maior que educação, pois, ao tratar-se de ensino, envolve uma gama maior de atividades que lhes são inerentes tais como construção de escola, transporte e merenda escolar, entre outros. Nessa lógica, considera-se essencial o pensamento de Arretche (2000, p. 135) ao afirmar que:

A presença federal na provisão de serviços à educação pré-escolar e fundamental concentra-se no financiamento a atividades de apoio – como provisão de merenda escolar, livro didático, construção escolar, infraestrutura material etc. – e na definição do currículo mínimo.

Nessa perspectiva o que interessa é encontrar um caminho viável e eficiente para garantir tais direitos aos sujeitos demandantes como afirma Bobbio (1992, p. 25), ao assegurar que: “Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos [...] mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.”

A análise tem tomado em consideração que os assentados, sujeitos deste exame, encontram-se em condições de acomodação, mas, mesmo assim, é consistente concordar com a asserção de Gohn (1998, p.19), ao afirmar que “O MST é atualmente o maior movimento social organizado do Brasil e, possivelmente, o maior da América Latina. A base de sua atuação é no meio rural, junto aos trabalhadores rurais de origens diversas”. Confirmam este poder de organicidade o fato de que as escolas no campo piauiense que tem ensino fundamental estruturado em salas específicas por série/ano só existem nos assentamentos que estão sob a direção do MST e as únicas escolas de ensino médio no campo também estão em assentamentos do Movimento. Entende-se, dessa forma, que o MST continua lutando por educação do campo, no sentido de procurar manter escolas com um

ensino, que ousaria dizer, com uma educação de qualidade, e principalmente melhor organizado no campo.

Por essa razão, é possível afirmar que as demais escolas no campo, quando existem em nível fundamental, estruturam-se com salas de aula multisseriadas, e o ensino médio é sempre oferecido na zona urbana. A exceção são as escolas dos assentamentos sob a direção do MST, situando-se em povoados e cidades do interior piauiense. Para o professor Antonio José Medeiros Castelo Branco, então Secretário de Educação do Estado do Piauí, ampliou-se muito no atual governo, com dados de 2008, o atendimento no ensino no campo no Estado, como apresenta em seu depoimento:

É, nós na nossa parte temos ampliado muito o transporte escolar pra dá acesso as pessoas e estamos expandindo o ensino médio pra zona rural que já atingimos cerca de 50 comunidades ou povoados, onde funciona escolas, acabamos de construir uma no Canto da Palmeira, no município de Esperantina e estamos construindo duas, uma em Palmeira do Soares é...no município de Pedro Segundo e outra em Divinópolis, além daquela primeira lá em Marrecas, são todas escolas do ensino médio que nós tínhamos e que de manhã ficavam à disposição dos municípios para o ensino fundamental, além... isso aqui é ação direta da secretaria do seu plano de trabalho, além daquelas de parcerias com o movimento a que eu já me referi.

Entretanto, adverte-se que, mesmo com a expansão do ensino rural no Piauí, a partir do esforço assumido pelo governo do Estado na pessoa do então secretário de Educação, as pesquisas demonstram que a realidade educacional do campo ainda requer um cuidado minucioso e criterioso para os sujeitos que vivem na e da terra no estado do Piauí, o que deixa espaço para que os movimentos sociais populares se organizem e travem sua luta, e é aí que o MST atua, considerando os dados reais como os expostos no quadro que segue:

QUADRO 11: Demonstrativo da faixa etária dos filhos e filhas de assentados no município de São João do Piauí.

Estimativa de Pessoas Assentadas	no Município de São João do Piauí
Faixa Etária	Número de Pessoas

- Com até 3 anos	3.501
- De 4 a 6 anos	4.492
- De 7 a 10 anos	6.771
- De 11 a 14 anos	6.375
- De 15 a 17 anos	4.822
- 18 anos ou mais	33.558
Total de Pessoas	59.519

Fonte: MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA – PNERA.

Considere-se, no entanto, que esses dados são de 2004. O numeroso grupo de crianças, adolescentes e jovens nos assentamentos do município, apresentado no quadro, e lembrando que a última conquista em ensino no Assentamento Lisboa, locus desta análise, foi em 2002, é possível deduzir-se que a realidade na atualidade apresenta-se bem mais clamorosa. Portanto, põe-se um desafio para os movimentos sociais populares do campo no sentido de garantir políticas de educação que atendam a essa demanda e assim ratificar o que Bobbio (1992) defende em relação a não violação dos direitos.

Os dados sistematizados no quadro acima ainda sugerem uma reflexão, sobre as razões pelas quais a educação infantil nos assentamentos localizados no município de São João do Piauí, e conseqüentemente nos outros assentamentos em todo o Estado, ainda se encontra à margem da agenda de luta por ensino do Movimento, mesmo com um índice de crianças, na faixa etária de zero a seis anos, bastante elevado, sobretudo, porque o Movimento já pratica experiências educativas com suas crianças de zero a seis anos através das cirandas infantis desde 1989⁶⁰. Tais práticas confirmam que os Sem Terra piauienses têm consciência da demanda por educação infantil e, ainda assim, permanecem sem este nível de ensino assumido pelo município, em suas escolas e também sem qualquer luta nessa perspectiva.

⁶⁰ As cirandas infantis correspondem às creches e funcionam nos encontros, nos cursos ou em atividades de formação e até de ocupação, onde as mães participam. Nessas atividades, são organizadas salas de aula para atender a demanda das crianças naquela atividade e dessa forma as mães poderem participar. Nesse caso, as educadoras do próprio Movimento. Observe-se que, no assentamento, não tem as cirandas/ creche, mas o MST desenvolve esta pratica com cirandas em sua trajetória de luta.

Nesse trajeto delineado, considera-se a concepção de Saramago, na epígrafe deste capítulo, de que os homens e suas esperanças se levantam do chão. Recorre-se a Draibe (1989, p.12) para aclarar o quanto os direitos dos sujeitos do campo, neste caso o de ter educação, têm sido postos à margem da memória dos executores de tais competências, uma vez que essa questão vem desde os primórdios da República, como pode ser examinado na afirmação da autora ao dizer que:

No caso da educação, o nível básico obrigatório e gratuito consta já na primeira Constituição republicana e a extensão da obrigatoriedade para oito anos de educação básica, em 1971, amplia esse “direito” da cidadania; efetivamente, houve expansão da cobertura e acesso à matrícula na primeira série.

Nessa lógica estruturada, ressalte-se que os movimentos populares do campo crêem na possibilidade de superar a realidade de violação a esses direitos, através de suas lutas, ainda que no Piauí estas lutas estejam desaceleradas. Entende-se que o debate sobre política pública de educação no Estado brasileiro não é algo recente, porém, na primeira década do século XXI, constata-se que se continua com um déficit inadmissível no atendimento educacional no campo brasileiro e, por conseguinte, no campo piauiense, conforme razões que bem aponta Draibe (1989, p. 18), ao referir-se ao acesso ao sistema educacional quando afirma que: “No que se refere à educação básica - hoje, educação fundamental - no estrito sentido do acesso ao sistema, a expansão da rede escolar tem sido capaz de garantir praticamente a plena cobertura, isto é, nas áreas urbanas [...]”, ficando a área rural ainda descoberta deste serviço básico, propiciando maior oportunidade de formação à população que vive na zona urbana.

Entende-se, nesse conjunto, que a luta por educação no interior do Movimento Sem Terra tem sua estrutura direcionada para o objetivo de garantir o próprio direito constitucional das crianças e jovens, filhos de famílias assentadas, e nesse universo, desencadeia a questão de legalização de escolas nos acampamento e assentamentos, e se transforma numa bandeira específica de luta do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra. Essa luta se torna mais complexa na medida em que se apresenta a conjuntura política de cada Estado, no qual o Movimento tenha atividade educacional, pois os contextos

históricos vivenciados pelos trabalhadores em cada região implicam as ações educacionais do Movimento.

Todos esses fatores podem de fato transformar essa tarefa em uma ação especialmente difícil, mesmo com o processo de municipalização do ensino fundamental, como se percebe na fala da entrevistada Míriã Medeiros, ao expor a fragilidade desse nível de educação mostrando que os entraves são de fato complexos, haja vista que seu atendimento ainda continua predominantemente apenas nas séries iniciais como trata o depoimento:

Hoje com a municipalização do ensino, aí da LDB pra cá, [...] vem num processo intenso de municipalizar a educação que dá atendimento a quem está no campo, sobretudo, nas primeiras séries do ensino fundamental, você vê uma presença maior do Estado no campo, mas, com muitos limites. A educação infantil quase não existe. A educação no ensino fundamental, nas séries iniciais é muito frágil, sobretudo, se a gente pensar na terminologia, que inclusive eu tenho medo de usar, na qualidade nesse ensino. E as séries finais do ensino fundamental? e a educação profissional e EJA? Tem muitas dificuldades de dá certo com as pessoas que estão nesse espaço. Então, o grande atendimento que tem na rede, que atende as pessoas que estão no campo hoje, é predominantemente de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, o que a gente chama de série inicial e ensino fundamental.

Possivelmente o hiato vivido pelos assentados da comunidade Lisboa, que separa as lutas por escola e a luta para implantar a proposta pedagógica na escola agora conquistada, possa se entender a partir de uma análise do momento sócio-histórico e político. Entretanto, ao se fazer um exame mais específico sobre a trajetória educativa do Movimento, constata-se que os momentos de repressão aos movimentos sociais e principalmente de violência no processo da luta pela terra, sobretudo de 1989 até 1994 parecem ser o momento de maior evolução educacional como se demonstrou no segundo capítulo deste trabalho e que se confirma no pensamento de Caldart (1997, p.33) ao afirmar que:

[...] No campo da educação, sofrendo os respingos da repressão e da violência, foi o momento, talvez o mais fecundo até hoje, de avanço organizativo e de elaboração pedagógica, desembocando na própria ampliação das nossas frentes de atuação.

Nessa teia de relações reconstituídas neste estudo, põe-se em evidência o debate sobre a questão da “educação do campo”, de forma antagônica à educação rural. A primeira tem no MST o principal ator político, protagonista desse novo conceito de educação direcionada aos agricultores que vivem e trabalham no e do campo. Entenda-se que tal conceito não existia, há pelo menos uma década, a sua formulação aconteceu a partir das demandas dos movimentos sociais populares do campo no decorrer do processo de elaboração de uma política educacional para atender aos assentamentos de reforma agrária no Brasil, como corrobora Fernandes (2006, p. 28) ao certificar que:

Para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Nesse sentido, a Educação na reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

No contexto do exame sobre as ações dos Sem Terra no processo de construção de políticas públicas de educação direcionadas para os sujeitos populares que vivem no e do campo, considera-se fundamental a apreensão, tanto dos conceitos de Educação do Campo quanto de Educação na Reforma Agrária, pois, desse modo, oportuniza assimilar de maneira mais clara a dinâmica em que se institui a agenda de luta por educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Piauí, conforme quadro a seguir:

QUADRO 12: AGENDA DE PRIORIDADES E DE LUTAS POR EDUCAÇÃO DO MST NO PIAUÍ

LINHAS DE ATUAÇÃO	CURSOS	LOCAL DE EXECUÇÃO	EXECUTORES
Educação profissional através dos projetos e parcerias	Curso Magistério Curso Técnico Saúde	Escola Agrotécnica	PRONERA/ INCRA SECUC/MST e uma instituição de ensino
Educação regular nas escolas de Assentamento	Ensino Fundamental Ensino Médio	Esc. Dois de Outubro e a Valdinei Venâncio Pereira Esc. Agenor da Silva	Prefeitura de São João do Piauí. Estado/SEDUC/MST
Escola Itinerante	Ensino fundamental EJA	Esc. Paulo Freire em Marrecas	Estado/ SEDUC/MST

Curso de graduação	Arte Educação	Univ. Federal do Piauí	PRONERA/INCRA/ instituição de ensino superior - UFPI
Curso de Especialização	Educação do Campo	UnB	PRONERA/INCRA Instituição de ensino superior - UnB
Curso de Extensão	Filosofia Política	UFRJ	PRONERA/INCRA, instituição de ensino superior. UFRJ
Educação de Jovens e Adultos	Alfabetização Educação fundamental	Assentamentos	SEDUC, INCRA, MST e uma Instituição de Educação fundamental pública

Fonte: Criado pelo próprio autor deste trabalho.

Um olhar atento para a agenda de luta por educação do Movimento no Piauí possibilita perceber que o Movimento conquistou a escola de ensino fundamental, mas não exerce nenhuma influência pedagógica direta na prática educativa desenvolvida na Escola Dois de Outubro, ficando sob os cuidados da Secretaria do município de São João, diferenciando, em diversos componentes, da Escola Agenor da Silva, na qual o Movimento tem uma atuação constante. De acordo com um dos entrevistados, Lucineide, assentada, ressalta com efeito em seu depoimento que:

Assim, no ensino fundamental é... a coordenadora pedagógica é do município e ela mora na cidade. A gente não tem muitas questões detalhadas por que assim, também não consegue, não tem acompanhado de perto, mais assim ela costuma ir lá com os professores pro encontro pedagógico, de no máximo dois dias lá. Pelo menos aqui dentro do assentamento é assim, no máximo dois dias, ela conversa com os professores e volta. [...] no ensino médio tem o coordenador pedagógico que é o Cosme, e aí ele acompanha mais de perto, por que mora aqui, ele mora aqui no assentamento, aí é pra lá no período à noite. No ensino médio a noite e aí eles se reúnem com os professores aqui na comunidade, aqui em Lisboa com os professores do ensino médio.

Do ponto de vista lógico da agenda, observa-se também que nos cursos técnicos realizados através de projetos envolvendo parcerias entre PRONERA, INCRA, SEDUC, MST e uma Instituição de Ensino Superior em âmbito estadual ou federal, que aceite firmar parceria, o Movimento consegue desenvolver sua proposta pedagógica de forma desejada, assim como os outros demais cursos. A exceção é a educação regular no assentamento. Embora o MST enfrente sérios problemas de outras origens nos cursos de profissionalização e/ou qualificação executada através

de projetos e parcerias, como, por exemplo, expressa um dos sujeitos entrevistados da pesquisa, Maria Teresa, ao falar sobre a participação do INCRA na execução dos projetos de educação na Reforma Agrária, em seu depoimento:

[...] Esses processos do PRONERA aqui, o acompanhamento que fiz a eles, foi um acompanhamento mais administrativo do que de execução física que de execução pedagógica. [...] Assim, na realidade o INCRA ele tem o poder de mediação muito reduzida na realidade, ... na realidade, por exemplo, no caso do assentamento Lisboa, você pode dizer que a fazenda Lisboa ela é o MST, primeiro acampamento de ocupação do MST no estado do Piauí, foi dos primeiros assentamentos resultantes [...] do movimento chamado sem terra. É, na realidade essa mediação, ela é muito mais feita pelo Movimento, pelos assentados, pela associação, pelo próprio MST do que pelo próprio INCRA. O INCRA entra numa parceria, mas a mediação de outras políticas com outros entes, ela é feita muito mais pelo próprio Movimento, certo, sem dúvida nenhuma o INCRA entra em determinado momento. Tem uma entidade que tá implantando um programa, um projeto, então o INCRA entra como parceiro, no sentido de viabilizar vários aspectos que são importantes que dão garantia a essa parceria em atender essas demandas dos próprios movimentos, da própria entidade que vai desenvolver algum trabalho lá dentro, mais é muito nesse sentido. Quem busca mediação, quem toma frente dessa mediação, via de regra, é o próprio MST, não é o INCRA.

A valoração atribuída ao MST pela entrevistada e técnica do INCRA, Maria Teresa, é ampliada na compreensão do então secretário de educação do Estado, Antonio José Medeiros Castelo Branco, pois, para ele, o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra consegue de fato, por ter uma assessoria competente em âmbito nacional, acompanhar os processos educativos mais de perto, e em sua opinião é um ator político influente na execução das políticas de educação no Brasil e conseqüentemente, no Piauí, como revela sua entrevista:

Sem dúvida alguma, o MST é o sujeito social mais executivo na luta pela educação no campo e, como o MST tem uma boa assessoria técnica nacional articulada nacionalmente, ele mais facilmente do que outro movimento, ele tem acesso a programas seja do ministério da educação, seja do ministério do desenvolvimento rural ou INCRA. É o caso do projeto que nós temos aqui em várias áreas, do aumento de escolaridade das pessoas que já foram alfabetizadas na formação de professores com o curso normal de nível médio para as escolas rurais, que tem toda uma perspectiva de educação do campo mesmo, com essa idéia de reconhecer as especificidades do campo favorecer o protagonismo dos sujeitos que moram no campo. Temos um curso de técnico agropecuário a nível médio que funciona lá em São João e técnico em saúde comunitária todos esses são iniciativas

do MST que tem pessoal capacitado na elaboração dos projetos. Nós apenas entramos no diálogo para a aprovação do INCRA e somos intervenientes no convênio faz parte da própria proposta que o curso, que seja dado por uma instituição educativa, mas também se tem uma coordenação com o relatório do movimento, com um relatório do estado, do setor público que realiza a tarefa, que eu acho isso uma coisa muito importante, essas iniciativas que o movimento tem.

Diante dessa compreensão, ressalta-se a presença completa do Movimento no contexto educacional, se deixando envolver como ator no processo educativo dos sujeitos assentados. Vivenciam desta forma uma prática de participação na qual o MST não só defende os interesses e as necessidades dos seus militantes, como também desperta o sentimento nos educandos de pertencimento ao grupo dos Sem Terra, os quais se tornam portadores de uma identidade e organicidade própria, normatizada a partir de interesses gerais. Assim, a atuação participativa do MST no processo educativo dos assentados parece encontrar fundamento na concepção de participação apresentada por Melucci (2001, p. 139) ao afirmar que:

A representação é *apresentação*, capacidade de dar voz a demandas e interesses, mas é também *representação*, imagem e fantasma de uma realidade que permanece diversa e nunca inteiramente ouvida. Assim, a participação significa, contemporaneamente, *tomar parte*, isto é, agir para promover os interesses e as necessidades de um ator; mas também *fazer parte*, reconhecer o pertencimento a um sistema, identificar-se com os “interesses gerais” da comunidade. Essa ambivalência insuperável do “político” não é uma ameaça, mas a condição para a ação criativa. (grifos do autor).

No percurso analisado neste documento, é possível ressaltar que a educação no Estado brasileiro assinalou presença em todas as Constituições. No entanto, a educação do campo, denominada de educação rural até meados da década de 90, sequer foi mencionada nas Constituições de 1824, 1891 e a de 1937 demonstrou desinteresse do Estado pela educação rural. Entretanto, desde a Constituição de 1934, a Lei já afirmava ser responsabilidade do poder público o atendimento escolar do campo, inclusive assegurava financiamento em título dedicado à família, à educação e à cultura. Essa atenção dirigida ao homem do campo propaga-se pelas Cartas Magnas brasileiras, porém, pode se dizer que nem todas elas fazem referências ao respeito que os sistemas educacionais devem

reconhecer às especificidades do campo, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

Contra-pondo-se à ausência de disposição apresentada pelo Estado frente ao cenário que se instituiu neste percurso histórico, o MST busca ampliar e fazer cumprir o que está prescrito na Lei e, ao mesmo tempo, fazer respeitar peculiaridades e valores culturais e regionais do campo. Neste cenário, nasce a luta por educação para os agricultores Sem Terra do campo. Com efeito, Míriã Medeiros, ao se referir sobre a realidade piauiense, apresenta em seu depoimento que:

Do esforço que eu tenho feito em conhecer a respeito da educação do campo sempre fazendo uma ligação entre, como o Piauí está nesse processo e o Brasil, também o que eu tenho entendido e compreendido, é que desde a década de oitenta o Movimento, MST, percebeu a necessidade da educação escolar para qualificação da sua própria luta. Sobretudo compreendendo que é na educação escolar, que é estabelecido, que são relacionados e que é construído um processo singular de educar o homem na sociedade em que nós vivemos, e, que por mais que o movimento tenha uma condição tal de fazer uma educação política, uma educação militante, digamos assim, mas ao mesmo tempo, ele sabe da importância, ele tem consciência da importância dessa formação para os sujeitos no seu processo de luta. Eles compreenderam bem cedo da necessidade da educação escolar pra que esses mesmos sujeitos pudessem ter uma luta melhor qualificada, uma luta melhor, com a ênfase mais profunda.

Entende-se que os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Piauí cuidam da educação das crianças, da mesma forma como da educação fundamental e de ensino médio dos acampamentos e assentamentos, conforme as orientações do Setor de Educação do Movimento, em âmbito nacional, e desse modo, apropriam-se da luta por educação do campo, inclusive pela implantação de Cirandas Infantis.

Todavia, no assentamento em análise, as Cirandas Infantis são assumidas em âmbito do Movimento, mas não há uma pressão dos trabalhadores assentados para que o município assumira esse nível de educação no assentamento. Contudo, a ampliação da educação e da organicidade do MST, nos vinte e cinco anos de existência, segundo Silva (2004), ganha visibilidade em todos os seus setores, mas,

sobretudo, no setor de educação ao conquistar reconhecimento e boa impressão da sociedade brasileira e da comunidade internacional.

Ao observar-se criteriosamente, é possível perceber que a luta por educação do campo não se contrapõe à proposição legal do Estado, mas é desencadeada para fazer cumprir-se um direito que é garantido por lei, mas que de certa forma vem sendo em parte negligenciado pelo Estado na execução de políticas públicas de educação que atendam e respeitem realmente as necessidades e valores político-culturais dos que vivem e moram no e do campo. O respeito a essas especificidades encontra-se contemplado no próprio conceito de educação que é parte constituinte da atual LDB ao dizer, no seu artigo primeiro, que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse contexto, sem o propósito de fazer defesa nem apologia aos Sem Terra, mas de elaborar uma reflexão sobre a ausência e ao mesmo tempo sobre a necessidade de se ter uma política pública de educação para os sujeitos do campo, torna-se pertinente trazer, à memória, que a luta por política pública de Educação do Campo surge fincada na negação dos direitos de educação garantidos na Lei Magna vigente no país, a qual determina o atendimento aos agricultores do campo, oportunizando-lhes a sua sustentabilidade. Para tanto, a presença do Estado torna-se uma exigência no processo de efetivação do que foi instituído como sendo direito de todos os cidadãos, o que o faz apenas cumpridor de seu papel. Nessa perspectiva, considera-se significativa a fala de Burity (2005, p. 63), ao asseverar que:

O ritmo das mudanças ocorridas ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000 mostra um descompasso entre a agenda das reformas institucionais e da reestruturação da economia, de um lado, objeto de propriedade absoluta, e a agenda das reformas sociais, colocada em segundo plano. [...] Por outro lado, a inércia somente foi rompida nos momentos em que a pressão da sociedade ou de organismos e opinião pública internacional se manifestou e chegou aos meios de comunicação, mesmo quando não se tratava de manifestações propositivas.

Nesta perspectiva, ao lançarmos um olhar despido de conceitos preconcebidos sobre o jeito de lutar por educação e por terra, pode-se, então, compreender a dinâmica da luta que os movimentos populares organizados do campo vêm elaborando, com vista a formular propostas de políticas públicas de educação do campo. Nesse processo, buscam, na medida do possível, um permanente diálogo com o Estado, através dos seus órgãos gestores, no sentido de sensibilizá-los para a disposição em implementar uma política pública de educação que contribua para formar os camponeses, os homens e as mulheres para a permanência destes no campo.

Assim, é indispensável a sensibilidade dos formuladores de políticas de educação direcionadas aos agricultores sem-terra, uma vez que ainda estamos muito distantes de um atendimento satisfatório à educação básica no campo, articulada a uma proposta pedagógica defensora, de fato, da identidade do meio rural, não simplesmente como forma diferenciada de cultura, mas especialmente enquanto contribuição concreta no processo de efetivação de um novo projeto educativo para desenvolver o campo. Isso requer o planejamento de políticas públicas que, ao mesmo tempo, absorva os princípios, as concepções e os métodos pedagógicos coerentes com as especificidades do campo, como expressa o documento da primeira conferência sobre a educação básica do campo, ao sintetizar que:

Nesta perspectiva, nós, participantes desta Conferência, assumimos, pessoal e coletivamente, os seguintes compromissos e desafios: 1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional. [...] 2. Propor e viver novos valores culturais. [...] 3. Valorizar as culturas do campo. [...] 4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo. [...] 5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização. [...] 6. Formar educadoras e educadores do campo. [...] 7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo. [...] 8. Envolver as comunidades neste processo. [...] 9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.

Em síntese, parece oportuno lembrar que esta batalha, por uma educação básica do campo, traz em seu bojo discussões, haja vista a amplitude do desafio inerente à sua construção e às questões intrincadas à condição humana. Contribui

por sua vez para a formação do sujeito crítico e consciente de seus direitos, o que se aproxima da declaração feita pelo professor Francivaldo Soares, diretor da Escola Valdinei Venâncio Pereira no assentamento Lisboa, no seu depoimento, quando sob sua ótica enfatiza que a educação do campo:

É um processo que eu diria,... quando você trabalha a educação do campo você tem que desenvolver no aluno a consciência crítica e trazer pra ele também o conhecimento da questão da terra. [...] não é aquela reforma agrária que está aí... do governo [...].

Essa visão sobre educação do campo já fazia parte da argumentação apresentada nas reuniões, encontros e conferências realizadas pelo MST desde 1988 quando da formação do Setor de Educação que foi sendo aperfeiçoado nos eventos subseqüentes realizados pelo Movimento até o ano de 2005. Souza (2002 p.224), ao analisar as proposições oriundas desses eventos concretizados pelo MST, reconhece a riqueza de suas contribuições ao mencionar que:

[...] talvez os projetos ora analisados possam resultar em experiência de futuras políticas públicas, o que nos parece bastante distante, por um lado, haja vista os interesses de orientação macroeconômica dos governos. Mas, por outro lado, muitas das organizações da sociedade civil estão empenhadas na construção de projetos vinculados às temáticas sociais, bem como exercem pressão sobre os governos, para que estes não se desobriguem da elaboração de políticas sociais/públicas. A sociedade civil, e nela o MST, possui experiência no campo educacional que poderiam culminar em propostas de políticas públicas não necessariamente voltadas para os assentamentos rurais, mas para todos os setores populares da sociedade brasileira.

A experiência do MST no campo educacional ressaltada por Souza (2002) demonstra o acúmulo do Movimento no debate propositivo acerca da problemática educacional e amplia espaço à medida que cresce o número de assentados. O debate é ampliado através de encontros locais, regionais e nacionais, contribuindo para melhorar a compreensão de questões entrelaçadas com a educação de jovens e adultos, educação infantil, o ensino fundamental, médio, superior e, mais recentemente, a pós-graduação em nível de especialização. Nessa lógica, parece coerente a luta do Movimento em procurar transformar a vasta experiência do MST,

em educação com sujeitos do campo, em políticas públicas para além dos assentamentos rurais, mas também, como diz Souza, para os demais setores populares que constituem a sociedade brasileira.

Desse ponto de vista, a problemática sobre políticas públicas de educação tem ocupado destaque na literatura especializada, uma vez que vêm sendo, conforme Santos (2002), implementadas reformas nesta área, que vão desde a questão curricular ao financiamento do sistema de ensino. Contudo, a política pública de educação do campo, originária da luta dos movimentos sociais do campo, sob a organização do Movimento Sem Terra, tem enfrentado múltiplos entraves para ser de fato implementada, embora tenha desencadeado um processo de lutas que se inicia com o I ENERA, seguido pela I Conferência de Educação do Campo e, posteriormente, o CNE/CEB que aprova as Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nessa perspectiva, o Movimento compreende políticas públicas como o conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituídas pela interação Estado/Sociedade. (Donerles,1990). Tal compreensão alicerça os debates na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, os quais têm como resultado final registrado em um documento o qual se apresenta sinteticamente a seguir:

Esta Conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma Educação Básica do Campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação. [...] A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. [...] A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. [...] A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. [...] A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, pública, ampla e de qualidade. [...] A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação. [...] A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos

educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade. [...] A Escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo Projeto.⁶¹

O compromisso assumido pelos movimentos populares do campo em relação à questão da escola do campo os introduz em desafios históricos em que as propostas de ação precisam ser ampliadas, ou seja, levadas adiante, através de argumentação de novos fóruns, bem como realizar o desdobramento dessa luta fazendo com que outras entidades, movimentos, sociedade civil etc. abracem esta ação como bandeira de luta.

É nesse entendimento que a I CNEC afirma, em seu documento final, que a base da educação do campo está na necessidade e na participação ativa de seus sujeitos na materialização das obrigações assumidas e norteadas pela pedagogia do diálogo, combinada com a pedagogia da ação. Assim, a Escola precisa estar presente nas vivências da comunidade e, ao mesmo tempo, assumir as grandes questões e causas dos trabalhadores assentados e sem-terra do campo.

De forma geral, esta análise atenta para examinar as ações educativas, desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, com vistas à construção de políticas públicas para diferentes níveis e modalidades de ensino, direcionadas aos sujeitos do campo, e ao mesmo tempo, explicita a busca por uma política pública de educação que esteja articulada ao conjunto de políticas que objetivem a efetivação do conjunto dos direitos sociais e humanos ao povo do campo, que são trabalhadores sem terra e ou assentados.

Para os assentados organizados pelo Movimento e para os movimentos populares organizados, entidades e instituições de ensino que assinaram a declaração final da II CNEC, tais como: CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME – MPA - MAB – MMC – MDA/INCRA/PRONERA – MEC – entre outros constantes do documento do quadro 08, a garantia do direito à educação tem que ser articulado à garantia do direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho e às distintas formas de vida sociocultural.

⁶¹ Ver documento completo da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo no anexo 03

É nessa perspectiva que a caminhada por educação do campo tem sua trajetória enraizada nos anos 60, pelo papel determinante no processo de formação de lideranças do campo e de direitos sociais, entre eles, o de educação, desenvolvido pelos movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais. A partir de então, inicia-se a construção de novas práticas pedagógicas através da educação popular que impulsionou o surgimento de distintos movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados brasileiros.

Entretanto, foi principalmente na década de 80 que esses movimentos ganharam mais força e visibilidade, e no final da década de 90 o debate por educação do campo entra na agenda do governo, a partir da luta dos Movimentos sociais populares do campo. Nessa conjuntura, realiza-se em 2004 a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo conforme declaração elaborada e assinada no evento e apresentada sucintamente a seguir:

Somos 1.100 participantes desta II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (II CNEC); somos representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; somos trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...[...] Lutamos por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio e que garanta: A realização de uma ampla e massiva reforma agrária; Demarcação das terras indígenas; O fortalecimento e expansão da agricultura familiar/camponesa; As relações/condições de trabalho, que respeitem os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadoras e trabalhadores rurais; A erradicação do trabalho escravo e da exploração do trabalho infantil; O estímulo à construção de novas relações sociais e humanas, e combata todas as formas de discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia; A articulação campo – cidade, o local - global. [...] O que queremos: **1** Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: [...] **2**. Ampliação do acesso e garantia de

permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas:[...] **3.** Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: [...] **4.** Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de - cursos de nível médio e superior que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo; [...] **5.** Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.⁶²

Entende-se que as duas conferências por uma educação Básica do Campo, ambas realizadas em Luziânia, no Estado do Goiás, apresentam a necessidade de ampliar de forma significativa as oportunidades no âmbito educacional, bem como o tempo de educação e de escolarização da população brasileira, sobretudo a que vive no e do campo, como é o caso dos agricultores Sem Terra.

A proposta de educação inerente a essa luta revela ainda que os sujeitos envolvidos nesse processo precisam dotar-se de fundamentação para realizar mudanças na escola que se deseja para o campo. Tais mudanças se constituem de um caráter profundo que se inicia na reformulação dos conteúdos formativos que integram a proposta político-pedagógica da Escola até o processo pedagógico de ensino-aprendizagem desenvolvido no exercício didático de cada educador em sala de aula dessas escolas, com vista a propiciar a seus educandos/as uma educação para a autonomia.

3.2 Da conquista à ocupação da educação e da escola: um urdir tensões, estratégias e ações na luta por direito a escola e educação com os valores do campo

A História da luta por educação no assentamento Lisboa não se diferencia das histórias de vários outros assentamentos rurais existentes no Estado brasileiro, como também não é diferente da história da luta por escola dos 223

⁶² Ver o documento completo da II Conferência por uma Educação do campo no anexo 04

assentamentos⁶³ do Estado do Piauí. Para entender essa trajetória, implica ter que compreender a cultura política alicerçada no mandonismo local. Nessa perspectiva, no que pesem os esforços do Movimento Sem Terra, direcionados a conquistar e ocupar a escola e a educação, estes não estariam isentos das múltiplas diversidades sócio-políticas e conjunturais peculiares a cada região, como é o caso do assentamento Lisboa. Dessa forma, a premissa constituída aperfeiçoa-se no pensamento de Araújo (2005, p.85) ao assegurar que:

Em que pesem os esforços dos movimentos sociais direcionados à construção de uma cultura política fundada na noção dos direitos e de superação das relações de dominação, não estão imunes à sua influência. Certamente uma das condições de ruptura, para esses demandantes de terra, é ao menos assegurar a sua sobrevivência e de sua família, uma vez que a construção de uma outra cultura política não se dá no vazio, mas implica determinadas condições. O não-acesso aos meios de reprodução da vida, não é apenas do ponto de vista da reprodução biológica, mas também aos bens culturais, é um forte aliado para o uso de relações de favor que reproduzem e aprofundam as desigualdades.

O desdobramento dessa teia advinda do contexto no qual cada escola se encontra inserida aflora nas manifestações de gestores pedagógicos das escolas do assentamento Lisboa, como, por exemplo, Cosme Carvalho, Rosalina Castro, quando mencionam que, no processo de luta por escola e educação para os sujeitos do assentamento em análise, assinalam consecutivamente:

A relação, com o poder municipal ela é conflituosa. Principalmente em nível de município.

No início o poder municipal teve uma grande rejeição, eu vejo que assim, eles não aceitavam mesmo. Eles queriam era o despejo. Eles não tinham um conhecimento do movimento MST, [...] eles queria crucificar, tirar a vida, digamos assim. Mais aí a gente mostrou pra eles na verdade quem éramos nós [...].

Mas também se personifica na fala de trabalhadores simples, assentados, como o senhor Justino Bento, na sua forma de perceber o processo de construção da luta por educação como direito dos assentados ao mencionar:

⁶³ Fonte: Ministério da Educação/INEP/ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INCRA/PRONERA. Documento DO I Encontro do PRONERA: Região Nordeste, João pessoa- PB, 9 a 11 de maio de 2005.

Assim, essa dificuldade é grande. Porque assim, primeiro a gente pra conseguir uma audiência com secretário de educação do município, é o maior trabalho. Quando a gente tenta colocar pra ele o objetivo do assentado, que é a escola pro assentado, aí a gente acha uma dificuldade grande. Rapaz as dificuldades são grandes. [...] O que o assentado quer é que todo mundo seja igual, [...] que todos direitos seja iguais. Não é porque eu sou do interior, sou do assentamento, que eu não posso ter o mesmo direito da cidade. Hoje os piores professores são os que mandam pro interior, não mandam concursados, os concursados são da cidade. [...] Então eles botam quem quer, a gente não tem acesso a dizer quem é as pessoas que a gente queremos pra as Escolas dos assentados.

Em meio a este contexto, constata-se que as duas escolas de educação fundamental no assentamento Lisboa são conquistadas ainda no processo de ocupação da terra e posteriormente, quando já assentamento, conquista-se a escola de ensino Médio. Entretanto, em se tratando da educação nas escolas de assentamento que estão sob a direção do MST no Estado do Piauí, particularmente no assentamento Lisboa, universo desta análise, as conquistas parecem centralizarem-se mais no campo pedagógico e administrativo de cada Escola e no concernente à implementação da Educação infantil.

Através da análise realizada, tem se observado que há um distanciamento do Estado no acompanhamento do processo educativo nas escolas do ensino fundamental do assentamento Lisboa, sob a alegação de que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional determina que esse nível de educação encontra-se sob a gerência e responsabilidade do município. Por outro lado, no que diz respeito ao ensino médio, as entrevistas apresentam um relacionamento mais próximo com o Estado, caracterizando um avanço na relação político educacional neste nível de ensino. Neste sentido, a fala de Míriã Medeiros revela que:

[...] A escola de Lisboa ela é ligada a rede do município de São João e como rede municipal e, não estando na rede estadual a nossa relação não é próxima. [...] depois como quem está no sistema público estadual de educação nós não temos uma relação estreita e nem direto e nem indireta, nesse caso, a escola é construída pelo município de São João e é gerida por esse mesmo município na sua rede municipal. A escola na sua autonomia poderia nos convidar pra fazer uma palestra pra auxiliar em algum elemento lá, mas isso também não aconteceu, [...] a gente tem outras escolas que isso é melhor percebido e que elas são inclusive frutos da luta do

movimento dessa relação com o atual governo, a nível estadual e federal.

Nessa perspectiva, a realidade educacional no assentamento em estudo se constitui, de fato, da forma expressa no depoimento da supervisora da educação do campo no Piauí, ou seja, sem um acompanhamento sistematizado por parte dos órgãos oficiais de ensino, tanto em âmbito municipal quanto estadual como revela a fala da entrevistada acima. Entretanto, mesmo parecendo contrário ao que deve ser o papel do Estado, esta realidade se confirma nas falas dos assentados da comunidade Lisboa e dos implementadores da política de Ensino Médio, uma vez que Antônio José Medeiros, secretário de Educação do Estado diz em seu depoimento que:

[...] meu contato, o meu diálogo, a minha presença é no assentamento Marrecas e na escola agrotécnica lá de São João do Piauí, isso é, que são experiências que eu acompanho mais de perto. Lisboa, eu sei que na escola agrotécnica tem gente do assentamento Lisboa, que nos cursos que nós damos vêm pessoas, aquilo que eu falei, de técnico agropecuário, técnico de saúde comunitária, professor da zona rural, tem pessoa de Lisboa, mais eu não tenho acompanhado concretamente a nossa ação lá.

Entende-se que mesmo com o distanciamento dos que implementam a educação em nível médio, no assentamento em análise, segundo depoimento dos assentados, a relação política com o Estado na busca por educação é uma relação mais aberta – embora apresente alguns entraves – mas o Movimento tem conseguido avançar no processo de ocupação da escola de nível médio. O exemplo desse avanço pode ser percebido no fato de a gestão da Escola de Ensino Médio do assentamento estar sob a responsabilidade de professores assentados, o que não ocorre no Ensino Fundamental, caracterizando-se dessa forma a conquista da escola e a ocupação desta pelos assentados. Por outro lado, também caracteriza a ocupação da educação, uma vez que os gestores desse nível de educação no assentamento têm a possibilidade de executarem a proposta pedagógica do Movimento Sem Terra.

Entretanto, mesmo nesse contexto de gestão dessa escola de Ensino Médio, ainda existem dificuldades no processo de implementação da proposta de educação do Movimento, uma vez que esta exige uma pedagogia própria do

Movimento, o que constitui um entrave nesse processo devido a os professores que atuam em sala de aula não terem uma afinidade com a prática metodológica do MST. Ainda assim, o Movimento procura desenvolver um processo de conquista desses professores através de reuniões e encontros de capacitação dentro da proposta pedagógica do Movimento.

Assim, mesmo implementando a proposta político-pedagógica dos Sem Terra, a escola enfrenta limites na aplicação dessa proposta no concernente às práticas didáticas utilizadas pelos professores. Mas, embora a implementação da proposta de educação do Movimento se limite aos conteúdos, isso caracteriza uma avanço fundamental no ato de ocupar a escola e a educação, instituindo-se uma educação de natureza libertadora, indutora da construção de sujeitos autônomos.

Nesse percurso, compreende-se que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem sua luta por educação fincada na própria condição de existência, o que implica a garantia dos direitos de trabalhar, morar, alimentar-se, assegurados legalmente a cada sujeito da sociedade e, neste estudo, particularmente, aos sujeitos do campo. Neste processo, os Sem Terra foram percebendo nessa luta uma gama de outros direitos intrínsecos à condição de dignidade, e a educação escolar é um deles, uma vez que a educação é um direito inalienável como expressa o depoimento de Miriã Medeiros

[...] Se nós vivemos num país que a constituição diz que a educação é um direito inalienável subjetivo de todo brasileiro, portanto, também o é para os Sem Terra e eles perceberam isso. [...] Eu tenho percebido que a consciência pelo direito a educação está em todos os sujeitos. [...] a importância que eles dão ao processo de educação escolar, mesmo que nem todos compreendam a amplitude do que significa, mas há uma construção muito positiva, por mais que tenha também, um desfacelamento da questão da educação no Brasil, e há, sobretudo, na cidade um equívoco de achar que o camponês não valoriza a educação e nem a escola, mas ele dá um valor enorme à escola e dá um valor a essa escola fazendo crítica também a ela, então é um elemento interessante e isso é percebível tanto em homens como em mulheres.

A educação dos assentados é vista nesta perspectiva, enquanto direito que se imbrica com o direito de ter terra pra morar e trabalhar, e ao mesmo tempo, enquanto elemento propulsor de conhecimentos que exerce uma formação crítica, portanto, relevante para o Movimento Sem Terra. Essa compreensão revela uma

contraposição ao pensamento equivocado daqueles que acreditam que os trabalhadores do campo não valorizam a escola e a educação.

Diante desta percepção, considera-se digno de atenção ressaltar que o Movimento Sem Terra busca uma política de educação que forme cidadãos capazes de agir de forma autônoma, consciente de seus direitos. Assim, exige, neste sentido, uma escola que propicie uma formação diferente e integrada à realidade dos assentamentos, como pode se confirmar no pensamento de Haddad (1994, p. 47), ao asseverar que “O MST pretende fazer escola ‘diferente’, profundamente integrada ao assentamento, que seja simultaneamente lugar de estudo e trabalho, em que os alunos aprendam a organizar-se e participem democraticamente”.

Nesse conjunto de ações desenvolvidas na trajetória da luta por educação de qualidade, são valorizados os elementos que dignificam a vida no campo e oportunizam aos sujeitos sociais a participação no processo de construção de uma sociedade justa e solidária. Nessa perspectiva, o MST tem erguido a bandeira da educação em todos os eventos realizados na luta por Reforma Agrária e por um Brasil com soberania popular, declarando sua obstinação para conquistar e construir direitos como expressa o relato do professor Antonio José Medeiros em seu depoimento:

É, o MST desenvolveu toda uma experiência na área de educação. Eu acho que muito coerente com a perspectiva do movimento e isso é sua força mais é também, não dizia sua fraqueza, seu aspecto problemático. É que a proposta educativa pedagógica do MST ela tá de tal maneira ligada a dinâmica do movimento que é difícil ela funcionar onde não tem movimento organizado. Mas eu acho uma proposta positiva, uma proposta que tem muito como exemplo a cidadania, o protagonismo das próprias pessoas, embora aqui, a gente tenha essa abertura com as diversidades de propostas, nós temos recebido sempre o MST. Nós inclusive fizemos um convênio, pra que a escola agrotécnica de São João do Piauí, seja dirigida pelo MST. Tem esse convenio que garante a direção da escola pelo MST. Agora eu diria isso: que é preciso ter um apelo da diversidade, o movimento tem o espírito de militância, às vezes ele quer expandir naquela proposta, mais a minha avaliação, é que é difícil de expandir a proposta onde não tem essas condições sociais para sua execução.

Na questão da conquista da escola e da educação, se observa que os assentados da comunidade Lisboa, quando do processo de ocupação da terra, realizaram diversas ações por educação, mesmo que o diálogo tenha sido de

enfrentamento, com caminhada do assentamento até a cidade de São João, ocupação da prefeitura, obtiveram a escola funcionando no início do ano letivo de 1990. Portanto, conquistaram a escola e a educação. Daí, o novo desafio que surge e permanece até hoje é o de ocupar a escola por professores que desenvolvam a proposta pedagógica do MST, e desse modo, o Movimento poder ocupar a educação, formando os sujeitos conforme entendimento exposto por Souza (1994, p. 91) ao afirmar que o MST objetiva com suas práticas:

[...] transformar as escolas de 1º grau⁶⁴ dos assentamentos em instrumento de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político; desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudanças da sociedade, produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos necessários, ampliar e fortalecer a relação entre a escola e assentamento e entre a escola e o MST.

Todavia, no assentamento em análise, tais objetivos parecem não estar em vista, uma vez que os assentados não têm superado os desafios de conquistar professores que desenvolvam a proposta educativa do Movimento. Portanto, frente aos objetivos do Movimento Sem Terra apresentados pela autora, é possível afirmar que, no assentamento Lisboa, a escola de ensino fundamental precisa ser ocupada pela educação proposta pelos assentados.

O cenário instituído denota os desafios e as estratégias que o MST tem acionado para conquistar escola e educação para os assentamentos e acampamentos e fazer avançar a conquista desse direito, oportunizando o acesso à educação aos trabalhadores sem-terra em área campestres. Esse desafio se amplia e se aprofunda à medida que o movimento pleiteia, em parceria com outros movimentos populares do campo, com outras entidades e instituições públicas, a transformação de determinadas conquistas em política pública, como é o caso da educação para os trabalhadores sem-terra do campo. Nessa lógica, salienta-se a concepção de Araújo (2005, p. 101) ao afirmar que:

O essencial das políticas públicas sempre estivera voltado para promover o crescimento econômico. Assim, por exemplo, a revolução educacional está por ser feita, apesar de, às vésperas do novo milênio, ser um requerimento até da economia, as políticas públicas,

⁶⁴ Entende-se, na atualidade, ensino fundamental.

no país, não promovem esse acesso, ao contrário do ocorrido em outros países como o Japão.

Em consonância com este conjunto de elementos Pestana (1998) afirma que torna-se possível perceber que a realidade educacional brasileira se constitui de um universo complexo que, entre outros subsídios, ressalta a diversidade, a desigualdade e a ineficiência na prestação de serviços públicos. Assim, a partir desse ponto de vista, as relações dos trabalhadores assentados com os responsáveis pela gestão da política de educação destinada aos assentamentos se tornam também complexas.

Nesse contexto, a questão da educação do campo assume novas dimensões de complexidade no processo de articulação da proposta pedagógica feita pelo MST, no que concerne especificamente ao conteúdo da educação e reforma agrária. Para os trabalhadores assentados, o campo só será desenvolvido se houver esta combinação entre educação e reforma agrária, e se esta for ancorada em amplas transformações da política agrícola e na clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento do campo e conseqüentemente dos trabalhadores sem-terra e dos assentados.

Neste conjunto, note-se que os trabalhadores assentados da comunidade Lisboa em análise expressam uma concepção dessa relação entre educação e reforma agrária enquanto instituidora de uma identidade educacional dos Sem Terra como declara o entrevistado, Rodimar Garbin, Coordenador Nacional do Setor de Educação do MST no Piauí, em seu depoimento:

A educação no movimento MST e a escola como parte dos processos educativos, na verdade, ela surge no meu entendimento junto com o processo de luta pela terra, pela reforma agrária protagonizada pelo MST nos anos 80. A educação ela aparece, ela se torna preocupação, e a escola é esse espaço de luta que se fez opção na época e vem até os dias atuais, construindo o processo de acampamento onde você organiza as pessoas. [...] e a educação ela é resultante desta situação, desse agrupamento e dessa reconstrução do campo e dos espaços de povoamento e de vida social no campo. Então, a meu ver, a educação ela tem justamente origem nesse aspecto, nessa relação com a terra, e tão logo, no início que o MST iniciou os acampamentos e essas atividades políticas de luta pela reforma agrária pela ocupação.

É neste emaranhado, que congrega Reforma Agrária e educação, e através das práticas de ocupação para obtenção da terra, que vai se instituindo um

cenário no qual seus atores passam a atuar com o objetivo de serem reconhecidos como cidadãos, pois além de lutarem por terra, por trabalho, agrega-se também, a suas ações, a luta por um futuro digno para todos trabalhadores e trabalhadoras assentados e assentadas. Contudo, os agricultores Sem Terra percebem que apenas a luta por terra não é suficiente para assegurar a sua condição de cidadania, e nessa perspectiva Caldart (1997, p. 25) afirma que:

[...] apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem-Terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da educação. Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o Sem-Terra da exploração, do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à terra, e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação.

É neste entendimento que o Movimento dos Sem Terra toma para si a luta pela democratização da educação, objetivando a construção de uma nova sociedade, na qual prevaleça a justiça e a igualdade, o que parece só ser possível com a efetivação da conquista do conhecimento e da terra.

Em que pese a natureza do processo educativo desenvolvido atualmente nas escolas do assentamento Lisboa, não só no âmbito da educação fundamental apresentado acima, mas também do ensino médio na mesma comunidade, locus desta pesquisa, um exame minucioso permite inferir que mesmo com a consciência que os assentados têm de que precisam continuar a luta para conquistar a educação infantil e ocupar pedagogicamente a escola, eles tem recuado diante das dificuldades. No entanto, entendem que os limites precisam ser superados em tempo hábil e que a luta por educação é um desafio contínuo, e que se encontra em sintonia com as deliberações do 5º Congresso Nacional dos Sem Terra, realizado em Brasília, em 2007, quando enfatiza a luta para que os trabalhadores rurais tenham acesso à educação, como uma das formas de contribuir para eliminar o analfabetismo no Brasil como pode se constatar no resumo do documento a seguir:

Nós, 17.500 trabalhadoras e trabalhadores rurais Sem Terra de 24 Estados do Brasil, 181 convidados internacionais representando 21 organizações camponesas de 31 países e amigos e amigas de

diversos movimentos e entidades, estivemos reunidos em Brasília entre os dias 11 e 15 de junho de 2007, no 5º congresso Nacional do MST, para discutirmos e analisarmos os problemas de nossa sociedade e buscarmos apontar alternativas. Nos comprometemos a seguir ajudando na organização do povo, para que lute por seus direitos e contra a desigualdade e as injustiças sociais. Por isso assumimos os seguintes compromissos: 14. Lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso ao ensino fundamental, escola de nível médio e a universidade pública, gratuita e de qualidade. 15. Desenvolver diferentes formas de campanhas e programas para eliminar o analfabetismo no meio rural e na cidade, com uma orientação pedagógica transformadora.⁶⁵

Entende-se que, concomitantemente à luta local dos agricultores assentados na comunidade Lisboa, ocorrem as lutas do MST em âmbito nacional em defesa de uma educação que garanta os direitos prescritos constitucionalmente, conforme expressa a síntese do documento acima, nos seus itens 14 e 15, em destaque, os quais reafirmam o compromisso do Movimento de lutar por educação pública de qualidade para a classe trabalhadora do campo e de desenvolver campanhas que contribuam para erradicar o analfabetismo tanto no campo como na cidade.

Nessa perspectiva, intenciona-se apresentar uma reflexão, a partir da síntese do conteúdo do documento norteador da agenda de luta do Movimento para os próximos cinco anos, data em que deverá ocorrer o 6º congresso Nacional do MST.

Entretanto, ressalta-se que, no que diz respeito ao foco de estudo desta análise, a política de educação do campo, é possível afirmar que, na área de educação, tal documento não apresenta discordância, como também não apresenta novidades, em relação aos registros legais do Estado brasileiro. Parece, dessa forma, que, se há algo novo na agenda de luta do Movimento, é apenas a prática de mobilização dos movimentos organizados, mas isso também é um direito previsto na Constituição cidadã, ou seja, o direito de participação democrática.

Dessa forma, parece que a agenda de ações do MST contribui para fazer o Estado cumprir com direitos que o próprio Estado instituiu legalmente e tem negligenciado à grande parte da população, sobretudo aos trabalhadores sem terra. Nesse entendimento, Rodimar Garbin declara em seu depoimento que:

⁶⁵ Vê documento completo no anexo 05.

O movimento sempre tem feito uma ação que é importante. A dimensão coletiva e a dimensão da unidade no movimento, e pra isso a gente tem feito permanentemente, um processo de construção dessa perspectiva muito coletivamente. É bem verdade que o grau de implementação e de implantação das políticas nacionais, até chegar no local, ela pode em alguns casos, seguir um curso normal e conseguir chegar a área concreta, como ela pode ser interrompida no meio do caminho pelas fragilidades políticas orgânicas em algumas circunstâncias ou algum espaço, de um Estado, de um município. Enfim, quando se quebra um elo orgânico de ligação por uma fragilidade política que venha a ter organicamente naquela circunstância. Mas eu tenho visto que o movimento, e tenho percebido que as ações são muito unificadas a nível nacional até chegar ao local, embora as grandes orientações elas cheguem com menos força e elas se percam em parte no caminho por que é natural de um processo amplo como esse.

Os Sem Terra têm convicção da relevância que a educação tem para o Movimento, no sentido de fazer avançar na formação geral dos trabalhadores assentados, da ineficiência das práticas desenvolvidas pelo Estado e ou município. A mobilização parece ser ainda a alternativa para aglutinar forças em defesa de direitos básicos como o de ter escola e educação. Embora, essa luta por política pública de educação do campo introduza os sujeitos agricultores sem terra em um dilema como assegura Munarim (2005, p. 17) ao afirmar que:

[...] esses sujeitos sociais vivem uma espécie de dilema. Isto é, buscar o patamar da política pública, que quer dizer universal, é definido como estratégia básica, maior e mais nobre de suas ações. De outro lado, porém, isso implica para cada um desses sujeitos sociais, renunciar, pelo menos em parte, as condições de formação de sua identidade na medida que transfere ao Estado a tarefa da formação. É compreensível, pois, que, nas lutas de hegemonia entre os próprios sujeitos sociais e nas suas relações com o Estado, eles reivindicuem a ação do Estado como educador, mas procurem, ao mesmo tempo e a partir de suas experiências pedagógicas, informar e mesmo influir diretamente nessas ações que se dão dentro do sistema público.

Nessa compreensão, a formulação de políticas públicas de educação do campo, ao atender uma demanda de trabalhadores assentados e ou de agricultores não assentados, exige a continuidade do diálogo na expectativa de que os atores políticos organizados possam continuar influenciando nas ações que se processam no interior do sistema público de ensino, através das experiências pedagógicas específicas de cada movimento social popular.

Entende-se que conquistar a educação e a escola é um primeiro passo. Mas, para poder aglutinar educação e reforma agrária, como é pretensão do MST,

ao conseguir tais conquistas, exige-se que o Movimento desenvolva um processo de ocupação da escola com profissionais comprometidos com o processo de transformação social, o que implica mudanças das práticas educacionais e, ao mesmo tempo, ocupar o espaço pedagógico escolar com vivências democráticas. Enfim, a discussão que suscita a necessidade de ocupar a educação traz, em seu bojo, a ação de enfrentamento a partir da lotação dos profissionais da educação na escola do assentamento, o que caracteriza a ocupação da escola. Por outro lado, ocupar a educação se manifesta no ato de inserir permanentemente, na prática pedagógica dos professores, a proposta pedagógica do MST e, nesse processo, a luta vai transformando a natureza do trabalhador assentado na medida em que este vai se educando através de suas vivências.

3.3 Da ação política do Estado na educação dos sem-terra à ação política educativa dos Sem Terra: um labirinto de ações educativas que visam gerar políticas públicas e garantir direitos

A configuração das políticas educacionais brasileiras estrutura-se em duas dimensões, a saber: primeiro, em educação básica que envolve a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; segundo, a educação superior. Essa organização é sistematizada no artigo 21 da Lei 9.394/96 que trata da composição da educação escolar. Dessa forma, estaria assegurada a formação escolar básica, aos cidadãos brasileiros, uma vez que a Constituição de 1988, no seu inciso II do art. 208, acrescido da Emenda Constitucional nº 14/96 modificou a redação deste inciso conservando o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”, como etapa final da educação básica.

Entenda-se que neste percurso, como dito em capítulo precedente, de lutas por educação pública e gratuita, a educação infantil e fundamental se configura na Carta Magna como dever da família e do Estado. Contudo, na realidade do campo, tais garantias prescritas legalmente parece encontrarem entraves de ordem de execução, deixando o povo do campo sem acesso à educação básica. Nesse contexto, avultam-se as lutas dos movimentos sociais populares do campo na defesa de um direito básico para o desenvolvimento do conhecimento do ser

humano, garantido pelo Estado e tratado por este de maneira deficitária, sobretudo na realidade do campo.

Esta sucessão de acontecimentos ocorridos na relação do Estado e sociedade, principalmente da sociedade camponesa, é o que predispõe os sujeitos simples a se organizarem na luta por direitos. Afinal, a inoperância do Estado, evidenciada nas entrevistas dos sujeitos deste exame, aflige qualquer sujeito, como manifesta Miriã Medeiros em seu depoimento acerca da realidade piauiense:

[...] o Estado brasileiro, em vários governos não olhou o campo como espaço que deveria continuar existindo. A perspectiva que sempre se teve é que o campo deveria deixar de ser campo, ou, ele poderia ser campo, numa perspectiva sem pessoas. Então nesse olhar do Estado brasileiro para um lugar que pode deixar de existir, ou que ele pode existir sempre sem pessoas, é que eu vejo outros elementos pra gente analisar, é claro. Mas é nessa perspectiva mais simples e direta que eu vejo a ausência do estado nesse lugar do Brasil, que é chamado rural por alguns e campo por outros. Então a ausência do Estado ela é em todas as áreas, e na educação também. Isso não é um privilégio da educação. As pessoas que vivem no campo, não têm saúde. As pessoas que vivem no campo, não têm habitação, começa que ela não tem nem a terra, [...] Então há uma concentração de terra enorme no estado do Piauí, ou seja, poucas pessoas são donas das maiorias das terras, e a maioria das pessoas não tem um pedaço de terra pra viver [...].

Ao analisar a conjuntura brasileira que, por conseguinte, sofre influência da conjuntura mundial, evidencia-se a necessidade da elaboração de uma política de educação básica direcionada para a formação da cidadania, como expressam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Todavia, o depoimento acima revela que o Estado ainda é ineficiente ao implementar políticas de educação no campo.

Entende-se, a partir desse desenho, que a formação cidadã não será atingida apenas com a oferta de vagas, mas é preciso, sobretudo, que seja oferecido aos sujeitos do campo e da cidade infra-estrutura adequada, para então ocorrer a oferta de vagas e um ensino de qualidade, ministrado por professores que tenham capacidade de introduzir no seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, estar com um olhar atento à dinâmica da realidade social, que envolve os sujeitos sociais tanto do campo quanto da cidade, e suas implicações no âmbito da formação escolar.

Desse ponto de vista, a legislação brasileira incorpora teoricamente a garantia da educação a quaisquer sujeitos independentemente de qual região do país habitem, seja no litoral, na zona urbana ou no campo, todos têm o mesmo direito de ter acesso aos conhecimentos propiciadores da construção de sua cidadania, seja em escolas que funcionem em período diurno ou noturno.

Assim, entende-se que existe uma ineficiência na execução desta política como sugere o relato de Míriã Medeiros, oriundo de suas experiências, enquanto supervisora de Educação do Campo no Estado do Piauí, no âmbito da vida cotidiana campesina declarada em seu depoimento:

[...] O Estado brasileiro colocou-se ausente de políticas de educação no campo, ou, se negou a dialogar com esse espaço, pra estar presente implementando políticas pras pessoas. O Piauí, não teve um processo diferente e por isso não pensou como educar essas pessoas. Saíam pra estudar, ou tinham acesso à educação, filho do dono da terra e às vezes um afilhado dele, que às vezes era filho de um posseiro, de alguém que auxiliava ele em alguma tarefa mais imediata mais direta e que ele apadrinhava dando a condição de estudar. Pouquíssimos destes, com exceção dos filhos dos donos das terras é, chegava a Universidade. A maioria se quer, conseguia se alfabetizar. Então esse é o reflexo da ausência do Estado brasileiro e piauiense, em olhar, estar presente no campo com políticas, pensando no campo que tem pessoas, que pode continuar tendo pessoas. “Um espaço que vai deixar de existir ou que pode existir sem pessoas, pra que construir escolas [...] pra que fazer o Estado presente ali?” [...] o que tem a ver com o direito das pessoas em continuar ali? E aí, é óbvio, com isso, somam-se preconceitos de que você está em lugar subdesenvolvido, tem que sair do campo. Então tem um momento da história do Brasil que o êxodo rural foi uma coisa absurda, porque o Estado não tinha nenhuma política pra o pequeno produtor, pra o agricultor familiar, pra a agricultora camponesa, que é uma terminologia hoje utilizada pelo Movimento Sem Terra.

Nessa perspectiva, o Estado é percebido como um “ator político” importante e com uma responsabilidade que precisa ser concretizada para com os sujeitos do campo. Entretanto, não tem dispensado, aos trabalhadores do campo, um tratamento que lhes assegure os direitos garantidos em lei, no caso em análise, o da educação, revelando, nesta relação Estado e campo, uma omissão por parte do poder público, em zelar pelo cumprimento da lei, o que oportunizaria aos trabalhadores sem terra acesso aos direitos que possibilitem a construção de sua cidadania. Assim, o Estado não tem assumido com preponderância o papel de

interlocutor com a sociedade no processo de implementação de políticas públicas de educação, contrariando o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado Educação: um tesouro a descobrir (2003, p. 22) o mesmo afirmar que:

A educação básica deve ampliar-se, no mundo, aos 900 milhões de adultos analfabetos, aos 130 milhões de crianças não escolarizadas, aos mais de 100 milhões de crianças que abandonam prematuramente a escola. É um vasto leque de pessoas a construir prioridades para as ações de assistência técnica e de parceria, a levar a cabo sob a égide da cooperação internacional. A educação básica é um problema que se põe, naturalmente, a todos os países, até mesmo às nações industrializadas.

Em concordância com o que vem sendo apresentado neste raciocínio lógico, parece obrigatório, do ponto de vista moral, a participação dos movimentos sociais populares do campo, mormente o Movimento dos Sem Terra – dado o seu poder de organização e de articulação - na luta por educação nos assentamentos, nos acampamentos e para os diversos sujeitos trabalhadores sem terra do campo, como forma de pressão para que o Estado supere a condição de inércia no cumprimento com sua obrigação social de garantir os direitos aos sujeitos sociais camponeses, viabilizando a este pleno acesso à educação. Afinal, para o entrevistado, Rodimar Garbin, o acesso a tais direitos só se concretiza a partir da força política originária da luta de movimentos sociais organizados, como revela em seu depoimento:

O governo geralmente é assim: atende algumas solicitações, algumas pressões, algumas lutas políticas que são feitas na educação do campo, não porque reconhece que elas são importantes. Mas, porque se negar elas, não seria a força política que esta em curso, em movimento. Então [...] eu acho que se não tivesse um processo social de força política em movimento, elas seriam negadas. Se fossem solicitadas por pequenos grupos, desarticulados, isolados ou por pessoas ou por entidades, sem que tenha uma força política, uma pressão para que o Estado em algumas circunstâncias tivesse alguma flexibilidade do poder político, para atendimento do que são demandados por estes grupos sociais, isso não ocorreria. Então, acho que o movimento social e a luta por educação no campo, ela consegue de certa forma, fazer que o Estado atenda em alguma medida, em alguma coisa, mas ele também não atende nas qualidades porque ele vai até aonde tenha força política capaz. Então, por isso, que não dá pra separar educação do campo da luta social. Ela é parte integrante.

O enredo delineado pelo entrelaçamento constituído neste percurso, no que concerne à atuação política do Estado, envolvendo a educação dos sem-terra, e por outro lado, a ação política educativa desenvolvida pelos Sem Terra, em parceria com os outros movimentos populares do campo, reporta ao pensamento de Gohn (2003, p. 47) ao afirmar que:

[...] os movimentos sociais são o lume indicativo para a solução de problemas, não apenas porque ao vivenciarem uma dada situação eles apresentam modos alternativos de solução – porque até seria um caso específico para os movimentos populares do Terceiro Mundo -, mas porque os novos movimentos sociais americanos e europeus, que lutam por direitos de categorias específicas, ou pela natureza e meio ambiente em geral, têm a capacidade de fazer sínteses, previsões, desenhar resultados, ou seja, eles têm a capacidade da criação, que se perde no círculo das relações estatais. E o Estado necessita dessa capacidade de previsão, de criação.

Ao examinar-se a postura do Movimento Sem Terra no processo de atuação na luta por educação para os sujeitos do campo, o Movimento demonstra uma capacidade excepcional de congregar parcerias com os outros movimentos sociais populares do campo e, ao mesmo tempo, com instituições diversas como já apresentado neste objeto de estudo. Essa apreensão é reconhecida na fala do Secretário de Educação do Estado do Piauí, Antonio José Medeiros, em seu depoimento

[...] como conseqüência dessa luta nós ampliamos as nossas, a nossa presença de rede física, foram construídas nove escolas em assentamentos com recurso do Ministério da Educação e que foi importante esse diálogo com o MST, existe até uns problemas com o funcionamento hoje, por que nós usamos essas escolas pra EJA – educação de jovens e adultos – e para ensino médio, e orientamos o MST, que eles reivindicassem das prefeituras, nesse mesmo prédio, o funcionamento do ensino fundamental. Algumas prefeituras tem tido abertura, outras tem sido mais difícil de fazer esse diálogo. A gente inclusive promoveu uma reunião aqui com secretários municipais de educação dos municípios, onde tinha sido construído essas escolas em assentamento, só apareceu de dois municípios, que foi Palmeirais e de Buriti dos Lopes. Palmeirais teve abertura, Buriti dos Lopes, teve dificuldades, mas eu quero dizer, também, o seguinte: que as turmas de alfabetização, as turmas de escolaridade que funcionam nos assentamentos do MST, sabe, como é diferente! São turmas que existem, são turmas que funcionam, são turmas que dão um bom resultado, que tem um bom desempenho dos alunos, por que as vezes a gente não tem pernas pra acompanhar as aulas de alfabetização, ou de EJA que a gente abre na zona rural e, quando não tem essa participação ou da igreja, ou do sindicato ou do MST, a coisa anda mais devagar. Agora o MST pelo valor político

ideológico dentro da educação e pela sua capacidade de gestão, faz com que esses projetos tenham realmente um efeito positivo.

A propósito, ressalta-se que a ação pedagógica coerente e contextualizada praticada pelos Sem Terra expressa de fato o compromisso narrado pelo Secretário de Educação do Estado, o que lhe possibilitou e ainda possibilita ao MST um acúmulo de experiência em educação com os agricultores assentados do campo, e nessa lógica, Freire (2005, p.25) afirma que: “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”.

Entende-se que, no âmbito escolar, a educação no assentamento Lisboa não apresenta esta coerência preconizada por Freire entre a opção proclamada e a prática realizada pelos professores nas escolas do assentamento. Dessa forma, parece não ajuizar o discurso conforme a concepção pedagógica de Freire, no sentido de formar sujeitos críticos. Mesmo estas práticas se desenvolvendo em três instituições, a saber - na Escola Dois de Outubro que tem a diretora Rosalina Castro, assentada; na Escola Valdinei Venâncio Pereira, situada na localidade denominada Agrovila II, dentro da área do assentamento, e tem como diretor Francivaldo Soares, professor não assentado e residente na cidade de São João do Piauí, e na Escola de Ensino Médio Agenor da Silva, que funciona na Escola Dois de outubro à noite, sob a direção de Francisco Rodrigues e a coordenação pedagógica sob a responsabilidade do professor Cosme Carvalho, ambos os professores, assentados - ainda não executam a proposição educativa do Movimento Sem Terra.

Entretanto, este cenário de educação formal do assentamento em análise revela uma prática educativa diferente da prática pedagógica desenvolvida pelo Movimento Sem Terra ao longo de sua trajetória. Os valores inerentes à proposição educativa do MST, que são componentes instituidores da caracterização da política de educação do campo, não são contemplados na educação de ensino fundamental no assentamento Lisboa. Contudo, embora não exista educação infantil, apesar da grande demanda para tal nível de educação, é inegável a força da luta do Movimento no que se refere à conquista de escola para o assentamento e de educação para os assentados, como demonstra Miriã Medeiros em seu depoimento

[...] no ano de dois mil e seis salvo a memória, o MEC lançou um edital pra todo o Brasil pra estados e municípios que quisessem elaborar projetos de construção de escolas em assentamentos ou em áreas rurais, na realidade, em comunidades rurais. No Estado do Piauí, houve a tentativa de construir várias escolas, mas finalmente só foram construídas nove escolas, o projeto inicial era quinze e depois ficou onze, mais as organizações sociais que foram chamadas a dialogar, tinham que conseguir escritura do terreno, pra poder o MEC autorizar a construção da escola, do prédio escolar. Então as organizações não conseguiram. O MST conseguiu de nove assentamentos numa interlocução boa com o INCRA, [...] e nove escolas foram construídas pelo Estado do Piauí. Nós temos inclusive, uma aqui na região de Teresina, [...] na região sul do estado, na região mais centro [...] na região norte, Parnaíba e Buriti dos Lopes, [...] na região da Caprisa⁶⁶ [...] o certo é que foram construídas nove escolas, concluídas em dois mil e sete e as aulas dessas escolas começaram em dois mil e oito. São escolas novinhas cheirando ainda a cimento e tinta e que estão no seu primeiro ano de atividade, algumas já vão encerrar o ano letivo agora em dezembro outras talvez adentre no mês de janeiro, mais aí consolidando essa conquista do movimento, da sua luta por educação no estado do Piauí.

A obstinação do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra, na luta por direito de ter educação, consegue manter a organicidade dos enfrentamentos em âmbito nacional, embora possa ocorrer a interrupção de algumas metas, dependendo de cada conjuntura histórica local, mas a ação é realizada de forma coletiva e simultaneamente em todos os Estados brasileiros. Isso ocorre sob a Coordenação do Setor Nacional de Educação do Movimento e orientado pelo representante do Coletivo de Educação em cada Estado. Note-se que essa organicidade tem por resultado conquistas de escolas e de educação como demonstra o depoimento acima, da supervisora de Educação do Campo no Piauí, Miriã Medeiros. Tais formas de desdobramentos se coadunam com o pensamento de Doimo (1995, p. 55-56) ao asseverar que:

[...] o Estado induz o indivíduo tanto a reivindicar aquilo que a ele foi posto como um direito, quanto a torná-lo um ator social diretamente relacionado às coisas da política.[...]. Assim, o Estado cria, nas sociedades contemporâneas, a potencialidade da reivindicação e a inevitabilidade da ação-direta, mesmo em contextos onde o sistema político, é profundamente democrático, como as sociedades européias. Trata-se, pois, de um novo potencial de conflitos que se manifesta mediante condutas de interlocução direta com o sistema de decisões, passando ao largo dos tradicionais formatos de comunicabilidade política.

⁶⁶ Caprisa é uma região do Município de Assunção-PI, com assentamento sob a responsabilidade do MST.

Neste sentido, e tomando como “pano de fundo” a atuação do Estado do Piauí no contexto da educação dos trabalhadores camponeses piauienses e as ações do governo atual visando a atender as reivindicações educacionais do MST no âmbito das políticas públicas de Educação do Campo, o secretário de Educação do Estado, Antonio José Medeiros, faz uma síntese em seu depoimento:

[...] quando nós entramos aqui na secretaria, a partir da visão que nós temos, não só de uma educação que prepare as pessoas, desenvolva as suas competências, mas uma educação também, que seja fator de combate a desigualdade social, fator de inclusão social e por isso nós começamos a buscar um diálogo mais aberto com os movimentos sociais e com a sociedade. Nós tínhamos aqui na secretaria uma assessoria parlamentar que ela cuidava do atendimento a deputados e a prefeitos, nós não temos mais esta assessoria, mas nós criamos a assessoria comunitária, essa assessoria comunitária ligada ao gabinete do secretário para receber aqui, para ir quando convidada, aos movimentos sociais mais diversos, tanto urbanos como rurais. Então, primeiro vínculo que nós temos de abertura com os movimentos do campo é essa assessoria comunitária. Por outro lado, do ponto de vista do conteúdo, nós criamos uma coordenação de educação rural, que depois se tornou uma supervisão de educação do campo melhor dizendo e por uma reivindicação específica, terminamos criando uma coordenação do semi-árido. Só que eu acho hoje, uma coisa, um pouco invertida, é como se tivesse no MST uma coordenação de educação do campo e dentro ter uma supervisão do semi-árido. Tendo em vista a organização administrativa tá um pouco trocada aí a situação, mas a verdade é que além daquele diálogo social na assessoria comunitária nós temos essa prática efetiva de gestão escolar de nova proposta pedagógica através da coordenação do semi-árido e da supervisão do campo que hoje é ligada a ela, e que inclusive, é através da supervisão de educação do campo que se faz uma série de parcerias, aquelas que eu já falei de convenio com o MST, FETAG, e FETRAF. Através do semi-árido a gente faz esse acompanhamento, inclusive participa muito do projeto município reconhecido aí pelo proposto pelo Unicef. Então essa é uma área também, que a gente tem trabalhado, além do que já falei, o uso das escolas agrotécnicas, a colaboração com as escolas famílias agrícolas e o programa saberes da terra.

A análise realizada ao longo desse texto ressalta a relação do MST com o poder público no Piauí, tanto no âmbito estadual quanto municipal, no processo de construção de políticas de educação direcionadas aos sujeitos do campo. No percurso histórico analisado, observaram-se, com maior ênfase, entraves na relação dos trabalhadores assentados com o poder municipal, como já mencionado neste capítulo, enquanto que a relação com governo estadual e os órgãos executivos

parece avançar de forma menos conflituosa e, conseqüentemente, as conquistas vêm sendo mais visíveis como manifesta o depoimento do Secretário acima.

Entretanto, esta relação do MST com governo do Estado no Piauí, no âmbito da educação, emana principalmente na primeira década do século XXI como reflexo da visibilidade da luta por educação do campo que os movimentos do campo desenvolvem na década de 90, como apresenta Souza (2002, p.189), ao afirmar que:

[...] durante os anos 90, principalmente, constituiu-se uma das temáticas de luta dentro do MST e, também tem sido área de interesse nas universidades, nas ONGs e instâncias governamentais, especificamente após a divulgação do senso da reforma agrária, que diagnosticou um alto número de analfabetos nos assentamentos rurais.

A luta por educação, não só do MST, mas dos movimentos sociais populares do campo com o apoio de outros segmentos organizados da sociedade, como já dito, sensibilizou o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica/MEC, conseguindo aprovar em abril de 2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como se ilustra de forma sintetizada a seguir:

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/ CEB nº 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve: Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.⁶⁷

Assim os movimentos sociais populares do campo vão, ainda que de forma lenta, realizando conquistas no campo educacional e interferindo na política de educação para os trabalhadores assentados e os sem terra do campo que não são assentados, como é o caso apresentado na síntese acima. As diretrizes para educação básica nas escolas do campo são direcionadas para todos que trabalham e moram no campo, e, portanto têm o direito de estudar no local onde habitam. Afinal, o direito ao ensino básico é um direito independentemente da faixa etária do sujeito como confirma o pensamento de Draibe (1989, p. 31) ao afirmar que:

Em relação a educação, houve também um adensamento considerável. No tocante ao direito ao ensino básico, este está uma vez mais reafirmado, agora sem que se “prescreva” quando se ultrapassa uma faixa etária específica. Em direção à sua universalização, a constituição, nas suas disposições transitórias, prevê destinação de 50% dos recursos públicos relativos à área para o ensino básico, assim como para a erradicação do analfabetismo, em 10 anos. [...] Reafirma-se também a gratuidade do ensino público a todos os níveis. E finalmente, de modo inovador, a constituição de 1988 afirma ser a creche e pré-escola um direito da criança (de zero a seis anos), a ser garantido como faixa do sistema de ensino fundamental.

Nesta oportunidade, em observância aos direitos garantidos como assegura a Carta Magna, interpretada pela autora acima, ressalta-se, neste contexto, que os assentados inseridos nas lutas não se exaltam com os avanços obtidos nas conquistas educacionais e continuam suas ações a partir de estratégias alicerçadas em práticas autocríticas, como comunica o senhor Justino, trabalhador assentado, em seu depoimento:

⁶⁷ Ver documento completo sobre a RESOLUÇÃO CNE / CEB N°. 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no anexo 06.

[...] o que a gente conseguimos, foi através de ação, se a gente se acomodar não for partir pra ação, pra fazer várias reivindicativas juntando com os assentamentos, vai ficar assim, eles vão botar quem quer na escola, não vamos ter professores capacitados [...] então, eu acho que tá no tempo do movimento juntamente com os assentados, partir pra cima deles fazer uma luta pra ver,... Mostrar [...] que nós somos capaz. As pessoas que tem capacidade, que vai até trabalhar no ritmo do assentamento, fazer o novo currículo pra não ficar a pessoa formada apenas. Sou formado, mas não entendo nada do campo, aí formam os alunos assentados, com a mesma ideologia da cidade, então eu acho que vai ter que partir pra esse campo, vê se consegue o assentado ser professor pra assentado.

Fica evidente a convicção do Movimento, de que a educação é um direito de todos os sujeitos sociais e que a escola do campo, mesmo as que estão em áreas de assentamento, seja pública e deve atender a demanda tanto do assentamento quanto das comunidades do seu entorno. Isso dimensiona o sentido coletivo da luta por educação, realizada pelos Sem Terra, como uma luta direcionada a todos os sujeitos trabalhadores do campo, independentemente de ser assentados. Portanto, a luta por educação do campo, iniciada na década de 90, supera seu caráter interno, ou seja, endógeno, presente na educação dos Sem terra até a década de 80, e amplia-se para atender aos direitos dos trabalhadores camponeses com vistas a erradicar o analfabetismo no campo, como apresentado na síntese do documento do 5º Congresso Nacional do MST. Entende-se, que os Sem Terra fundamentam sua concepção e prática de educação com jovens e adultos no pensamento de Freire (1990, p.11) quando afirma que:

Para que uma teoria radical da alfabetização abranja a ação e a crítica humana como parte da narrativa da libertação, ela deve rejeitar a prática pedagógica reducionista de limitar a crítica às análises de produtos culturais tais como textos, livros, filmes e outras mercadorias. As teorias da alfabetização ligadas a essa forma de crítica ideológica dissimulam a natureza relacional do modo como se produz o significado, isto é, a intersecção das subjetividades, objetos e práticas sociais no interior de determinadas relações de poder. Assim sendo, a crítica como dimensão fundamental dessa visão da alfabetização existe à custa do desenvolvimento de uma teoria adequada de como o significado, a experiência e o poder estão inscritos como parte de uma teoria da ação humana.

Tais preocupações do Movimento, como as de erradicar o analfabetismo nos assentamentos, acampamentos, bem como, na sociedade, parecem ser um dos fatores que o introduz na luta por política pública de educação do campo. Apoiados

por suas práticas educativas, interagem com outras comunidades do campo, e impulsionam o atendimento educacional a todas as comunidades que procuram os serviços educacionais das escolas do assentamento Lisboa, como apresenta a fala da diretora da Escola Dois de Outubro, Rosalina, em seu depoimento:

Anteriormente o ensino fundamental recebia crianças de outra comunidade que não era assentada, hoje não. Os alunos do ensino fundamental todos são da área de assentamento. Já no ensino médio, 70% dos alunos que estuda no ensino médio é de áreas que não é assentamento, são das comunidades circunvizinhas: é do Curral Velho, é do Junco, é do Riacho, é do Estreito, é da Malhada e até da Feitoria. Só não recebe mais alunos de outras comunidades no ensino fundamental porque foi criada outras escolas mais próximas e aí focaram na comunidade deles.

No sentido de universalização da educação básica para os sujeitos do campo, observa-se na fala da depoente, Rosalina Castro, que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra acolhia e ainda acolhe nas escolas do assentamento em análise os sujeitos oriundos de outras realidades do campo, evidenciando, assim, a dimensão ampla que deve ter a educação pública direcionada ao agricultor do campo. Desse ponto de vista, torna-se fundamental a compreensão do papel da educação na perspectiva apresentada por Mézaros (2005, p.72) ao afirmar que: “O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito”.

Assim, parece-nos pertinente a luta por política pública de educação impetrada pelos movimentos sociais populares do campo, na defesa do direito de ter educação na comunidade onde habitam. As razões desta luta do MST por política pública de educação voltada para os sujeitos do campo têm seu aporte fincado na lutas por direitos sociais que são garantidos constitucionalmente, mas que, na prática, são ainda em parte negligenciados pelo Estado.

Tal luta parece renovar sua força no vigor da mística desenvolvida coletivamente no interior do Movimento, onde se renovam a esperança, a alegria, o sonho de realizar conquistas e que podem ser melhor compreendidas a partir do texto da canção “coração civil” de autoria de Milton Nascimento e Fernando Brandt, a qual é bastante utilizada nos momentos místicos e na animação do Movimento. Ao mesmo tempo, a canção contribui com a reflexão deste capítulo ao expressar que a luta é uma utopia no sentido do que ainda não foi, mas que é possível ser realizado, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 13: Utopia na Concepção de que é possível realizar

CORAÇÃO CIVIL	
Quero a utopia, quero tudo e mais Quero a felicidade nos olhos de um pai Quero a alegria, muita gente feliz Quero que a justiça reine em meu país Quero a liberdade, quero o vinho e o pão Quero ser amizade, quero amor, prazer Quero nossa cidade sempre ensolarada E os meninos e o povo no poder Eu quero ver. São José da Costa Rica, coração civil Me inspire no meu sonho de amor, Brasil	Se o poeta é o que sonha o vai ser real Bom sonhar coisas boas que o homem faz E esperar pelos frutos do quintal Sem polícia, nem milícia Nem feitiço, cadê o poder Viva a preguiça, viva a malícia Que só a gente é que sabe ter Assim dizendo a minha utopia Eu vou levando a vida E vou viver bem melhor Doido pra ver O meu sonho teimoso Um dia se realizar. (Milton Nascimento/ Fernando Brandt)

Fonte: CD CORAÇÃO CIVIL.

Nesse conjunto, compreende-se que as ações do Movimento Sem Terra, em particular a luta por política pública de Educação do Campo, incidem na própria natureza política da relação com o Estado, mas também esse processo vai alterando a natureza da própria luta e aperfeiçoando, dessa forma, as qualidades dos sujeitos envolvidos na busca por direitos. Assim, acredita-se que a canção revela, para além da mística, esse aperfeiçoamento da luta alicerçado na esperança da força coletiva propiciadora do possível.

Destarte, a síntese dos depoimentos de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa revelou que as ações do MST na relação com o Estado buscaram fazer garantir o direito à educação, e que estas foram e continuam sendo construídas através de enfrentamentos. Tais experiências cotidianas dos trabalhadores rurais evidenciaram a perspectiva de continuidade da luta, sobretudo no âmbito da educação infantil, superior e na implementação da proposta educativa do Movimento. Outrossim, revelou o empoderamento dos sujeitos trabalhadores e o fortalecimento de sua própria luta quando da concretização de conquistas educacionais, como, por exemplo, em 2007 nos assentamento rurais do Piauí, foram construídas nove Escolas, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e todas funcionam com ensino fundamental e ensino médio, o que instituiu a busca de uma parceria com o poder municipal com vistas a implementar o ensino fundamental nestas escolas.



Figura 4 Escola Dois de Outubro construído pelo Município de São João do Piauí a partir da luta dos assentados/as. No turno noturno funciona a Escola de Ensino Médio Agenor da Silva.

CAPÍTULO IV

DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS SEM TERRA À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO OFICIAL: um confronto de projetos em disputa.

“[...] o sentido de povo é amplamente recuperado e reelaborado: de clientela cativa, passa a ser visto como aquele que não se deixa cooptar e manipular; de massa amorfa, torna-se um coletivo organizado e predisposto à

participação continuada na luta por seus interesses; de um ser subordinado ao Estado-nação e às vanguardas políticas, brota o ser autônomo e independente; de mero objeto das instituições de representação política, emerge o sujeito realizador da democracia de base e direta e propositor de políticas alternativas em termos dos direitos humanos e sociais”.

Ana Maria Doimo

O delineamento deste capítulo se constitui de três seções as quais abordarão as propostas de educação, tanto a oficial quanto a instituída pelo Movimento Sem Terra em sua trajetória de prática educacional. A primeira seção apresenta o imbricamento da educação do Movimento com a luta pela terra e pela reforma agrária, a estruturação filosófica dos pilares que fundamentam a política de educação, bem como a composição de sua pedagogia própria. A segunda seção salienta a proposta política de educação do Estado, no âmbito do ensino médio, com as suas áreas de conhecimento pedagogicamente organizadas e o processo de municipalização do ensino Fundamental, o que exime o governo estadual da obrigatoriedade com esse nível de ensino. Na terceira seção, examina-se a competição das propostas educacionais levadas a efeito no Assentamento Lisboa, revelando a abertura de uma nova perspectiva para o progresso do conhecimento e os entraves políticos pedagógicos na implementação da educação básica do campo.

4.1 A proposta política de educação do Movimento Sem Terra: uma miscelânea de tramas teóricas, valores e especificidades do campo

A proposição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para a formulação da política de educação do campo, aflora irmanada com a questão da luta dos trabalhadores rurais contra a concentração fundiária. Essa luta representa, para o conjunto da sociedade e, em especial, para os trabalhadores e trabalhadoras rurais, um dos pleitos enfrentados no sentido da modernização social das relações

na sociedade brasileira, uma vez que o Brasil apresenta um elevado índice de concentração de terras, o que impõe uma reflexão sobre o debate político e pedagógico o qual, segundo Caldart (2001, p. 128),

[...] diz respeito à necessidade política e pedagógica de pensarmos o movimento social também como uma das matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos.

Nesse contexto, pensar a reforma agrária é pensar a democratização da terra e dos meios de produção, na construção de uma sociedade mais justa e digna para os sujeitos trabalhadores/as no e do campo⁶⁸, mas também, da cidade. A resistência dos trabalhadores nessa direção tem o intuito de promover o debate sobre problemas estruturais como desemprego, violência, carência de moradia, destruição ambiental, concentração de renda e má qualidade na educação, entre tantos outros.

Tal cenário excludente se fortalece com o processo da globalização econômica, da tecnologia, da multimídia e da cultura, onde o próprio Estado perde o controle e, contra esse processo o Movimento dos Sem Terra tem acirrado enfrentamentos, por ter um entendimento de que essa realidade se coaduna com o pensamento de Nogueira (2004, p. 89) ao afirmar que:

(...) a essência da crise, e particularmente seus efeitos mais desastrosos sobre os povos do mundo, derivam de opções políticas, de projetos de hegemonia e dominação, de políticas governamentais concretas, que não souberam evitar a superposição de desafios nem equacionar a mudança estrutural inerente à fase atual do capitalismo.

É pertinente evidenciar que registros documentais do Movimento Sem Terra apresentam, junto com a luta pela Reforma Agrária e em igual nível, a luta pelo direito à educação. Educação esta pensada dentro dos interesses do camponês e que atenda as vivências dos camponeses/as, com um tempo que lhe seja próprio,

⁶⁸ Entende-se por Trabalhadores e Trabalhadoras do campo o homem e a mulher que vivem da terra e nela moram, com sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Também tem uma preocupação especial em resgatar o conceito de camponês, que é histórico e político, possui significado amplo e representa uma diversidade de sujeitos conforme as regiões do Brasil. (MST, **caderno por uma educação do campo** nº. 1, 1999, p. 31-33).

contrapondo-se ao tempo urbano e às adversidades do trabalho com a terra, fundado nas garantias constitucionais da CF-88. Nessa perspectiva, Caldart (2001, p. 128) assegura que:

Existe um jeito de olhar o MST e sua trajetória histórica que nos permite enxergá-lo desde as preocupações da educação e da pedagogia, e é este olhar que eu gostaria de desenvolver para contribuir com a reflexão [...]. Trata-se de olhar para o MST, e participar da construção da coletividade Sem Terra, como um processo de educação, que é também um modo de produção na formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico, por ser movido por uma luta centrada em questões de vida e morte e de vida inteira, por que vinculadas às raízes de um processo de humanização mais profundo: terra, trabalho, memória, dignidade.

Entende-se que a luta por educação e reforma agrária suscita um conjunto de medidas a serem tomadas pelo governo, para alterar a estrutura fundiária do país, garantindo terra a todos os agricultores que nela queiram trabalhar, juntamente com a distribuição de renda, associadas a medidas complementares de política agrícola com crédito, preços, assistência técnica, seguro rural, incentivo à agricultura familiar. E intrínseco a tais medidas, coloca-se a viabilização da implementação da proposta política de educação do campo, compreendida pelos trabalhadores Sem Terra como necessária para garantir a formação humana e a construção de conhecimentos. Formação esta que lhes permita dominar os meios tecnológicos a fim de produzir a rentabilidade na pequena agricultura, consolidando, assim, a sustentabilidade para os sujeitos assentados no presente e para os sem terrinha⁶⁹, continuadores dessa luta.

Muitas são as questões postas, entre as quais se destacam: como resolver os problemas do êxodo rural? Do desemprego? Da fome? Da violência? Do conformismo e da falta de educação no campo? Entre estes e tantos outros percalços existentes, o que não é um problema só do campo, mas da sociedade em geral. Segundo o Movimento Sem Terra, a resposta a esses questionamentos se fará mediante a realização de uma Reforma Agrária ampla e abrangente - que

⁶⁹A expressão sem terrinha significa os filhos e filhas de assentados e assentadas, ou acampados e acampadas, que deverão continuar a luta pela terra e pelo sonho de uma sociedade desagrilhoada do sistema capitalista. (CALDART, 2004, p. 96).

atenda o maior número de famílias camponesas, o que exige uma antecipação de ações educativas de qualidade educacional⁷⁰ e uma compreensão da vida camponesa entrelaçada com uma ética ambiental, constituindo-se como meios para elevar a formação e a dignidade do homem e da mulher do campo. Nesse caminho, Caldart (2001, p. 129) explicita que:

A formação dos Sem Terra nos remete a um processo de *fazer-se humano na história* que está produzindo e sendo produzido em um *movimento de luta social*, que também se constitui como parte de um *movimento sociocultural* mais amplo, que mesmo sem que os Sem Terra tenham plena consciência disso, extrapola seus interesses corporativos e projeta novos contornos para a vida em sociedade.

Nessa concepção, indaga-se: a luta por terra, na concepção do Movimento, objetiva apenas atender a necessidade econômico-social de cada família brasileira - que não tem onde morar, onde trabalhar, e nem mesmo como prover-se dos direitos sociais mínimos? Ou é fazer valer o direito de ter direito? Será que na luta pela terra não está implícito um projeto de um novo país, de uma nova nação, de uma nova sociedade? Projeto este, que traz imbricado a luta pela terra e por educação dos povos camponeses? A resposta a essas indagações é possível localizar na própria trajetória do Movimento Social e na forma como os trabalhadores concebem a luta social no campo.

Assim, o trabalhador rural faz a luta e aspira a terra como uma oportunidade de moradia, trabalho e de uma educação fincada na realidade do campo. Dessa forma, travar uma luta por Reforma Agrária no Brasil significa lutar por mudanças sociais, políticas e culturais e lutar também por uma educação fundada em um fazer pedagógico que consolide, no processo educativo, ações que possam congregiar políticas educacionais, agrárias e agrícolas. Para além da luta pelo acesso à terra, esse esforço coletivo dos trabalhadores abarca no debate uma busca por mudança da sociedade, no sentido de enfrentar as exclusões do sistema capitalista, e construir uma nova sociedade e um novo sistema onde se vivencie a

⁷⁰ Compreende-se por qualidade educacional, uma educação alicerçada na realidade dos sujeitos do campo, que tenha como objetivo desenvolver o campo, oportunizando aos seus moradores a formação geral e específica quando necessário. Uma educação que respeite o tempo, o espaço, a cultura e a necessidade de seus habitantes. (MST, I Conferência por uma Educação do Campo, 1998, p.29)

igualdade social e a justa distribuição de renda e torne os direitos em direitos equitativos, pois Nogueira (2005, p. 7) afirma que:

Os direitos de cidadania, e particularmente os direitos sociais, são um parâmetro fundamental da vida civilizada e refletem conquistas importantes do movimento democrático e das lutas sociais do século XIX e XX. São uma prova cabal de que a humanidade tem sabido construir, ao lado da exacerbação do mercado, da competição, da violência e da exploração capitalista, formas mais dignas de convivência. Os direitos não são uma dádiva, nem uma concessão. Foram “arrancados” por lutas e operações políticas complexas.

O que se tem constatado no debate educativo, referente ao investimento em ações para incrementar os mais variados projetos nos assentamentos, se norteia pelos planos construídos com a participação direta e ativa⁷¹ dos assentados e acampados, observando metas, para torná-los exequíveis, potencializando um possível desenvolvimento integral das comunidades assentadas/acampadas, uma vez que Caldart (2001, p. 129) assevera que:

Os sem-terra do MST estão sendo sujeitos de um movimento que acaba pondo em questão o modo de ser da sociedade capitalista atual e a cultura que ela reproduz e consolida. [...] Contestam a ordem social pelo conjunto (contraditório) do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam, e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do país.

Parece, então, que está em exercício a experiência de uma prática democratizante na construção de propostas de políticas educacionais. Trata-se de uma prática sociocultural que abrange desde a luta pela política de Reforma Agrária à construção de um projeto social que dignifique o homem e a mulher nos mais distintos espaços da sociedade.

Os registros documentais divulgados pelo Movimento apresentam instrumentos de abordagem técnico-pedagógica próprios, adotados na construção

⁷¹ Segundo a concepção dos assentados do Movimento Sem Terra, a expressão Ativa nesse contexto tem o sentido de participar com direito a voz, falando sua própria idéia e não apenas com o voto de aceitação.

dos planos de desenvolvimento dos assentamentos, como por exemplo, os princípios e técnicas do Diagnóstico Rápido Participativo – DRP⁷² e a Intervenção Participativa dos Atores - INPA⁷³. Através desses instrumentos, são programadas oficinas envolvendo os assentados, estimulando-se a participação de todos os interessados em discutir e conhecer a sua realidade, ao tempo que os incita a assumirem um posicionamento crítico, enquanto sujeito da ação, que venha a interagir com a proposta reflexiva que conduz à construção coletiva de uma nova forma de sociedade e dos saberes da terra.

O planejamento adotado para o desenvolvimento da organicidade dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é construído coletivamente pelas famílias assentadas com o apoio de equipes qualificadas tecnicamente -como já foi mencionado anteriormente – oferecida pelo INCRA⁷⁴, embora muitas vezes o próprio Movimento disponha dessa equipe técnica – a qual facilita o processo de elaboração do PDA⁷⁵ para os assentamentos. Este é permeado pela proposta de educação nos mais diversificados campos da formação humana, que se inicia com a profissional, seguem pela sexualidade, pela questão ambiental, formação política, incluindo a educação técnica, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação superior e em nível de especialização.

A construção de todo esse planejamento se realiza com a participação dos assentados/as através da realização de assembléias, oficinas focando discussões temáticas, tais como conquista da terra, convivência comunitária, sobre educação do campo, entre outras que se façam pertinentes.

Como se pode perceber, os textos produzidos pelo movimento evidenciam a interação entre a equipe técnica (facilitadores) e a comunidade do assentamento. O resultado desse processo torna-se visível à medida que

⁷² Diagnóstico Rápido Participativo é realizado por uma equipe técnica que assessora a elaboração dos Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDAs). (INCRA, Plano de Desenvolvimento do Assentamento Palmares, 2004, p. 25)

⁷³ Intervenção Participativa dos Atores é a metodologia utilizada pela equipe que assessora confirmando a participação dos atores envolvidos na construção coletiva de propostas políticas para o assentamento. (INCRA, Plano de Desenvolvimento do Assentamento Palmares, 2004, p.2)

⁷⁴ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, parceiro na realização das políticas educacionais e/ou agrária e agrícola nos assentamentos e acampamentos.

⁷⁵ Plano de Desenvolvimento do Assentamento, elaborado para melhor organizar e administrar o assentamento. Nele se encontram todos os projetos, propostas e metas desejadas pelos assentados/as. (INCRA, Plano de Desenvolvimento do Assentamento Palmares, 2004.)

proporciona aos atores envolvidos uma visão mais abrangente sobre as condições vivenciadas no cotidiano.

A proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra utiliza-se de instrumentais metodológicos internamente pensados e construídos pelo Movimento os quais objetivam um fazer pedagógico que prepare os sujeitos assentados/as, para que estes possam assumir com competência atividades sobre formação política e qualificação profissional nos mais variados campos e segmentos relacionados com a vida camponesa e da sociedade que se deseja construir. Assim, Dagnino (2002, p. 284-85) afirma:

O desafio da qualificação técnica, no entanto, tem sido enfrentado com razoável sucesso em experiência como o Orçamento Popular e mesmo nos convênios do Estado com o MST, onde o próprio movimento procurou condições para adquirir a competência exigida pelos projetos de alfabetização. [...] No caso do MST, onde a competência do movimento para a condução do projeto de alfabetização foi amplamente reconhecida pelo Estado, há também o envolvimento de membros da Universidade como instrumento da qualificação necessária.

No processo de construção dessa proposta educativa, é sabido dos obstáculos enfrentados – tanto estruturais e muitas vezes até ideológicos - pelo Movimento dos Sem Terra nas lutas implementadas. Porém, o MST tem desenvolvido estratégias para enfrentar tais obstáculos ora com mais, ora com menos eficácia, o que parece possibilitar, cada vez mais, maior estímulo ao engajamento coletivo em torno dos problemas locais e até nacionais. Trata-se de uma luta desencadeada nacionalmente pelo Movimento, de forma que o esforço passa a ser do coletivo, formado por todas as famílias assentadas, acampadas que são mobilizadas a participarem ativamente no processo de decisão política.

Nessa perspectiva, o MST atua no enfrentamento direto com o Estado para que este assuma seu papel. Essa atuação do Movimento proporciona o fortalecimento da luta no sentido do empoderamento da classe trabalhadora, resguardando-se da reflexão realizada por Passeti (2002, p.26) ao asseverar que “A política e o Estado (...) são as garantias da continuidade da desigualdade socioeconômica diante da igualdade formal jurídico-política. O povo soberano é a aparência do domínio de uma classe sobre a outra”

As propostas políticas educacionais discutidas e realizadas pelo Movimento dos Sem Terra propõem um fazer educativo nos assentamentos, que concebe um processo entranhado pelo ensinar, o aprender e o lutar, articulados aos saberes, valores e vivências imanentes ao camponês. Trata-se de um jeito próprio de fazer educação nomeado sob as mais distintas denominações que neste escrito estão sintetizadas na expressão “pedagogias em movimento,⁷⁶” o que exige dos atores educadores/as um permanente e vigilante diálogo com o pensar de Freire, relacionado com uma formação que respeite os saberes dos sujeitos educandos(as) e contribua para a autonomia destes, como bem lembra Freire (1996, p. 30) ao afirmar que:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a elas os saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...], discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O autor considera relevante o papel do professor e da escola em respeitar os conhecimentos que os educandos constroem nas suas vivências, bem como relacionar alguns desses saberes aos conteúdos escolares. Entretanto, não é objetivo deste texto falar de práticas pedagógicas de produção de saberes. Isso ficará para uma outra oportunidade, mas da educação - de forma mais geral - do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Piauí. Procura-se apreender a lógica que orienta a construção de uma nova proposta de política de educação, implementada pelo movimento em nível nacional, que traz em sua envergadura, entre outras questões, o debate sobre a ação pedagógica oficial e ação da Pedagogia do Movimento Sem Terra, e esta última pode ser bem observada na afirmação do próprio Movimento de acordo com o Boletim da Educação (2001, p. 19):

⁷⁶ Entende-se por pedagogia em movimento, não a invenção de uma nova pedagogia, mas tentando fazer uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se “filiar” a uma delas, o MST acaba pondo todas elas em movimento, e deixando que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou outro. (MST, **Caderno de Educação nº. 9, 2001, p. 6**)

Porque falar em Pedagogia do Movimento Sem Terra e não mais em proposta de educação ou proposta pedagógica do MST? Passamos a fazer isto para reforçar duas idéias muito importantes para nossa ação reflexão: O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossa experiência de educação e de escola. A pedagogia do MST é hoje mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extraindo as *lições para as propostas pedagógicas de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma proposta ou um projeto popular de educação* para o Brasil.

A proposta educativa do MST é um contraponto à ação da proposta oficial sobre educação rural, que se apresenta na perspectiva de ensinar valores em defesa do progresso capitalista, carregado de elementos urbanos, em detrimentos dos valores do campo, tidos como atrasados e traz a marca da adaptação, desencadeando neste contexto um descompromisso com a educação daqueles que vivem do campo e moram nele, negando-lhes a cidadania, e até mesmo “o direito a ter direitos,” conforme expresso nas reflexões elaboradas nessa experiência educativa, como se observa nos argumentos de Werthein e Bordenave, (1981, p. 13-14) ao afirmarem que:

[...] a educação rural que se oferece nas zonas rurais não corresponde às necessidades de seus habitantes; os conteúdos e métodos de ensino que caracterizam a educação nitidamente urbana são diretamente transpostas para as zonas rurais; o calendário escolar não atende às características da produção local; os problemas de evasão e repetição são ainda mais graves do que aqueles encontrados na zona urbana, sendo também elevados os índices de analfabetismo; existe uma acentuada dicotomia entre a educação formal nas áreas rurais e os escassos programas de educação não-formal que se desenvolve nesse meio; um grande número de professores das zonas rurais não completaram seus estudos primários ou secundários, recebendo, além disso, uma remuneração muito baixa; a escola, estruturada de maneira muito semelhante à escola urbana, encontra-se quase que totalmente desvinculada da comunidade onde se insere.

Assim, a educação rural existe desde a República Velha, quando esta resolveu inserir o Brasil no contexto da modernidade do século XX, e nesse conjunto, o meio para se obter tal objetivo de forma eficiente foi o procedimento

escolar que poderia oferecer um salto na qualidade do setor agrário-exportador. Nesse aspecto a ferramenta aplicada para alavancar o progresso da sociedade, foi exatamente a escolarização como pode-se confirmar nas palavras de Nagle (1976, p.100) ao expressar que

[...] o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do Século.

A educação rural se propaga até o Estado Novo; mas, para Leite (1999), sem ter a devida atenção por parte do governo, uma vez que este voltara as preocupações educativas, sobretudo, para atender as exigências impostas pelo mercado, e, dessa maneira, a escolarização se direciona para a qualificação profissional. Portanto, como se percebe, o “Ruralismo Pedagógico” não tem a preocupação com a manutenção da cultura identitária e nem com as necessidades do trabalhador e da trabalhadora do campo, pois se institui de forma astuciosa em difundir o progresso, com atitude emergencial, voltado para resoluções de finalidades desenvolvimentistas, em detrimento dos interesses do trabalhador/a do campo, ao tempo em que entra no cenário de modo privilegiado a escolarização urbana como confirma Leite (1999, p. 29,30) ao dizer que:

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador, é que a escolaridade, de maneira geral, tomara posição mais arrojada. Tal fenômeno ocorreu a partir de dois aspectos: primeiramente as tendências escolanovistas e progressista em educação lançadas pelos “Pioneiros da Educação Nova”; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920. [...] A escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como suporte para a industrialização, e, apriori, o processo escolar rural permaneceu inalterado.

Não obstante, a existência de programas políticos no contexto da educação rural, não é aceitável uma prática pedagógica que apenas conduza o aprendiz a ler, escrever e a fazer as primeiras contas. Espera-se da escola uma formação mais ampla, vinculada à vida social e política dos seus educandos, desenvolvendo-os para atuação no mundo da vida ao exercitar ações de cidadania. Assim, o aprendiz experiencia o valor da vida social enquanto princípios organizativos, que, segundo a concepção de Durkheim (1973), tais princípios influenciam na prática das vivências cotidianas.

Nessa retrospectiva, não se pode negar a evolução ocorrida na trajetória político-educacional brasileira ensaiada desde a década de 30, perpassando o período da ditadura nos anos 60, com a reforma das leis de diretrizes e bases da educação, a adversidade do processo de redemocratização dos anos 80 e se configura nos anos 90 numa nova proposição, a partir da lei 9.394/96⁷⁷ e do próprio FUNDEF⁷⁸. Ainda assim, o que sugere tal evolução é apenas que a educação rural seja adaptável às escolas rurais, sem uma preocupação com a qualificação dos professores/as⁷⁹, sem um mecanismo que lhes garanta uma melhor remuneração, pois a lei parece ser apenas para aqueles da cidade. Além de as salas de aula serem improvisadas em lugares inadequados, a maioria dos alunos não dispõe de transporte para se deslocarem até os locais onde funciona a escola.⁸⁰

A educação pleiteada e ao mesmo tempo desenvolvida pela proposta do MST não está defendendo apenas outro jeito de fazer educação rural, mas uma educação que assuma a identidade do campo e a vinculação orgânica com o mundo da vida da roça, e, por conseguinte, auxilie nas transformações que este mundo exige. Nesse modo de ver o processo educativo, o MST considera que vida e meio

⁷⁷ Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, conhecida como lei Darcy Ribeiro, e que regulamenta o ensino básico brasileiro. FONTE: Leite S. C Escola rural: urbanização e política educacional. Cortez. 1999.

⁷⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental. FONTE: GOHN. M.G. Educação, trabalho e lutas sociais. In.: GENTILLI. P.; FROGOTTO. G. Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Cortez. 2001.

⁷⁹ Nesse contexto, qualquer pessoa serve para dar aula na escola rural, embora a Lei de Diretrizes e Bases determine que o professor/a tem que ter a qualificação mínima e que a admissão desses deve ser por concurso público de provas e títulos. Não há um controle rigoroso da frequência desses professores/as nas suas salas de aula. O movimento dos Sem Terra exige o direito de ter professores qualificados e comprometidos com o processo educativo, o que já é um direito garantido por lei. MST: caderno de Educação nº 13

⁸⁰ Nas Escolas rurais, as salas de aula são montadas em locais como apriscos, casa de farinha, residências particulares, salões paroquiais ou até mesmo em casas abandonadas ou galpões, todas sem a infra-estrutura mínima para o funcionamento. Digo sem cadeiras adequadas, sem quadro e muitas sem professor/a na maioria dos dias da semana. Assim se apresenta a educação rural, se não em todos os municípios piauienses, mas na sua maioria. FONTE: relato oral de pai de aluno do assentamento.

ambiente estão intimamente imbricados, o que se coaduna com o pensamento de Capra (2006, p.116) ao afirmar que “o que se entende por saúde depende da concepção que se possui do organismo vivo e de sua relação com o meio ambiente,” advertindo para uma racionalidade de que a natureza é um sistema natural integrado.

A realidade educacional vivida pelo MST apresenta uma prática com um referencial pautado em princípios que orientam o fazer pedagógico nos assentamentos e acampamentos, os quais poderão possibilitar a compreensão do processo de apreensão da realidade e da educação como um ato de criação coletiva; o que suscita uma prática educativa diferenciada, voltada para a sustentabilidade e da construção de uma sociedade mais justa, na qual, Paiva (2001, p.56) afirma:

Pode-se dizer que estamos diante de maiores e diferentes exigências educacionais e que as clássicas funções dos sistemas de educação estão em questão. Ao invés de enfatizar o papel das chances educacionais como elemento de redução das desigualdades sociais e como fator capaz de proporcionar mobilidade horizontal e vertical, tende-se hoje a reconhecer que é cada vez mais difícil quebrar a desigualdade cumulativa ao longo da biografia individual. Se se reconhecesse que a educação se tornou um programa para toda vida, também se conclui que os problemas clássicos do que se considerava como educação permanente (reabilitação, requalificação, re-socialização, compensação de déficits) já não constitui o cerne da questão.

Nesse conjunto, no momento em que é realizada apreciação sobre os confrontos vivenciados pelo MST na sua luta por melhores condições de vida e educação no campo, considera-se de fundamental importância a compreensão de que este movimento se filia aos movimentos sociais em geral, os quais, segundo Gohn (2002, p. 171), ao analisá-los sob o prisma do marxismo,

[...] refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural, [...] processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação.

Nesse contexto, o Piauí está incluso nestes enfrentamentos com os seus inúmeros assentados e acampados que, de forma aguerrida, pressionam os principais detentores do poder político para que assumam a educação do campo, como uma política pública para os habitantes que moram e vivem do e no campo, e dessa forma, o Estado supere suas práticas ambíguas, que oprimem e expropriam o camponês, que tem na terra não só um pedaço de si, mas sua própria vida, harmonizando assim, com a concepção de Boff (2003, p. 54) ao afirmar: "Somos a própria terra, que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: "Somos a Terra no seu momento de auto-realização de autoconsciência.

Soma-se ao que Nogueira (2004, p.92) argumenta: "O capitalismo como modo de vida e de produção - como sociedade - e, posteriormente, sua globalização, mantém uma relação de amor e ódio com a democracia". O não acesso à terra, a negação da vida em seus aspectos materiais, éticos, culturais políticos e educacionais, remetendo a uma atitude de enfrentamento revelam essa contradição. Nessa linha de raciocínio, Caldart (2000, p. 21) afirma que:

É um fato culturalmente importante, por exemplo, que um gesto considerado de máxima radicalidade e que as elites brasileiras e seus meios de comunicação tentam trabalhar como incompatível com a índole pacífica do povo brasileiro que é o de ocupação do latifúndio já esteja sendo incorporado como uma pressão necessária à realização de assentamentos; se os sem-terra não ocupam, o governo não faz nada.

A exemplo do que ocorre em nível nacional e contracenando com este cenário no Piauí, o MST, através de seus acampamentos e assentamentos, consegue resgatar, ressignificar, qualificar a vida do campo e, simultaneamente, a dignidade do homem e da mulher camponesa independente de raça, cor, etnia, oportunizando-lhes novos conhecimentos e saberes, no tocante ao trato com a terra; na forma de fazer política de educação; na forma de pressionar por políticas agrária e agrícola; na maneira de zelar pela cultura; no modo de se relacionar com a natureza; no modo de viver a liberdade, a relação de valores étnicos, éticos e morais, suscitando uma releitura das práticas vigentes em relação à crise ecológica, ao exercício da cidadania no contexto do capitalismo liberal, que, no entendimento de Benevides (1994, p. 7), apresenta o cidadão como,

[...] o indivíduo que tem o vínculo jurídico com o Estado. É portador de direitos e deveres fixados por determinada estrutura legal [...] que lhe confere, ainda, a nacionalidade. Cidadão são, em tese, livres e iguais perante a lei, porém súditos do Estado. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação ou de uma nova ordem jurídica.

No entanto, a cidadania defendida pelo Movimento dos Sem Terra não é uma cidadania regulada, passiva, entendida como concessão, mas uma cidadania ativa que, no entender de Benevides (1994, p. 10), argumenta que:

Não há dúvida de que a educação política – entendida como educação para cidadania ativa – é o ponto nevrálgico para a participação popular. Mas esta educação se processa na prática. Aprende-se a votar, votando. É claro que esta questão, pela sua própria natureza especulativa, não tem resposta pronta e acabada. Mas, entender a participação popular como uma “escola de cidadania” implica rejeitar aquela argumentação contrária que exagera as condições de apatia e despreparo absoluto do eleitorado, assim considerado incapaz, submisso e “ineducável”. O que importa, essencialmente, é que possa garantir ao povo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação – com pluralismo e com liberdade.

Nesse conjunto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra não está desrespeitando nenhum princípio legal, mas interpretando as leis em favor da garantia de seus direitos, ao fazer a luta se opondo à idéia de uma cidadania subserviente ao Estado, impregnada de favor e tutelamento.

Neste sentido, parece indispensável aos interesses dos trabalhadores camponeses, que a luta por educação possa proporcionar ao povo a informação e a consolidação de caminhos direcionados à participação respaldada no pluralismo e na liberdade dos sujeitos, em realizar ações docentes que tenham por base o bem coletivo, e de uma cidadania democrática a qual para Rios (2003) possibilite instalar-se um padrão de vida digna e feliz. Desse ponto de vista, a escola é um locus de construção de cidadania e de felicidade denominada pela autora de felicidadania conforme expressa Rios (2003, p. 125-132) ao asseverar que:

[...] Construir a felicidadania, na ação docente é reconhecer o outro. O outro, de que se fala na ação docente, é, para o professor, o aluno. [...] é tomar como referência o bem coletivo, [...] é envolver-se

na elaboração e desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho, [...] é instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa, [...] é criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a afetividade e a alegria, [...] é lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade.

A política de educação no modelo oficial tem quase inviabilizado a vida camponesa, no caso específico, a piauiense – objeto de estudo em questão – comprometendo o acesso aos conhecimentos, tratando o campo como um lugar atrasado, e o camponês como um fora de lugar; fazendo parecer que a população campesina é vítima da natureza ou mesmo do destino. Predomina ainda a concepção do campo como lugar que não precisa se desenvolver e o camponês como o sem direitos. No Piauí, o Ensino Médio, segundo as pesquisas apontadas pelos referenciais curriculares, direcionados a esta modalidade de ensino, registra que tem sido e continua sendo privilégio da zona urbana. Tais pesquisas apresentam dados apenas da zona urbana, por não existir Ensino Médio na zona rural, como se observa nos referenciais de Ensino Médio no Estado do Piauí (2005, p. 16,17) ao registrar:

No Piauí, segundo dados do INEP/2004, o total de matrícula no Ensino Médio da Rede Estadual é de 155.454, enquanto em 2003 este era 136.911, obtendo-se, portanto, um crescimento de 13,54%. Considerando o senso de 2003, foram registrados 96.484 alunos de sexo feminino e 56.701 do masculino. O estudo comprova ainda, que as aulas se concentram no período noturno, com 94.401 matriculados. Em relação às funções docentes, a mesma fonte indica que, no Estado do Piauí, lecionavam, à época, 6.215 professores.

Nesse contexto, a pesquisa constatou que atualmente esta realidade se constitui de uma nova configuração. Pois, nos assentamentos rurais que estão sob a responsabilidade do MST, foram construídas pelo Estado escolas de Ensino Médio. Essa luta imbrica-se com a luta por política de Reforma Agrária, bandeira principal do Movimento Sem Terra. A luta por educação do campo, se desenvolve emaranhada com a questão da terra, com a educação ambiental e com a luta por políticas agrícolas e sociais, para além da implementação dos seus projetos educacionais. Verifica-se que a reivindicação do MST é para que o Estado assuma a sua proposição de educação do campo como política pública de educação para os povos do campo, gerando nessa perspectiva uma inquietação no contexto político-

administrativo que se expressa no pensamento de Martins (2001, p.11) ao reconhecer que a educação do campo é responsabilidade do Estado ao afirmar que:

Só o Estado tem condições de fazer assentamento no Brasil. E aí a responsabilidade pela educação é do governo. É verdade que ativistas do MST podem continuar e tem continuado a atuar nos assentamentos, em áreas como a da educação.

A temática da educação direcionada aos povos do campo é uma questão que se arrasta desde os tempos do Brasil colônia, perpassando todos os processos políticos de organização da sociedade brasileira. Observa-se, nessa trajetória, a ausência de políticas públicas de educação que valorizem as vivências dos agricultores moradores do campo, o que nos lembra as palavras de Martins (1989, p. 21-22) ao afirmar que:

A nova cultura dos pobres do campo nasce no espaço produzido pelo rompimento dos vínculos de dependência. Esse rompimento, ao libertar o trabalhador, libertou o trabalho e revelou o significado da propriedade. [...] A nova cultura está centrada no trabalho (e suas dificuldades) e não na propriedade, na liberdade de quem trabalha e na condenação do cativo, na concepção de direitos produzidos pelo trabalho.

Pelo exposto, a cultura centrada no trabalho emaranha a educação proposta pelo MST, que tem sua raiz centrada na visão de educação marxista que concebe educação mais do que ensino, por ocupar-se do processo de formação dos sujeitos humanos e, nessa paisagem, a escola não é apenas um lugar de estudo, mas também, de trabalho, de atividades socioculturais e políticas. Desse ponto de vista, Machado (2003, p. 101) afirma que “a base do trabalho escolar deve ser o estudo do trabalho humano e da participação de crianças e jovens nas diversas modalidades de trabalho, que se apresenta como elemento integrante da relação escola-realidade.”

No Brasil, a luta por educação no campo também não é recente como têm demonstrado as pesquisas, pois segundo Leite (1999), desde a República Velha ao Estado Novo persiste o “Ruralismo Pedagógico”, e somente em 1937 o Estado Novo passa a olhar a educação rural, ao criar a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que, além de continuar com o ofício de trabalhar a favor de que o homem continue

no campo, explicita também o papel da educação como veículo de difusão ideológica dos interesses agro-econômicos do Estado.

Ainda somam-se a este registro histórico, segundo Leite (1999), outros programas destinados à educação rural que certamente contribuem para uma análise mais cuidadosa da arquitetura educacional implementada no campo durante o percurso histórico brasileiro como sintetiza a literatura. Sobre este tema são destacados, entre outros, o Programa de Extensão Rural (1948); Campanha Nacional da Educação Rural (1950); a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4.024, dez./61; a luta por reforma agrária e pela educação de base; a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214 (1963); a “Aliança para o Progresso e programas como SUDENE, SEDESUL, INBRA, INDA e INCRA, (de 1945 a 1964); a educação popular de Paulo Freire e a escola rural; a educação rural e a lei 5692/71; o “Milagre Econômico” extrapolado pelo analfabetismo nos anos 70; o I Plano Nacional de Desenvolvimento para a Educação (PND), o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD), o EDURURAL e o MOBREAL.

Todos eles são programas que assinalaram a vigência do Regime Militar (1964-1985). Por último, convém ressaltar os caminhos da escola rural na nova Lei 9.394/96 que deixa a escola rural livre para seguir o método de atuação e a forma de organização distintos da escola urbana, inclusive criando um calendário próprio como ratifica a mesma Lei 9394/96 no seu ART. 23, § 2º, ao registrar que o calendário da escola do campo “[...] deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

Tal concepção parece fortalecer o entendimento de que as ações do Movimento em favor da educação não é uma novidade como tem sido enfatizado midiaticamente. Entretanto, se existe novidade na proposição educativa do Movimento Sem Terra, parece ser na metodologia por ele desenvolvida nos cursos formais e não formais, o que, segundo seus militantes, constitui uma Pedagogia do Movimento Sem Terra.

A realidade instituída apresenta-se suscetível, no tocante à educação rural, mudando a implementação dos programas de educação conforme o interesse

do domínio do capitalista, revelando, nesse trajeto, uma aproximação da concepção de Leite (1999, p.39, 47,49-50) ao asseverar que:

Considerando a precariedade das famílias brasileiras, a obrigatoriedade neste caso perdeu seu efeito, o mesmo acontecendo com a responsabilidade dos municípios em relação ao ensino fundamental e sua organização. Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, [...] omitiu-se quanto à educação do campo [...] não incorporou as exigências do processo escolar rural que propunha [...] a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar.

A afirmação do autor conduz a uma reflexão sobre a negligência dos municípios quanto ao processo de estruturação da escola fundamental no campo. Todavia, constata-se que a educação rural nesta trajetória sempre foi alvo de programas de governos com objetivo de atender a interesses econômicos do grande capital, não configurando uma preocupação com os trabalhadores do campo, deixando-os sempre à margem, no esquecimento como bem afirma Romanelli (2002, p. 45-46) ao dizer que:

Se a população se encontrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. [...] A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime.

Neste entendimento, a educação no campo não tem sido objeto de políticas públicas, mas apenas de programas que mesmo quando defendiam a permanência dos trabalhadores rurais e dos povos da floresta no campo, era por interesses agroexportadores. Não tem o objetivo de oportunizar aos trabalhadores melhores condições de vida, tornando-os vítimas do sistema financeiro explorador, via programas educativos que não tiveram êxito, como alerta Gohn (1992, p.64-65) ao sustentar: “A educação popular foi uma demanda presente em vários movimentos sociais organizados. [...] As iniciativas oficiais na área foram um fracasso e se encerraram como o Mobral, Projeto Minerva, Fundação Educar etc.”

Nesse enredo, a luta por educação voltada para os valores do campo inicia sua gestação no final da década de 70, mas só ganha maior visibilidade a

partir de meados dos anos 90, com a luta política do MST em parceria com instituições sociais, religiosas e educativas, em defesa de uma educação que tenha seu ponto de partida na realidade vivenciada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Neste entendimento, considera-se relevante e ao mesmo tempo desafiador buscar entender as ações do MST na busca por uma educação que inclua nela os direitos e os valores dos que moram e vivem no e do meio rural, procurando elucidar a relação do Movimento com o Estado, no processo de formulação de políticas públicas de educação, direcionadas aos trabalhadores/as rurais.

Com efeito, intencionou-se nesta pesquisa compreender e analisar se as ações no âmbito educativo desenvolvidas nos assentamentos do Movimento Sem Terra se alicerçam na proposta pedagógica e proposta de escolas construídas e desejadas pelo próprio Movimento e se, de fato, tais ações interferem na elaboração das políticas de educação no estado do Piauí, destinadas aos trabalhadores rurais e demais grupos do campo.

A questão da terra faz parte das circunstâncias geográficas e políticas do Piauí, evidenciando-se com a expropriação de pequenos agricultores para ceder espaço ao progresso, manifestando-se, nesse contexto, a negação do direito à terra e à educação. Nessa lógica, entenda-se que essa abordagem temática não é uma questão casual, mas uma livre escolha assinalada pelo desejo e até mesmo obrigação de caráter social, em contribuir para a compreensão de tal problemática, que, a nosso ver, põe em dúvida valores, aforismos e protótipos culturais instituidores de uma educação mantenedora do sistema capitalista, ao tempo que apresenta práticas educativas que transparecem orientar para outro modelo de educação e de sociedade, merecendo assim ser cuidadosamente examinada.

Em consonância com o aporte de ações realizadas e da literatura elaborada no contexto da educação desenvolvida pelos atores do Movimento, parece significativo lembrar que a proposta do MST nasce das experiências educativas dessa conflituosa e tempestiva trajetória e toma consistência de forma mais sistemática a partir de janeiro de 1995, quando o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra elabora o documento “Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamentos: ensaiando uma proposta,” no qual agrupa

um corpo de elementos que explicita o que o MST quer com essas escolas, conforme pode observar-se no seguimento do quadro construído por este pesquisador a partir dos documentos do Movimento Sem Terra.

QUADRO 14: Pilares básicos da filosofia da educação do MST e suas implicações metodológicas.

PILARES DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO MST	IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS
a) Educação para a transformação social Nosso compromisso histórico é explícito	Fazemos parte da classe trabalhadora e visamos chegar à transformação radical da sociedade, restaurando a dignidade humana à maioria da população. Isto quer dizer que nossa escola deve se colocar a serviço de um projeto político popular [...].
b) Escola e desenvolvimento rural	No horizonte mais imediato da transformação social está um projeto alternativo de desenvolvimento rural, que as organizações populares estão construindo nas suas lutas e experiências. A luta pela terra e pela Reforma Agrária, os desafios das novas formas de organizar a produção e o trabalho nos assentamentos, as tecnologias alternativas, a participação coletiva nas decisões sobre os rumos da comunidade: a escola não pode ficar alheia a tudo isso [...].
c) Escola, trabalho e cooperação.	O princípio educativo do trabalho coletivo é um dos pilares básicos da proposta de educação do MST. Seja nos cursos de formação política, seja nos cursos de capacitação técnica, seja na escola, do pré a Universidade. Em relação à escola, de 5ª a 8ª séries, nosso objetivo é construí-la como uma ESCOLA DO TRABALHO.
d) Gestão democrática ou direção coletiva da escola	Este é outro pilar básico da nossa proposta. Sem experimentarmos, cada vez com mais intensidade, o que é fazer democracia, não estaremos capacitados a construir uma sociedade realmente socialista.
e) Ensino que leve a aprendizagens significativas	Isto quer dizer levar em conta alguns elementos metodológicos importantes.

para os alunos e ao conhecimento científico da realidade	
f) Educação da postura e da ética	Comportamentos, modos e valores que caracterizem a personalidade de quem é sujeito da nova sociedade e das novas relações interpessoais, baseadas na igualdade, na solidariedade, na honestidade, no rigor, na disciplina, na disposição ao trabalho, na ousadia, na fidelidade, na ternura entre as pessoas, entre os coletivos, entre os povos ...
g) o cultivo da mística da luta popular	Alimentar a utopia da nova sociedade e a simbólica da libertação popular, Conhecendo e incorporando, na escola, os símbolos do MST e de outros Movimentos Populares. Cultivando as canções, a poesia, a história de luta. Criando novas formas de expressão do amor à organização e ao povo; participando das jornadas de luta; fazendo manifestações de solidariedade a grupos ou povos que estejam vitimados por injustiças; estudando a história de grandes líderes populares, comemorando datas importantes no calendário dos trabalhadores ...
h) Professor(a) Militante	Não é qualquer professor(a) que consegue assumir o desafio da prática desta proposta. É preciso ser militante, ou ser, uma pessoa comprometida com a luta popular e disposta a trabalhar, não apenas por um salário, mas também por um projeto educativo e político. Nesse sentido, é fundamental garantirmos em nossas escolas, educadores que tenham, antes de mais nada, uma solidariedade de classe com seus alunos, comungando identidades e sonhos.

Fonte: MST, Caderno de Educação nº 13, 2001.

Compreenda-se que a proposição filosófica e metodológica que o Movimento expõe neste documento e que o quadro apresenta sinteticamente, toma como ponto de partida, as experiências com educação construídas ao longo de mais de quatorze anos e, sobretudo o documento escrito já em 1991 sob a designação: "O que queremos com as escolas de assentamento" que já sistematiza o ensino de 1ª a 4ª séries. Portanto, o documento em apreço aprofunda e amplia a organicidade pedagógica do Movimento Sem Terra, aclarando também o tipo de escola que o MST deseja de 5ª a 8ª séries conforme o quadro elaborado pelo autor deste trabalho conforme a seguir.

QUADRO 15: Elementos identificadores da Escola do anos finais do ensino fundamental em assentamento.

Escola Fundamental	Metas Pedagógicas	Competências a serem desenvolvidas
De 6º ao 9º ano	Continuar a educar	Sujeitos estudiosos
		Trabalhadores com consciência organizativa
		Militantes com clareza política e ideológica
		Homens e mulheres com novos valores e comportamentos éticos
		Preparar lideranças para o conjunto das organizações populares
	Voltar-se para os desafios concretos do meio rural	Capacitar para o trabalho rural, desenvolvendo uma iniciação técnica nas áreas de agricultura, pecuária, agroindústria (ou beneficiamento), administração e contabilidade rural e outras que a realidade específica exigir.
		Ajudar na implementação e sustentação da Reforma Agrária, através de práticas, discussões e estudo científico dos principais problemas enfrentados pelos assentamentos.
		Desenvolver uma formação política, ideológica e ética coerente com os objetivos e princípios do MST e que fortaleça a consciência de classe trabalhadora e a indignação frente às injustiças que acontecem na sociedade, especialmente na nossa grande pátria latino-americana.

		Capacitar para a organização coletiva do trabalho e aprofundar teoricamente as várias experiências de cooperação agrícola.
		Disciplinar para o estudo de autoformação.
		Desenvolver uma formação geral de qualidade (própria do ensino escolar de 1º grau), que permita a continuidade dos estudos a nível de 2º grau.
		Educar as várias dimensões da personalidade, ajudando na construção da identidade pessoal dos jovens, processo próprio da faixa etária, geralmente predominante entre os alunos de 5ª a 8ª séries.

Fonte: MST, Caderno de Educação nº 13, 2001.

Compreenda-se a síntese posta no quadro acima, como uma forma de visualizar as metas da proposição educativa do Movimento e situar nesse contexto um exame sobre as ações políticas do MST na busca de sistematizar uma política educativa nos assentamentos, bem como refletir a respeito da necessidade de mergulhar nessa realidade para conhecer os seus processos instituidores, sua ideologia, seus objetivos e estratégias de diálogo com o poder público nas esferas municipal, estadual e federal.

A escassez de produção no âmbito da política de educação do Movimento Sem Terra torna-se um desafio para se compreender a influência do MST na dinâmica de implementação da política de educação aflorada a partir de suas conquistas, como também para constatar de que forma consegue inserir sua proposta de prática pedagógica dos professores nas escolas de assentamentos. Embora existam diversos estudos sobre a experiência de educação do Movimento, porém todos são direcionados para a sua prática pedagógica escolar.

Esclareça-se que a proposta de Educação do Movimento tem se constituído em um instrumento no diálogo com a esfera pública para obter por mérito, escola e educação e, impor-se no processo de implementação dessa política nas escolas dos assentamentos e, posteriormente em meados dos anos 90, na luta por política de educação básica nas escolas do campo.

Como estratégia analítica, a proposta pedagógica do Movimento Sem Terra revela-se fundamental para que se perceba a influência do MST na execução das políticas educacionais nos assentamentos e na formulação da proposição de política de educação apresentada ao Estado intencionando interferir na formulação de política pública de educação direcionada aos trabalhadores do campo, inclusive transportando para esta, a proposta de currículo com seus elementos instituidores coerentes com a trajetória de organização do Movimento como pode se confirmar no quadro de autoria deste pesquisador a seguir:

Quadro 16: O currículo das Escolas dos assentamentos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental

Novos componentes	Acréscimo ao currículo oficial
a) Disciplinas além das obrigatórias por lei.	Filosofia; Sociologia; Psicologia; Técnicas agropecuárias Cooperativismo; Agroindústria; Administração Rural; Contabilidade; Metodologia de Trabalho de Base; Noções de Economia; Educação Ambiental.
b) Eixos temáticos: Sugestões	. O MST e a luta pela reforma agrária . Questão da produção nos assentamentos . Questões da organização do trabalho e da vida social nos assentamentos . Como os assentamentos constroem sua nova identidade cultural
c) Temas ou tipos de atividades da 5ª a 8ª séries	. Práticas agropecuárias e/o agroindustriais . Trabalho na escola . Auto-organização . Leitura . Complementação de estudos . Atividades político-culturais . Oficinas de capacitação
d) Sistema de avaliação	1. Qualquer avaliação deve ser feita na perspectiva de superar problemas e atingir os objetivos com mais qualidade. Envolve um juízo de valor, uma crítica e sugestões de mudanças. 2. A avaliação deve acontecer em vários momentos do processo. Nem só no começo, nem só no meio, nem só no fim. Ela não deve ser para "ralar" as pessoas mas sim, para ajudá-las a superar seus próprios limites. 3. Todas as atividades realizadas na escola devem ser consideradas na avaliação. <i>Numa proposta pedagógica como essa, não pode contar para avaliação apenas as notas das disciplinas, ou seja, o que acontece na sala de aula</i> 4. Os processos de avaliação devem levar ao hábito de fazer crítica e autocrítica entre as pessoas, nas instâncias determinadas pelo coletivo

Fonte: MST, Caderno de Educação nº 13, 2001.

Percebe-se que o esforço para elaborar um currículo que contemple uma proposta formativa que valorize a realidade do campo é uma preocupação do Movimento que se inicia a partir da inclusão de disciplinas diversificadas na proposta curricular e avança até a sistemática avaliativa. Ressalta-se que, no Estado do Piauí, o acréscimo de tais disciplinas, eixos temáticos – que se discute em oficinas, seminários ou em outras modalidades de atividades – passa pela aprovação do Conselho Estadual de Educação.

Ao examinar o conjunto dos elementos instituidores da proposta pedagógica do Movimento e a sua inclusão na prática pedagógica nas escolas de assentamento, reconhece-se, por um lado, a relevância de sua estruturação para a formação geral da pessoa humana; por outro lado, constata-se que a novidade que está sistematizada na proposição dos Sem Terra, os Parâmetros Curriculares Nacionais também apresentam - ainda que de forma diferente - como proposição que deve ser ordenada pelas Escolas em seus Projetos Políticos Pedagógicos, embora não se tenha constatado nos órgãos educacionais do Estado tal controle.

No concernente à inclusão da proposta do Movimento nas escolas dos assentamentos, observam-se limites na sua aplicabilidade, haja vista que os Sem Terra conquistaram a escola e a educação em alguns níveis, mas não tem conseguido inserir no interior da escola - pelo menos no Piauí - professores defensores da ideologia inerente à proposta de educação defendida pelo Movimento. Assim, acredita-se que, para o MST vir a executar a sua proposta de educação em escolas de assentamento, urge preparar o corpo docente, de profissionais assentados/as, para atuarem no exercício pedagógico da educação básica nas escolas de áreas de assentamento rurais.

4.2 A proposta política de educação do Estado: uma prática de subserviência ao capital ou a busca pela efetivação dos direitos de cidadania

O sistema oficial de ensino no Estado do Piauí segue as orientações definidas nacionalmente pela Constituição brasileira, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9394/96 - e Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação. Entretanto, não existe em âmbito estadual uma diretriz que norteie a educação em nível fundamental, talvez pelo fato de já ter sido efetivada a municipalização da educação fundamental. Mesmo com a divisão da responsabilidade entre Estado e Municípios, não cabe ao estado através do conselho Estadual acompanhar e avaliar o que vem ocorrendo tanto em nível municipal quanto estadual? Por outro lado, a educação em nível médio, segue orientações propostas pela legislação da educação brasileira, possui Diretrizes Curriculares que norteiam a proposta pedagógica no ensino médio na realidade piauiense.

Nessa perspectiva, a reflexão se direciona com vistas a entender como acontece a relação dos assentados da comunidade Lisboa com o Município executor da política de educação fundamental que abrange os níveis: infantil, do 1º ao 9º ano, ficando para o governo estadual a obrigação pela implementação da educação de ensino médio. Ressalta-se que, nesse contexto, o governo do Estado, através da Secretaria Estadual de Educação, só é responsável por uma escola de ensino

fundamental, a Escola Itinerante Paulo Freire, situada no assentamento Marrecas a qual é responsável pela educação de todos os acampamentos piauienses.

No cenário, sob o qual a política de educação do MST se apresenta, chama atenção o fato de o Estado não ter uma Diretriz Curricular para orientar os municípios na elaboração e execução de uma proposta pedagógica de ensino fundamental. Inclusive a Escola Itinerante Paulo Freire, executa a proposta pedagógica do próprio Movimento, pelo fato de seus educadores/as serem assentados e qualificados em cursos de magistério ou pedagogia da terra, ambos realizados pelo Movimento, em parcerias com instituições de ensino. Assim, observa-se que o ensino fundamental no Piauí não tem o controle e acompanhamento do órgão estadual responsável pela gestão educacional, sendo esta uma atribuição do poder público municipal.

O conjunto de reflexões expostas exige assimilar os níveis de competência do Estado e Município na oferta do ensino público, uma vez que, a partir da LDB 9394/96, o ensino fundamental passou a ser de responsabilidade do poder municipal, e o ensino médio, do poder estadual.

Tendo como ênfase o recorte temporal da pesquisa (1989 a 2008), verifica-se que a educação em nível de Ensino Médio no Piauí encontra-se sob a responsabilidade do poder público estadual, já a educação infantil e o Ensino Fundamental está sob a obrigação dos Municípios. Salienta-se que, no Piauí embora o órgão estadual (SEDUC) tenha delegado a educação infantil e fundamental ao poder municipal, ainda tem sob sua égide uma escola de ensino fundamental na área rural, a qual também agrega a educação infantil – desde que tenha demanda – nominada Escola Itinerante Paulo Freire, situada no Assentamento Marrecas, em São João do Piauí, com a função de exercer o papel de Escola Base, responsável por todas as Escolas Itinerantes que existem nos acampamentos do Estado.

Essa divisão de obrigações tem implicações diretas na relação do MST com o poder público através da luta por educação nos assentamentos e na formulação de políticas de educação direcionada aos trabalhadores do campo, uma vez que os assentamentos que estão sob a direção do Movimento dos Sem Terra abrangem o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e o Ensino Médio.

A situação posta pela LDB, pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, através do parecer nº 15/98, afirma que no Estado brasileiro e, por conseguinte, no Piauí, a política de educação em nível médio tem o compromisso de oportunizar a promoção “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (LDB, art. 35, inciso II), o que exige desse modo a formulação dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí.

O documento norteador da educação em nível médio no Estado do Piauí considera relevante três dimensões da aprendizagem:

flexibilidade para responder às mudanças permanentes que caracterizam a sociedade em transformação; diversidade para atender a diferentes grupos em diferentes espaços; e contextualização para garantir uma base comum, e diversificar os caminhos da aprendizagem, construindo significados e dando sentido à aprendizagem e ao apreendido (PIAUI, sd. p. 17).

Nessa perspectiva, os Referenciais Curriculares do Estado do Piauí direcionam o currículo do ensino médio para uma formação geral, mas dão uma ênfase à educação tecnológica em todas as áreas do conhecimento. Para tanto, procura-se adequar o currículo ao processo histórico e às transformações da sociedade, da cultura, dos códigos de comunicação e do exercício cidadão. Nesse entendimento, a política de educação do ensino médio capacitará mão-de-obra apta a atuar no mercado de trabalho e assim atender às grandes transformações sócio-políticas e culturais, configurando de fato um novo homem, muito embora, desvirtuado de sua cultura e de seus valores.

Para ilustrar a política de educação em nível médio na realidade piauiense, considera-se relevante destacar as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação, através das quais são definidas as competências e habilidades a serem desenvolvidas por áreas do conhecimento e por ano. Os quadros 17, 18 e 19 sintetizam tais Diretrizes a partir das competências gerais e específicas, indicando as áreas do conhecimento e as disciplinas que as constituem, conforme quadro construído por este autor a seguir:

QUADRO 17: Área de linguagem e códigos e suas tecnologias em Escolas do Ensino Médio.

Disciplinas	Competências gerais da área	Competências específicas de cada disciplina (sintetizadas)
1.Língua Portuguesa	.Representação/Comunicação .Investigação/Compreensão .Contextualização Sócio-cultural	1.1.Compreender a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significados e integradora da organização de mundo e da própria identidade. 1.2.Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens.
2.Linguagens e Educação Física		2.1.Compreender o fenômeno do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais. 2.2.Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.
3.Linguagem e a Informática		3.1.Entender a função integradora das tecnologias da informação entre diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos com as demais tecnologias. 3.2.Pesquisa, acessar, relacionar e apresentar informações para a construção de novos conhecimentos
4.Linguagem e a Arte		4.1.Compreender os diversos percursos históricos da arte construídos e reconhecidos por diferentes grupos sociais e étnicos. 4.2.Reconhecer a diversidade cultural, os diferentes processos, materiais, técnicas e tecnologias aplicadas nas obras e objetos de arte.

Fonte: Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí.

Considere-se que tanto o quadro acima quanto os seguintes, todos eles de autoria deste pesquisador, objetivam contribuir com a compreensão da estrutura curricular de cada área do conhecimento, ressaltando as suas competências gerais, que são as mesmas para todas as disciplinas que a compõem, e nessa perspectiva também estão sistematizadas suas competências específicas.

QUADRO 18: área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.

Disciplinas	Competências gerais da área	Competências específicas de cada disciplina (sintetizadas)
1.Química	1.Representação/Comunicação 2.Investigação/Compreensão 3.Contextualização Sociocultural	1.1.Demonstrar domínio relacionado à transformação, propriedade e estrutura dos materiais, do ponto de vista da Química, considerando a codificação e linguagem Química, as teorias, leis e métodos empregados para o entendimento do comportamento dos materiais, contextualizando e empregando estes conteúdos nas situações do cotidiano, que vise ao bem-estar ambiental, sócio-econômico e o exercício da cidadania.
2.Biologia		2.1.Contribuir para a formação do educando consciente da sua efetiva participação e responsabilidade social através da apropriação, produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e de ações de intervenções significativa pela manutenção da dinâmica da vida. 2.2 Compreender a biologia como ciência, buscando reconhecer como ela se desenvolve em processo histórico contínuo, e relacionando o desenvolvimento científico com a transformação da sociedade
		3.1.Contribuir para a formação do aluno, na perspectiva de sua totalidade, incentivando-o a ser criativo e ativo nas atividades didático

3.Física		pedagógicas de investigação, objetivando compreender os fenômenos naturais e encontrar as soluções para os problemas sócio-ambientais. 3.2.Desenvolver no aluno a capacidade de identificar, reconhecer e avaliar situações e adequar o uso das tecnologias em diferentes áreas de produção e difusão do conhecimento.
4.Matemática		4.1.Compreender a linguagem matemática lendo e interpretando fenômenos naturais, físicos,sócio-econômicos, exprimindo-os, oral, textual e graficamente. 4.2.Analisar, fazer conjecturas, questionar processos físicos, naturais, sociais, econômicos e socioculturais, produzindo argumentação lógica.

Fonte: Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí

Compreenda-se que o quadro acima busca conceder aos educandos do Ensino Médio, através das disciplinas da área de ciências da natureza, uma formação que desconsidera as peculiaridades dos distintos espaços nos quais vivem os diferentes sujeitos, ou seja, impõe uma prática educativa como se todos vivenciassem os mesmos valores sócio-políticos e culturais. Esse ponto de vista evidencia a diferença entre o quadro nº 19, a seguir, ao apresentar a área de ciências humanas a qual se preocupa com a construção da identidade do sujeito numa perspectiva de totalidade, como se pode constatar:

QUADRO 19: Área de ciências humanas e suas tecnologias.

Disciplinas	Competências gerais da área	Competências específicas de cada disciplina (sintetizadas)
1.História	Contribuir para a construção da identidade do sujeito, numa perspectiva do indivíduo na totalidade, desenvolvendo a compreensão do significado do "ser", reconhecendo suas limitações, contradições e possibilidades na construção de seres autônomos, críticos, solidários e conscientes de si e do outro.	1.1.Promover a compreensão das múltiplas possibilidades existentes nas diferentes sociedades, a formação dos processos e das relações que se estabelecem entre grupos humanos , na diversidade de tempos e espaços, a partir da experiência do indivíduo e suas perspectivas de desenvolvimento.
2.Geografia		2.1.Analisar as singularidades e as generalidades de diversos contextos nas perspectivas dialéticas das relações existentes entre a dinâmica social , a transformação do espaço e os fenômenos naturais.
		3.1.Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político,

3.Filosofia		histórico e cultural; o horizonte da sociedade e sua relação com a natureza. 3.2.Desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórica e política
4.Sociologia		4.1.Compreender como os diversos discursos sobre a realidade social são produzidos em um contexto de diferentes culturas e desigualdades sociais. 4.2.Compreender e analisar as contradições das relações indivíduo-sociedade
5.Ensino Religioso		5.1.Valorizar a dignidade pessoal, demonstrando auto-estima e compreender-se como sujeito do trabalho, mediante desempenho profissional, a criatividade e domínio da linguagem tecnológica, cooperando para o bem da sociedade na obra criadora.

Fonte: Referenciais Curriculares do ensino Médio da Estadual do Piauí.

No panorama apresentado, percebem-se diferenças sobre as competências gerais nas áreas apresentadas nos quadros 17,18 e 19, mas, no entanto, seguem a mesma lógica educativa. É importante destacar que a estrutura das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Piauí apresenta uma organização e uma uniformização de competências desse nível de ensino no Estado, mas não têm uma preocupação com a formação dos educandos trabalhadores do campo. Também não considera as especificidades peculiares ao campo, até mesmo porque até o ano 2008, limite temporal da pesquisa, no Piauí quase não existia escola de Ensino Médio no Campo, e as que existiam eram escolas que estavam e continuam sob a direção do MST. Mesmo as situadas fora dos assentamentos ou são resultantes da luta do Movimento, ou estão em áreas de abrangência dos assentamentos. Assim, ratifica-se o dito anteriormente que a educação no nível de Ensino Médio no Piauí é quase que exclusivamente urbana, a exceção são as Escolas nos assentamentos sob a responsabilidade do MST.

4.3 Propostas educacionais em disputa no Assentamento Lisboa: uma teia de conflitos políticos pedagógicos na implementação da educação básica

As ações do MST na disputa pela política de educação e pela gestão das escolas no Assentamento Lisboa, município de São João do Piauí, geram uma teia de conflitos políticos pedagógicos na implementação da educação básica. Nesse espaço busca-se esboçar o perfil da relação dos assentados com o poder público local e estadual, delineando as conquistas, os limites e as possibilidades

encontradas ao longo da realização das ações de enfrentamento por direitos sociais, sobretudo o direito de ter educação.

Neste cenário entenda-se por ação política o sentido de atuar com habilidade, o modo de proceder na negociação e de influenciar, cuidando do público com sabedoria. Compete-nos, compreender, nesta trajetória como as manifestações do Movimento Sem Terra incorporam estas concepções na relação com as elites agrárias, uma vez que, assim como no passado, quando estas manifestações provocaram crises políticas e golpes, continuam ainda hoje provocando confrontos políticos e sociais, desafiando as elites dominantes, confirmando o pensamento de Teixeira (2001, p. 127-128) quando menciona:

Se no passado, tais lutas levaram a crises políticas e golpes, como em 1964, hoje provocam um confronto permanente em que as elites se vêem desafiadas pela força de um Movimento social altamente organizado e eficaz – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, assumindo uma posição defensiva.

Nesse confronto permanente com as elites dominantes, o MST tem se manifestado pelo enfrentamento com o poder público no município de São João do Piauí, mais especificamente no assentamento Lisboa, na defesa dos direitos dos sujeitos assentados à implementação da política de educação fundamental, como expressa o senhor Justino, um dos moradores do assentamento objeto desta pesquisa, em seu depoimento

É o seguinte, aqui a gente começou primeiro assim, chegamos em 89 e primeiro é... primeiro fez a ocupação na prefeitura, vê se conseguia criar a escola, infelizmente no primeiro ano que aqui chegamos não foi fácil implantar... então foi criamos os professor com os próprios assentados que as vezes tinha primário. Foi o primeiro professor das crianças nossa... Começamos dá aula debaixo de uma lona preta, depois passamos pra uma casa, que se chama casa sede enquanto iniciava as obras... Isso dificultou muito (...). Aí foi avançando, aí conseguimos... Nós tinha um salão um centro de formação aí foi doado pra prefeitura pra começar a dar aula, então passamos um bom tempo nesse galpão, uns chama sede, outros chama galpão ao mesmo instante aí eu fui dando aula aí já foi mudando de poder público. O prefeito mudou aí já criou até o ensino fundamental, umas três, quatro sala de aula, aí fomos avançando aos poucos, os alunos teve acesso a estudar com

dificuldade, professor geralmente não era assentado. Não era assentado, era professor que vinha lá de outra região com outra ideologia. É... No galpão ficamos bastante... Começou o ensino médio aqui no galpão também. Em 2002 foi que foi conseguido um colégio, em 2002 foi construído um colégio e 2003 começou a aula no colégio, isso foi ensino fundamental e lá no centro de formação ainda ficou até 2005 o ensino médio.

Percebe-se que o enfrentamento do Movimento por uma atuação cidadã enfrentou e ainda enfrenta dificuldades diante do poder local, pois não tem despertado os efeitos esperados pelo MST para o assentamento, nem para a sociedade civil local, uma vez que o funcionamento destas escolas acontece ainda sem um quadro de profissionais permanente, contribuindo para alterações constantes e para a descontinuidade no processo pedagógico de ensino-aprendizagem e do processo de execução da proposta educativa do Movimento.

Mas, também, são incontestáveis os avanços nas escolas do assentamento tais como: salas de aula organizadas por cada ano, não são mais multisseriadas, como nas demais escolas rurais do município; o assentamento é o único lugar no campo no Piauí que tem Ensino Médio; os educandos das escolas do assentamento, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio, sempre estão em primeiro lugar nas competições educativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Desse ponto de vista, parece-nos que as escolas dos assentamentos têm uma preocupação com um ensino diferente, como alerta Martins (2001, p. 10), em uma entrevista ao boletim do FUNDESCOLA, ao mencionar que

[...] o ensino que atualmente se ministra tanto na zona rural quanto na cidade deveria ser diferente. A escola deveria ser uma instituição do diálogo cultural com sua clientela e deveria considerar não só o aluno matriculado, como preferem os educadores burocratas, mas também a comunidade de referência.

Entretanto, tais efeitos acontecem mais no âmbito interno da Secretaria Municipal, não evidenciando impactos para a sociedade local, principalmente, para os habitantes que estão fora do Movimento naquele município, os quais têm uma vivência social e política edificada sob o controle de uma elite conservadora, o que coaduna com o pensamento de Teixeira (2001, p. 166) ao alertar que:

[...] a grande maioria dos municípios é controlada por elites conservadoras e nesses locais devem-se tentar formas apropriadas de introduzir e ampliar essa discussão a partir da sociedade, o que, alias, já está ocorrendo [...].

Nesse raciocínio entende-se que o MST no Piauí ainda tem que ampliar a luta por educação enquanto direito dos assentados e estabelecer, com a sociedade local, uma relação de parceria nas ações de cidadania. Também os avanços na ocupação da escola no assentamento não têm grande visibilidade, e os entraves no diálogo com o poder municipal dificultam a execução da proposta pedagógica do MST prevalecendo a execução da proposta educativa oficial, a qual demonstra muito mais os valores urbanos do que os do campo e caracteriza uma prática educativa que omite a formação política na perspectiva de buscar e conquistar direitos.

Assim, mesmo com as conquistas educacionais, os assentados revelam uma postura de acomodação, como é percebida, no processo de formação do quadro de pessoal das escolas. A lotação dos professores/as, a contratação de merendeiras e vigias da escola de ensino fundamental no assentamento é feita através de indicação do prefeito e dos vereadores, sem qualquer processo seletivo como determina a lei. Ressalta-se que o Município de São João do Piauí, até o ano de 2008, nunca realizou um concurso público com vagas, para professores da rede municipal de ensino, destinadas à zona rural.

Nessa ótica, parece-nos que a morosidade da participação dos assentados no processo de gestão da escola possui duas vertentes: uma que se alicerça nas limitações que o poder local tem em partilhar a gestão das políticas públicas de educação com os cidadãos do município, particularmente com os assentados, e a outra, é a conduta aparentemente conformista⁸¹ que os assentados têm assumido nos últimos anos diante do poder municipal local, contrariando o esforço de resistência propositiva que caracterizou o início da ocupação nesta localidade nos enfrentamentos para implantar escola e educação no recorte temporal eleito pela pesquisa de 1989 a 2008.

Segundo informações colhidas entre os assentados, não têm ocorrido mais ações de enfrentamento, nem tem havido nenhum tipo de conflito na relação

⁸¹ Entende-se na concepção de Chauí (1994) no contexto da cultura popular para analisar os vínculos de dependência e submissão de grupos populares.

com o poder municipal. Mesmo que esse recuo na luta seja compreendido como uma estratégia política do Movimento Sem Terra, para aguardar momentos propiciadores de condições favoráveis à ampliação e à conquista de determinados objetivos, é pertinente ressaltar que, na concepção dos assentados, o conflito precisa ampliar-se com vistas a avançar na luta por políticas públicas que provoquem impacto de forma significativa para os trabalhadores do campo e conseqüentemente para a sociedade, estabelecendo-se uma nova configuração na partilha do poder como afirma Dagnino (2002, p. 282) ao mencionar que:

Quando examinamos a natureza dos conflitos relatados nos estudos de caso é possível afirmar que seu foco mais generalizado é a partilha efetiva do poder. Essa questão retoma a importância das diversas concepções sobre a natureza da “participação da sociedade civil”, [...] como elementos centrais na configuração de distintos projetos políticos. Essas diferentes concepções se manifestam, paradigmaticamente, de um lado na resistência dos Executivos em compartilhar o seu poder exclusivo sobre decisões referentes às políticas públicas. De outro, na insistência daqueles setores da sociedade em participar efetivamente dessas decisões e concretizar o controle social sobre elas.

Observa-se nesse âmbito que o limite do poder municipal em partilhar a gestão de políticas públicas com a sociedade civil revela a necessidade de um remodelamento dessa estrutura gerencial no município, sobretudo no tocante à proposta política educativa que está em execução, o que requer, por parte da sociedade civil organizada, atitude de pressão.

A análise da realidade em foco revela que a gestão da educação local permanece com um caráter centralizador fundado em princípios do mandonismo e do clientelismo, apesar dos assentados da comunidade Lisboa terem buscado desenvolver, nessa trajetória, uma gestão que tivesse caráter participativo e condizente com as propostas de gestão em disputa, tanto a democrática proposta em âmbito federal, com criação dos conselhos gestores, quanto a defendida pelo MST, participação autogestora, ratificando o poder de mobilização dessa Organização Social e dos distintos Movimentos populares do campo e da cidade envolvidos na luta por uma gestão democrática.

Esta exposição panorâmica se harmoniza com o que Gohn (1998) apresenta sobre os Movimentos sociais dos anos 90 que assumem características diferentes dos Movimentos populares dos anos 70 e 80 - estes se voltavam para prática contestatória e de pseudonegociação – Aqueles, preocupando-se com práticas que envolvem um agir coletivo que na concepção de Teixeira (2001, p.195), envolvem [...] ações coletivas voltadas para a formação de opinião e para pressionar os órgãos decisores, visando à adoção de determinadas políticas nos espaços global, nacional e local.

Nesse âmbito, observa-se ser possível afirmar que o poder político na esfera municipal, na realidade em análise, põe limites nas ações do Movimento Sem Terra no que se refere à gestão das políticas de educação no assentamento Lisboa, o que não significa, necessariamente, impedir a atuação do Movimento no processo de enfrentamento por direitos sociais e políticos. A postura do poder local, no âmbito da administração do município de São João do Piauí, se caracteriza por uma forte presença dos setores políticos tradicionais, o que emperra o agir do Movimento. Isso nos remete a comungar com o pensamento de Ferreira (2001, p. 169) quando afirma: “Percebe-se, ainda, com muita força, a presença da cultura coronelista, dos arranjos e acordos entre vários setores políticos tradicionais que predominam em grande parte do Estado, passando de geração em geração”.

Apesar dessa forte presença coronelista na política local, observa-se no depoimento da professora Lucineide, mãe, militante, assentada naquela comunidade Lisboa, que o Movimento tem realizado, desde o início da ocupação em 89, ações em prol da educação das crianças, jovens e adultos assentados/as. Esses enfrentamentos com o poder público local objetivavam conseguir o reconhecimento do direito das crianças, em idade escolar, de ter educação, como também os jovens e adultos que por motivos diversos não tivessem concluído a educação básica. Conforme pode-se constatar na fala da professora Lucineide, entrevistada desta pesquisa:

O poder local não deu apoio as nossas reivindicações por escolas, por educação. Tinha muitas crianças em idade escolar. [...] o apoio era de pessoas da igreja católica e sindicato. [...] fomos à secretaria de educação do município reivindicar o ensino fundamental de 1ª a 4ª série (fundamental menor). Não tinha professores. Não tinha

escola, mas se fez sala de aula na casa sede da fazenda. Os assentados montaram a estrutura de banco de madeira e criou-se a sala multisseriada. Inicialmente foram os assentados que deram aulas. Foi difícil. Mas cada dificuldade transformou-se num ponto de partida da luta. Ainda há muito que fazer para termos uma escola do campo, mas a luta continua.

Reconhece-se, nas palavras da entrevistada, o esforço para que os sujeitos assentados conquistassem o direito à escola e à educação - como no início da implantação da Escola e implementação da Educação – prática que desaparece com ampliação do ensino fundamental até a 8ª série. Contudo, isso não significa dizer que a luta destes desapareça, mas evidencia obstáculos no processo de participação na gestão da escola e de execução da proposta de educação do Movimento.

Nessa perspectiva, alguns Movimentos Sociais populares do campo, como, por exemplo, a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar – FETRAF, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, têm se mobilizado ante o poder municipal local na busca de participação na gestão da Escola pública, com vistas à democratização das políticas públicas de educação.

A experiência retratada no Assentamento Lisboa se ancora no dito de Martins (1993, p. 93):

Os Movimentos Sociais não devem ser desmobilizados, pois tem sido uma forma criativa e eficaz de mobilização dos populares excluídos do processo político. Valeria a pena pensar a conjuntura em termo de um desbloqueamento dos Movimentos sociais e de uma espécie de atenuação do exclusivismo das organizações como meios e veículos da expressão das lutas populares.

Algumas das formas criativas de atuação da população excluída dos seus direitos sociais incidem no modo de vida dos assentados e têm uma estreita ligação com o papel desempenhado pela organização social MST na luta pela construção da cidadania e pela vivência cidadã, como muito bem confirma Ferreira (2001, p. 167):

[...] A conquista da cidadania é um processo em construção que não se encerra com a formulação dos direitos. Os direitos estão em contínuo processo de formulação e reformulação e requerem um

conjunto de medidas que são necessárias para que eles se façam exequíveis. É importante saber que a luta pelos direitos do homem é histórica, contrariando a concepção de que os direitos são naturais.

A partir dessa ótica acerca da historicidade dos direitos do homem, se faz necessário entender que a conquista de um determinado direito leva os sujeitos do processo a sentirem a necessidade de buscar outros parâmetros, para a efetivação do direito conquistado, o que vai tecendo um universo de ações as quais constituem novas vivências cidadãs, demandando conquista de novos direitos.

Diante da cultura que enfatiza a luta coletiva por direitos dos movimentos populares organizados do campo, a luta pelo direito de ter educação força o Assentamento Lisboa a lutar também por escola, e a demanda por escola no Assentamento inclui também a participação dos assentados na gestão escolar.

Nessa dinâmica, cresce a disputa por educação, amplia-se de uma demanda pelos anos iniciais para o ensino fundamental completo, como já dito –no entanto o município assume de forma centralizada a gestão praticada na escola, interrompendo a prática gestora que vinha sendo implementada com a participação dos assentados do MST – e nessa trajetória torna-se perceptível a necessidade de continuar a luta por educação do campo e por acesso à terra, traz embutido o objetivo de minimizar o nível de desigualdades sociais vivenciadas pelos assentados, e nessa perspectiva Martins (2001, p. 11) menciona que:

[...] Em curto prazo, o correto seria uma substancial melhora nos ganhos dos trabalhadores rurais, na oferta à população de uma rede significativa de escolas e na instituição de estímulos que assegurem a ida das crianças à escola e que façam da escola um objetivo de vida convincente.

Do ponto de vista das desigualdades sociais, acredita-se que o assentamento vem conseguindo manifestar sua força, mas não tem conseguido uma participação sistemática da comunidade assentada nos conselhos gestores no âmbito da escola - os quais representam um avanço no processo de democratização escolar – uma vez que, segundo os assentados, os membros que constituem tal conselho são indicações de políticos ligados à administração do município,

revelando uma fragilidade nessa relação do movimento social (MST) com o poder municipal em nível local, em prejuízo do que a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional possibilita. Observa-se que as escolas do Assentamento Lisboa não são geridas de forma democrática como ordenam os padrões legais assegurados pelo conselho gestor de educação. Nesse sentido, é importante considerar a afirmação de Gohn (2001, p. 103-104) ao assegurar:

[...] os conselhos gestores são compostos por representantes do poder público e da sociedade civil organizada [...] Os Conselhos gestores são novos instrumentos, de expressão, representação e participação; [...] Com os conselhos gera-se uma nova institucionalidade pública, pois eles criam uma nova esfera social pública ou política não-estatal. [...] Na área de educação, a lei preconiza três conselhos de gestão no nível do poder municipal, com caráter consultivo/deliberativo, ligados ao poder executivo, a saber: o Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério, Fundef. (No interior das escolas temos ainda os Conselhos de Escola, de Classe e de Séries, mas eles são de outra natureza).

Nos anos que seguiram a 1989 – ano da ocupação da Fazenda Lisboa e do início da luta por educação e por escola na área da ocupação – uma realidade delineada pela trajetória expressa a luta dos assentados na busca por mudança na gestão da escola, e pela ampliação do ensino fundamental até o 9º ano, exigindo a garantia do direito de igualdade de oportunidades para as crianças assentadas no sentido de terem acesso à escola. Uma outra reivindicação se refere à criação de mecanismos de qualificação de professores para atuarem nas escolas dos assentamentos, já que o MST não dispunha entre os assentados de professores qualificados para esses anos do ensino fundamental.

Assim, é compreensível a introdução na luta do Movimento de alguns desafios, a saber: em primeiro lugar, após conquistar a escola, precisava de professores qualificados para assumir a sala de aula. Aí aparece o desafio, pois as escolas do Movimento careciam de professores que desenvolvessem a proposição educativa dos Sem Terra no âmbito da luta por uma educação que forme sujeitos atores políticos no contexto do movimento. Em segundo, superar a forma clientelista

que faz com que o prefeito e os vereadores assumam a indicação por critérios político dos profissionais – inclusive dos gestores - cabendo ao secretário municipal fazer a lotação na escola do Assentamento. Isso ocorre sem qualquer participação dos Sem Terra no processo de indicação desses profissionais o qual deveria se pautar pelo critério do concurso público ou processo seletivo. Em terceiro plano, o Movimento precisa de professores assentados para atuar nas escolas e assim desenvolver os princípios educativos da proposta pedagógica do Movimento ou professores que tenham conhecimento e/ou identidade com essa proposição. Quarto: existe uma rotatividade dos professores das escolas do assentamento pelo fato de não serem concursados, o que compromete o adensamento da proposta pedagógica. Quinto, a gestão atual do município não tem priorizado a realização de concurso público para a área de educação. Sexto, a política de Reforma Agrária não permite que funcionários públicos sejam assentados o que inviabiliza a formação do quadro de profissionais assentados para as escolas dos assentamentos.

Nesse panorama, prevalece o modelo de gestão municipal centralizada, fato que limita a participação dos assentados na execução de sua proposta pedagógica, tanto no âmbito da gestão escolar, quanto no acesso ao Conselho Gestor no espaço da escola.

No Assentamento Lisboa, a luta por educação é uma agenda do Movimento desde o seu princípio. Assim, já no momento da ocupação, segundo a professora Lucineide, existiam muitas crianças em idade escolar, forçando o Movimento a priorizar ações imediatas por alimentação e por educação, explicitando já no acampamento a preocupação com a educação dos filhos e filhas das famílias acampadas. Contudo, apesar das dificuldades, os assentados tinham o apoio do Setor Nacional de Educação do MST, que havia sido criado em 1988, para continuar a luta por escola e desenvolver sua proposta de educação, como se pode perceber no depoimento:

[...] As reuniões pedagógicas feitas pelo Movimento e a capacitação pedagógica feita pelos gestores dos municípios. O educador era remunerado pelo município. Constituiu-se um setor de educação com os militantes dos dois acampamentos, Lisboa e Marrecas. Os conteúdos vinham prontos do município, o Movimento orientava algumas linhas de conteúdos voltadas para a realidade dos educandos(as), mas sem desconsiderar os conteúdos do município.

Nesse encadeamento, o depoimento acima revela uma participação pedagógica, ainda que tímida, na escola através das reuniões, mas deixava sob a responsabilidade do Município a capacitação pedagógica dos professores, não causando o impacto desejado pelo MST, na prática educativa da escola, tampouco na implementação de uma proposta de educação que considerasse a realidade do campo como ponto de partida. O Movimento consegue, pela pressão, fazer com que o município construa a escola pública, para fazer funcionar o ensino fundamental - anos iniciais - e posteriormente de 5ª a 8ª séries - anos finais - conquistando para o Assentamento o ensino fundamental completo, que atualmente corresponde do 1º ao 9º ano. Ressalte-se que, embora fique refém de um projeto de ensino que desconsidera os valores do campo, o MST busca influenciar na adaptação da proposta pedagógica do município e faz funcionar salas de aula de cada série separadamente na escola do Assentamento, ou seja, as salas de aula não são multisseriadas como funciona nas demais escolas, denominadas escolas rurais do município de São João do Piauí.

Nesse ideário, entende-se que articulados à conquista da escola do MST nos assentamentos estão outros benefícios que também se constituem direitos, como por exemplo, o de ter o ensino organizado pedagogicamente por séries e ao mesmo tempo uma melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, tornam-se notáveis os limites dos assentados na execução da proposta política pedagógica nas escolas do assentamento justamente pela prática de indicação política aos cargos de direção e supervisão/coordenação, cerceando o Movimento de participar na constituição da equipe gestora da escola, conforme registra a professora Lucineide em seu depoimento:

Os cargos de direção, supervisão das escolas do assentamento são de indicação do prefeito ou de outros políticos - e não tem participação do assentamento - e são de confiança do prefeito. As merendeiras e zeladoras, embora assentadas, também são indicadas pelo município e são mães de alunos que se dispõem a fazer essas atividades em forma de rodízio. O município faz o pagamento que é repassado a uma única mãe e esta divide entre as mães que trabalharam naquele mês. Os vigias são do assentamento e indicados pelo município, são contratados e atrelados a candidatos.

A construção dessa ação coletiva denuncia uma prática de gestão oposta ao exercício democrático vivenciado pelo MST em sua trajetória, por omitir a prática da participação e da autogestão, ferramentas indispensáveis ao fortalecimento do Movimento. Dessa forma, mesmo o Movimento sendo politizado, não tem reagido adequadamente contra a ingerência do poder político municipal, ou seja, neste particular, não têm ocorrido processos de negociação, evidenciando uma relação de adaptação conformada dos assentados ao poder público local, o que, além de cercear o direito de participação cidadã, caracteriza uma modificação nas formas de relação dos Sem Terra frente ao poder municipal, o que conduz ao pensamento de Jacobi e Pinho (2001, p. 11), ao afirmarem que:

A quebra de expectativas quanto a possibilidade de conciliar democracia política com democracia social mostra a complexidade de relacionar equidade com participação social. O processo de construção da cidadania é perpassado por paradoxos, na medida em que se explicitam três dinâmicas concomitantes – o reconhecimento e reconstrução das identidades dos distintos sujeitos sociais envolvidos, o contexto da inclusão das necessidades expressas pelos distintos sujeitos sociais e a definição de novas agendas de gestão, notadamente quanto a extensão dos bens a amplos setores da população.

O processo de gestão atual na escola de Ensino Fundamental do Assentamento Lisboa, conforme examinada até aqui, vem sendo estruturado mediante a resignação do Movimento frente às ações do poder público local, distanciando-se, assim, do diálogo que sempre foi experienciado pelo MST, permeado por estratégia políticas de enfrentamento, em âmbito Nacional. Na localidade em análise, a ação do Movimento não tem se constituído por uma forma de pressão mais contundente. Não têm ocorrido enfrentamentos, o que harmoniza com o depoimento de Rodimar, coordenado do Setor de Educação do MST no Piauí ao afirmar que:

Em Lisboa, por exemplo, há também uma lentidão muito grande. Tenta uma abertura, há uma possibilidade, mas a gente ainda parece tá pouco preparado para aproveitar esse período para um avanço mais significativo, mais definitivamente. Para enfrentamentos posteriores de governos que venham querer impedir nossa prática. Mas já temos uma estrutura pedagógica organizativa, uma comunidade que compreende a educação envolvida e tal. Numa fase posterior, ela faria enfrentamento, inclusive ao município. Na

atualidade tudo parece que em alguns momentos é muito difícil. Fica em alguns casos um pouco refém dessa situação política e tal, que parece ser uma fragilidade.

Embora, entenda-se que a transformação na gestão pública acontecerá de forma lenta e gradual (FARAH, 2006), o que não quer dizer que os Movimentos sociais populares organizados do campo devam manter-se silenciosos nem aceitem ser silenciados, constata-se no assentamento em análise a ausência de pressão para introdução da prática pedagógica do Movimento Sem Terra na escola. Assim, verifica-se que existe certa complacência do Movimento com a forma de gestão municipal da política de educação. A mesma é caracterizada pelo autoritarismo do poder público local. Por outro lado, em sintonia com a trajetória do MST, exige-se nesta moldura, na qual se impõe o limite, que os assentados venham a romper com essas formas de administração pública, de maneira que possam captar a arte das dimensões educativas existentes nos processos revolucionários dos trabalhadores do campo, o que remete à afirmação de Arroyo (2001, p. 275) ao dizer que:

Penso que a única resposta para quem ainda acredita que é possível trabalhar e descobrir educabilidade, terá que ser nos próprios limites em que está posta, hoje, a humanidade, ou as possibilidades de humanização de milhares e milhares de seres humanos na América Latina. [...] Diria que não se universalizará a educação básica, na América Latina, simplesmente com políticas educacionais, que sintonizem a escola e mercado. Mas com propostas político-pedagógicas sintonizadas com os processos mais amplos de construção de infância, de construção de adolescência de juventude. Porque enquanto esses processos não estiverem garantidos as escolas sozinhas não constroem esses sujeitos.

O percurso histórico delineado a partir das reflexões ocorridas na agenda de governo federal durante os anos 1990 inaugura a introdução de inovações no âmbito da gestão pública, afetando o processo de gestão das escolas públicas situadas em áreas de assentamento, o que exige a execução de uma proposta político-pedagógica ajustada aos processos mais amplos de educação direcionados à infância, à adolescência e à juventude.

Entende-se, dessa forma, que a educação tem o papel de desenvolver processos que recuperem a humanidade, implicando assim a necessidade de conhecer os atores que estão atuando no processo de formulação e de

implementação das políticas públicas com vistas a pôr em prática a finalidade da educação como afirma Arroyo (2001, p.272) ao dizer que:

[...] Aí volto a lembrar Paulo Freire, quando ele afirma que a educação é um processo de humanização. Ele, com a sensibilidade que tinha, percebe que aos oprimidos, aos camponeses latino-americanos com os quais conviveu, é negado seu direito de ser humanos. É-lhes roubado o direito da humanização. Conseqüentemente, a finalidade da educação não é só humanizar. A finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada. Paulo insiste nesta complexa função da educação diante das tensões vividas entre humanização-desumanização.

Quando se fazem reflexões a respeito da gestão escolar no âmbito do MST/PI, a partir da gestão na escola do Assentamento Lisboa, o grande desafio inicial que surge para o Movimento, por razões já postas anteriormente no âmbito da relação com o poder político municipal, é replanejar a ação estratégica para inserir os assentados na gestão da escola e, posteriormente, poder desenvolver um modelo na perspectiva da autogestão. Entretanto, existem entraves no processo, como pode se perceber na expressão da diretora da escola do assentamento, Rosalina, em seu depoimento ao dizer

As crianças participam das atividades pedagógicas. Assim, a escola ela não tem uma secretaria que nos ajude nos trabalho. Então... assim, o quê que a gente faz..., a gente forma a comissão com os próprios educandos na sala de aula, eles organizam uma pequena sala de leitura, eles são quem controla os livros, os horários de leitura. Na hora do intervalo, eles ajudam a controlar as crianças, organizam atividades culturais, dão sugestões de como melhorar os trabalhos educativos..., entendeu? Assim, precisa discutir uma coisa na escola vem alguém, vem um educando de cada turma discutir com a gente os problemas da escola e na sala de aula, isso pensando na aprendizagem da gestão participativa entende/ ou na autogestão como pensa o MST.

Em consonância com a concepção de gestão compartilhada, o efeito da luta do Movimento para participar na gestão escolar da escola no assentamento Lisboa, não tem sido percebido pela população do município de São João do Piauí, como um direito do assentado de ter acesso no processo de gerenciamento da escola, e nem tampouco como uma nova forma de fazer gestão de educação de

forma democrática com o envolvimento dos sujeitos que estudam, vivem e moram no campo.

O diálogo dos assentados com o poder público local não tem colaborado para avançar na compreensão de novas maneiras de gerir a política de educação do Assentamento - situado no município de São João do Piauí – e a sociedade civil local, segundo os assentados, não reconhece o Movimento enquanto ator político na construção de um novo projeto de educação e de uma sociedade solidária e democrática, uma vez que os consideram invasores de terras, os provocadores de desordem e de violência no campo. Igualmente, os assentados manifestam que têm uma convivência tolerável com os demais segmentos da sociedade local, são reconhecidos e respeitados, desde que não pratiquem ações de enfrentamento que ameacem os interesses do poder e da oligarquia política local.

Essa dimensão entrelaça fenômenos que possibilitam indagações tais como: Existem formas de reinventar luta por direitos políticos e sociais que não contradigam aos interesses oligárquicos? Que estratégias utilizar na luta para superar atitudes conformistas na expectativa da resistência? Essas indagações remetem à compreensão de Klering e Andrade (2006, p. 84-85), ao afirmar que: “O modo de pensar de atores é que determina ou pelo menos influencia como irão agir. Dessa forma, o pensamento precede a ação, e as mudanças irão ocorrer quando novas maneiras de pensar imergem na realidade”.

Parece faltar ao Movimento local acúmulo teórico e político suficiente que qualifique melhor a sua resistência frente à práticas conservadoras que insistem em inibir a participação cidadã no espaço de decisão de interesse público, a exemplo da gestão escolar no assentamento e em outros âmbitos. Esses espaços democráticos concebidos pelo texto constitucional como canais de participação e influência comunitária democratizam a gestão pública e contribuem para minimizar desigualdades, diferenças sociais, elevando o patamar da cidadania com vistas à consolidação de uma sociedade democrática, mas há ainda uma estrada a ser percorrida, como lembra Ianni (1984, p. 155) ao afirmar que:

No Brasil, a democracia nunca chegou ao campo, nem como ensaio; apenas como promessa. O pouco que se faz, em favor da democracia, foi e continua a ser o resultado das lutas de

camponeses, operários rurais e índios. [...] No campo a ditadura tem sido muito mais persistente, generalizada, congênita do que na cidade. Os latifundiários e os empresários sempre impuseram os seus interesses, de forma mais ou menos brutal.

A dificuldade de sedimentar a democracia no campo parece estar no equívoco de se pensar que a problemática do campo se resolve apenas na cidade, desconsiderando, como lembra Ianni (1984), a relevância que tem o campo e a suas classes sociais nesse processo marcado por luta e tensões de latifundiários contra camponeses que datam desde o movimento das ligas, lideradas por Francisco Julião, em Pernambuco, no ano de 1955, com a criação da Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco, (SAPP), localizada no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, contra as oligarquias de base agrária e pela democratização da terra. Uma luta ancorada na coragem dos diversos personagens atribuídos ao trabalhador do campo a saber: o posseiro, o peão; o colono; o bóia-fria; o trabalhador de eito, cassaco, Corumba e índios. Enfim, todos envolvidos no processo de organização da democratização da terra.

Data desse período a luta por terra e por escola primária no campo, pauta já presente na agenda da Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco que, posteriormente, chamou-se de Ligas Camponesas. Contudo, revelou-se um processo lento e longo que suscitou a persistência para avançar na assimilação de novos valores, formas de pensar e de enfrentar as tensões no campo.

Talvez, assim, entenda-se que os esforços dos assentados da comunidade Lisboa, para inserir os sujeitos educandos/as e militantes na gestão escolar, não tenham sido suficientes para impactar a sociedade civil local. Essa agenda por participação na gestão pública é originária do novo processo democrático brasileiro, confirmado pela constituição de 1988. A realidade em estudo demonstra um certo desconhecimento dos gestores locais quanto às novas formas de descentralização da gestão, contribuindo, dessa forma, para manter a estrutura tradicional existente. O Movimento por seu lado parece ter se acomodado à gestão vigente e não tem expressado uma forma de resistência mais propositiva nessa direção.

Nos últimos anos revela-se, no mínimo, um desacordo entre a atuação do Movimento local com os princípios que orientam o agir do Movimento em nível nacional. O mesmo não tem utilizado os procedimentos que motivem os sujeitos assentados no território Lisboa ao diálogo permanente, persistente e resistente com o poder público local, pelo direito de ter direito à educação e à escola e, ao mesmo tempo, de participar na gestão de ambas, já que este espaço foi possibilitado a partir da instituição dos conselhos gestores. No entanto, é preciso considerar-se o limite ao acesso a esses direitos como bem reflete Nogueira (2005, p. 6,7) ao afirmar:

O desafio de construir, afirmar e consolidar direitos é um tema caro às melhores tradições democráticas e à trajetória das Ciências Sociais. Trata-se de um tema explosivo, estratégico, que nos projeta para o centro mesmo da vida moderna e nos põe diante de pelo menos uma questão de excepcional magnitude, que afeta a sociabilidade contemporânea como um todo: dada as ameaças e as dificuldades que hoje se antepõem aos direitos de cidadania, e particularmente aos direitos sociais, estariam estes direitos à beira do precipício, prestes a desaparecer ou perder a legitimidade de que valeram sistematicamente no decorrer do século XX? [...] Os direitos porém, não são uma dádiva, nem uma concessão. Foram “arrancados” por lutas e operações políticas complexas.

A composição da trajetória de organização do Assentamento Lisboa em análise subjaz uma visão conformista em relação aos direitos por parte dos assentados quanto à prática gestora executada pelo poder público municipal em São João do Piauí, contribuindo para a consolidação do que Ferreira (2001, p. 173), chama a atenção ao mencionar que: “no Estado de direito, os direitos dos cidadãos estão sob a égide de quem representa as forças dominantes que constituem as instituições civis, jurídicas e políticas”. Entretanto, o movimento local, mesmo com esta postura apresentada acima, afirme ser consciente de que as lutas por direitos sociais nos anos 1980 foram instituidoras da agenda política governamental rumo à democratização da escola, da educação e da sociedade brasileira dos anos de 1990, como afirma Duriguetto (2007, p. 175):

[...] os termos do debate sobre a descentralização, desenvolveram-se a partir de uma significativa convergência de opiniões, na qual correntes à direita e à esquerda deram lugar de destaque à descentralização como instrumentos necessários de democratização nos processos de reforma do Estado.

Assim, as ações dos assentados do território Lisboa, no âmbito da política de educação fundamental, carecem de densidade na defesa da participação popular nas práticas gestoras da educação escolar no município. Nesse aspecto, de acordo com Arretche (1997), a participação popular contribui para democratização dos serviços públicos, tornando-os mais eficientes e propulsores de melhoria do bem-estar destinado ao conjunto dos habitantes da sociedade em geral.

Em concomitância a essa lógica, os assentados da Fazenda Lisboa têm a responsabilidade de desenvolver ações de forma que viabilizem o que Arretche denomina de “[...] concretização de idéias progressistas, tais como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado” (ARRETCHE, 1991, p. 1287). Resgatando desse modo a agenda de luta do Movimento e requalificando o ambiente social enquanto espaço de conflitos e transformação, ancorando-se no pensamento de Silva (1997, p. 209) ao afirmar que:

Esse desafio recoloca a questão do ambiente social enquanto espaço de relações que comporta homogeneidade e heterogeneidade, cujo patamar mínimo de identidade e/ou convergência se põe como elemento vital para que ocorra a interrelação entre diferentes projetos sociais.

Dessa maneira, entende-se que as lutas populares – neste caso as do MST no Assentamento Lisboa – apresentam um limite interno que exige compreender o que os autores como Martins (1986, p. 9) chamam a atenção, sobre as lutas populares no campo quando se referem que os partidos políticos dos países da América Latina não têm conseguido acompanhar nem incorporar as reivindicações destas lutas populares ao afirmar que: “Elas necessitam de organização e estrutura partidária para encontrarem a unidade da sua diversidade, a sua força política e o seu lugar no processo político quanto na aliança com as classes sociais que se defrontam com as classes dominantes do Estado”.

Nesse ponto de vista, é pertinente ressaltar que os assentados da realidade em análise carecem de compreender que os movimentos populares e as lutas sociais, conforme Martins (1986), se deslocam numa velocidade mais acelerada do que o caminhar dos partidos políticos, principalmente os movimentos sociais que são oriundos das organizações populares do campo.

Enfim, no discorrer dessa reflexão, observam-se momentos em que o MST tem atuado firmemente nas ações pelas propostas e metas que fazem parte do ideário do Movimento, mas, contraditoriamente aos seus princípios, também se percebem momentos de retração frente aos entraves que se apresentam no processo de implementação da política educacional. Ou seja, observa-se certo silenciamento frente a determinadas práticas do poder público local, o que caracteriza uma atitude conformista e também despolitizada, incoerente com os princípios do MST, que tem desde a sua origem uma atuação política com ideologia apartidária, sem qualquer filiação a partidos. Deixando livre, em tese, os Sem Terra para as suas escolhas partidárias.

Neste cenário instituído, é perceptível o silenciamento dos Sem Terra assentados frente às diversas ações implementadas pelo poder público local, evidenciando ineficiência nas ações do Movimento. Os assentados da comunidade Lisboa parecem acomodar-se com o fato de conquistar a Escola e o ensino, deixando de lado os seus propósitos de ocupar pedagogicamente a escola com seus princípios filosóficos instituidores da proposta educativa nominada como democrática e popular. Essa postura conformista contraria o projeto de formação de homem construtor da nova sociedade, vislumbrado pela organização social MST, sedimentado na justiça, na igualdade e na solidariedade.

Portanto, apesar dos limites e da lentidão do agir do Movimento, diagnosticado nesse processo de análise, elucida-se que os assentados da Fazenda Lisboa vêm buscando manter uma relação com o poder público local no município de São João do Piauí, sem grandes acirramentos. Deste ponto de vista, é possível afirmar que há um forte silenciamento, expresso em forma de recuo no enfrentamento frente ao poder público municipal, o que não vem ocorrendo em relação ao governo estadual no que diz respeito à oferta da educação de Ensino Médio já implantada no assentamento, objeto de estudo desta análise.

Destaque-se que há um entendimento, por parte de assentados, de que tal recuo se constitui uma ação estratégica para avançar em outros momentos onde a resistência se faça necessária. Afinal, o movimento acredita ser possível uma sociedade sem escravizados, com trabalho honesto para todos e uma justiça que

assegure aos trabalhadores do campo voz e vez como sintetiza a canção no quadro a seguir:

QUADRO 20: A Canção por justiça social

FILHO DA TERRA	
Terra sangue, pão e vida Quero ver-te repartida Ver teus filhos na avenida Sorrindo alegres cantar Sem miséria, exploração Nem a triste solidão Do roceiro a migrar Sou filho desta terra Tenho sangue de latino	E aprendi desde menino Esta terra cultivar Tenho visto tantas terras Fazendas grandes e belas Homens que até fazem guerra Prá que fiquem como está Quero bocas com comida Nessa guerra pela vida Prá fazer isso mudar. Milico (cantor do Movimento)

Fonte: Caderno de canções do MST.

Nessa perspectiva de acreditar que é possível, apresentada pela canção, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra alimenta a utopia no sentido anunciado por Rios (2001), para quem a utopia é o ideal ainda não realizado, expresso na canção quando diz “terra, sangue, pão e vida quero ver-te repartida”. Dessa forma, o Movimento defende um projeto político popular para a sociedade brasileira onde se experencie a justiça, o trabalho, a dignidade e que a educação desempenhe um papel que contribua na formação dos sujeitos sociais para que participem da construção e execução desse projeto social, no qual se insere também a luta por Políticas Públicas de educação do Campo.

Desse modo, em todos os depoimentos analisados, aparecem ações desenvolvidas pelo movimento local que corroboram com os princípios educacionais defendidos pelo MST e que têm contribuído para a luta do Movimento no âmbito da formulação de uma política de educação que se fundamente em valores inerentes aos trabalhadores do campo, ratificando a questão central desta pesquisa concernente à influência das ações do MST na formulação de políticas públicas de educação do campo, no Estado do Piauí.

O diálogo realizado com os atores sociais desta trajetória de luta evidenciou uma preocupação dos assentados não apenas com o presente das práticas educativas nas escolas do assentamento, mas também com o futuro destas, no sentido de que é necessário desenvolver ações que venham garantir, além da

inserção dos valores e interesses dos trabalhadores do campo na formulação destas políticas, a continuidade na implementação destas no campo.

Destarte, as políticas de educação básica implementadas no assentamento Lisboa ainda não se fundamentam especificamente nos princípios educativos defendidos pelo Movimento Sem Terra, como se objetivou entender nesta pesquisa, mas apenas conseguem intervir em alguns momentos pontuais. Dessa forma, as entrevistas revelaram que o Movimento local precisa avançar nesse aspecto pedagógico no interior da escola e no diálogo com o poder público municipal local.

Na perspectiva de averiguar os reflexos das ações do Movimento na política de educação oficial, observou-se que as ações do movimento dos Trabalhadores Sem Terra conseguem alterar a dinâmica educativa desenvolvida nos assentamentos no âmbito da conquista da escola e do fazer funcionar educação de ensino fundamental e médio. Contudo, ainda não conseguiu garantir que o Município implementasse a educação infantil no assentamento.

Dessa forma, o município, como unidade federativa, deixa de cumprir uma prerrogativa constitucional que reconhece a educação como dever do Estado e direito do cidadão, sobretudo quando se trata de segmentos sociais como as crianças que se situam no campo da atenção prioritária, tendo o poder público a primazia na condução e efetivação de ações que concretizem esse direito de cidadania. Ao movimento social por sua vez fica a lacuna a ser preenchida do ponto de vista do fortalecimento da luta e requalificação da agenda política de resistên de reivindicação para que esses direitos sejam de fato efetivados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trajeto deste estudo, buscou-se analisar a relação do MST com o Estado na formulação de política pública de educação direcionada para os trabalhadores que vivem no e do campo, a partir da proposta de educação do Movimento Sem Terra e da experiência implementada na educação básica no assentamento Lisboa, no município de São João do Piauí, tendo como recorte histórico de análise o período de 1989 a 2008.

Procurou-se, através da pesquisa, reconstituir a história da luta dos trabalhadores assentados na comunidade Lisboa, a partir do diálogo com os próprios sujeitos, através dos quais se constatou que o assentamento foi constituído por famílias de diversos municípios piauienses, apoiados pela Igreja católica, pela Comissão Pastoral da Terra, pelo sindicato rural e pelo MST nacional. É pertinente ressaltar que a luta por educação no assentamento foi realizada entrelaçada com o processo de ocupação e de sua transformação em assentamento.

Na sociedade brasileira, os movimentos sociais populares da década de 80, entre esses o MST, atuaram no cenário sócio-político, estimulando o processo de organização e participação populares. O enfrentamento social utilizado como estratégia de luta pelo Movimento levantou muitos questionamentos acerca da estrutura sedimentada da sociedade burguesa. Foram feitas significativas manifestações e reivindicações. Ocuparam os espaços midiáticos e políticos, adentraram o espaço acadêmico, estimulando a atenção dos pesquisadores. Foram constantemente alvo de críticas, mas isso não os impediu de avançar politicamente e a preocupação com a educação e a formação foi uma importante ferramenta utilizada pelo Movimento neste processo.

Na área da educação, o Estado brasileiro assinalou presença em todas as Constituições. No entanto, a educação do campo, denominada de educação rural até meados da década de 90, sequer havia sido mencionada nas Constituições de 1824, 1891 e a de 1937, denotando desinteresse do Estado pela educação rural. Só a partir da Constituição de 1934, que se reconheceu ser responsabilidade do poder público o atendimento escolar do campo. Essa atenção dirigida ao homem do campo propagou-se pelas Cartas Magnas subsequentes. Porém, pode se dizer que nem todas fizeram referências a respeito de que os sistemas educacionais devem levar em consideração as especificidades do campo, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

Se partirmos da premissa de que a educação é um direito público subjetivo, também o é, para os trabalhadores pobres sem-terra do campo e para os assentados da Reforma Agrária. Nos assentamentos rurais, a demanda por educação é uma reivindicação posta na agenda política de luta do Movimento Sem

Terra, assim como a mobilização dos movimentos populares organizados por melhores condições de vida no campo.

Essa mobilização social no campo integrou, ao lado de outros movimentos, o esforço Constituinte, que resultou na promulgação da Constituição Cidadã em 1988, na qual ficou garantida a educação como direito de todos e sob a responsabilidade do Estado e da sociedade em geral. Considera-se, na formulação desta agenda por educação, o interesse coletivo dos assentados, atores que acirraram a luta por escola e educação nos assentamentos e, simultaneamente, ampliaram estas ações, articulando a defesa da formulação de políticas públicas de educação do campo para os trabalhadores sem-terra e ou para os assentados.

Como expressão da questão em exame, considera-se o MST o único movimento social organizado do campo, com projeção política e experiência no âmbito da educação, embora em seu nascedouro não tivesse uma proposição de educação instituída. Junto com a luta pela terra foi sendo instituída internamente uma proposta de educação, o que adensou a reivindicação do Movimento junto ao poder público na luta por uma política pública de educação destinada aos trabalhadores do campo.

Evidencia-se que a construção de tal proposta se deve à sensibilidade e obstinação das mães acampadas e assentadas em atuarem, mesmo sem a qualificação necessária ao exercício da profissão, como educadoras comprometidas com a educação de seus filhos e filhas, ao mesmo tempo, preocupadas com a demanda por educação nos acampamentos e assentamentos rurais.

Nessa trajetória histórica de luta, o MST assume em 1988 a luta por educação em âmbito nacional, ao criar o Setor Nacional de Educação. A luta por educação irrompe emaranhada com a questão agrária, ambas compreendidas como direitos sociais a serem garantidos aos trabalhadores do campo. Portanto, a política de Educação do Campo e a política de Reforma Agrária são constitutivas da problemática da educação camponesa, traduzindo-se na necessidade de formulação de Políticas Públicas de Educação para os sujeitos do campo que ponham em pauta a diversidade do meio agrícola.

A análise aqui empreendida constatou que a necessidade de lutar por escola nos acampamentos e assentamentos rurais surgiu da luta por educação. Até 1988, tanto a luta por escola e por educação, quanto a organicidade da prática educativa formal no Movimento Sem Terra aconteceram principalmente por iniciativa das mães assentadas e de alguns voluntários com o apoio pedagógico inicial de uma professora assentada. Somaram-se posteriormente a essa equipe outros poucos professores, e as práticas educacionais desenvolvidas foram sempre de caráter endógeno.

Desse escopo forjou-se a proposta pedagógica de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, buscando-se o avanço na conquista dos espaços políticos, interna e externamente, realizando ações concretas como construção de escolas nos acampamentos/assentamento. A partir dos anos 90 até os anos iniciais do século XXI, a educação se torna uma das primeiras reivindicações no processo de organização dos acampamentos e assentamentos.

O estudo revelou que a educação do campo, quando ainda nominada de educação rural, em sua trajetória histórica brasileira e piauiense sempre foi alvo de programas de governos centrados para atender a interesses econômicos do sistema ainda vigente, não configurando uma preocupação com os trabalhadores do campo, deixando-os sempre à margem.

Nesse aspecto, progrediu-se em relação à organização dos trabalhadores sem-terra no Piauí, os quais, desde 1986, já se preocupavam com a educação e formação, identificando-se nessa trajetória a realização dos cursos de formação, através de uma iniciativa conjunta das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Comissão de Pastoral da Terra (CPT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Isso ocorreu no Sudeste piauiense, envolvendo principalmente os municípios que compunham a Diocese de Picos - PI, onde foram iniciadas as primeiras ocupações de terra no Estado, o que aconteceu no município de São João do Piauí em 1989 e, nesse mesmo ano, já tem início a luta por educação nos assentamentos rurais piauienses.

O resgate da experiência de organização e mobilização dos Trabalhadores Sem Terra, no período de 1989 a 2008, revelou ser pauta cotidiana do Movimento, o debate sobre a educação para os trabalhadores agricultores que

moram no campo e cultivam a terra, no qual procuraram enfatizar que educar os camponeses é condição básica para que o campo se desenvolva e permaneça sendo campo habitado pelos camponeses. Nesse contexto, a luta pela transformação do modelo padrão de educação fez emergir a reivindicação pela democratização do processo de elaboração de políticas públicas de educação que contemplassem as demandas da população camponesa. Estas se encontram enfocadas no entendimento de que o campo seja visto a partir de suas singularidades, que tais políticas de educação não sejam pautadas apenas nos valores urbanos, mas também nas particularidades do campo e na diversidade cultural de seus habitantes.

No Piauí, a execução da política de educação em assentamento rural se organiza em dois níveis de governo, a saber: O Ensino Fundamental, sob a responsabilidade dos Municípios, e o Ensino Médio fica sob a égide do Estado. Na verdade, a estruturação do Ensino Fundamental na comunidade Lisboa revelou impasse na relação entre o poder público Municipal e os assentados, compreendendo os aspectos administrativos da escola, a implementação da proposta educativa do Movimento, a lotação dos professores e funcionários da escola, e a coordenação pedagógica. Todos esses pontos enfatizados são alvos do mandonismo político local, não tendo o MST quaisquer influências no direcionamento da gestão escolar.

A sistemática educativa implantada nas escolas de Ensino Fundamental do assentamento em análise tem implicação direta na relação professores e assentados, apresentando incompatibilidade entre a prática pedagógica desses profissionais e a prática e proposta pedagógica desenvolvida pelo MST em seus cursos formais, realizados através de projetos em parcerias com instituições de ensino; tratam a proposta de educação do Movimento com desinteresse; os docentes e gestores não participam das reuniões de avaliação sobre o processo educativo e nem dos encontros de estudo sobre educação do campo promovido pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no assentamento.

Essa configuração de entraves constatada pela análise da relação dos Sem Terra do assentamento Lisboa com o poder Municipal em São João do Piauí revela a presença de uma prática administrativa marcada pelo mandonismo político

por parte do poder municipal, advindo do coronelismo rural. Desse ponto de vista, as ações de enfrentamento por parte do MST ocorreram apenas no início da ocupação em 1989, quando obtiveram conquistas significativas na área da educação com a construção de escola. Entretanto, após a conquista da escola e da educação fundamental no assentamento, os Sem Terra passam a vivenciar um estado de apatia o qual se prolongou até os dias atuais.

Quanto à responsabilidade do município de oferecer a educação infantil e fundamental como parte integrante da educação básica no assentamento em análise, o estudo revelou a existência de um hiato nesse processo educativo no assentamento, uma vez que não existe a educação infantil naquelas escolas, apesar da ampla demanda de crianças em faixa etária de zero até três anos e de quatro a seis anos, estes até o segundo semestre de 2008 se encontravam fora da escola.

Nessa apreensão, é possível perceber que o poder municipal tem sido omissos e vem descumprindo um direito garantido na Carta Magna do País, ao não oferecer a educação infantil nos assentamentos rurais. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra por sua vez não tem realizado ações no sentido de fazer assegurar a educação infantil, um direito legalmente garantido pela Constituição cidadã às crianças. A partir desse alvo, é possível afirmar que as demais escolas no campo, quando existem em nível fundamental, estruturam-se com salas de aula multisseriadas, e o ensino médio, continua sendo um privilégio da zona urbana, uma vez que se situava em cidades ou povoados piauienses. Nos assentamentos no Piauí que se encontram sob a direção do MST, a escola fundamental é organizada por ano e não multisseriada e conquistaram, também, o Ensino Médio para seus assentados, beneficiando também as comunidades do campo que vivem no seu entorno.

No Ensino Médio, a relação dos Trabalhadores Sem Terra do assentamento Lisboa com o Estado apresentou-se diferenciada da relação com o Município, uma vez que a unidade escolar de ensino médio conta com uma equipe gestora constituída por professores do próprio assentamento, atendendo a demanda do assentamento e do seu entorno.

Todavia, os professores da escola, na sua maioria ainda são da zona urbana, sem qualquer vínculo com o assentamento e com a reforma agrária. A

escola ainda não possui uma proposta política pedagógica estruturada de acordo com os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento Sem Terra, revelando, nesse sentido, que a proposta pedagógica desenvolvida na escola do Ensino Médio “Agenor da Silva” é a proposta oficial de ensino das outras escolas urbanas e rurais com algumas alterações apenas nas atividades coletivas e culturais.

A jornada de luta por educação do campo para os trabalhadores assentados justifica-se sob a ótica argumentativa de que a educação básica é um direito de todos os brasileiros e obrigação do Estado. Os assentamentos rurais, por serem formados por **famílias**, apresentam um contingente elevado de crianças, adolescentes e jovens, constituindo uma demanda suficiente para manter escolas no assentamento.

A Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, determina que a educação destinada aos trabalhadores do campo, portanto, para os sem-terra e assentados, seja fundamentada na realidade do campo. Assim, a família e os direitos se evidenciam como componentes motivadores da luta acirrada pelos movimentos populares camponeses, por uma educação que tenha em seus princípios básicos os valores e necessidades do campo.

Quanto à questão da proposta pedagógica do MST, observou-se que nos cursos técnicos realizados através de projetos que envolveram parcerias entre PRONERA, INCRA, SEDUC, MST e as Instituições de Ensino, o Movimento consegue desenvolver sua proposição educativa da forma desejada, mas, na educação regular no assentamento não tem sido possível ocupar esse espaço formativo.

O MST por sua vez também tem enfrentado problemas de ordem financeira e administrativa nos cursos de profissionalização e/ou qualificação executados através de projetos e parcerias. Contudo, a luta por educação do campo na realidade piauiense tem se limitado à conquista da escola e de seu funcionamento, não tem desenvolvido ações no âmbito da prática pedagógica, que inclua nesta os princípios filosóficos, pedagógicos e a pedagogia do próprio Movimento Sem Terra.

O olhar minucioso sobre essa realidade revela que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra não ocupou a escola, não apenas porque encontrou entraves com o poder público, mas também por não ter profissionais habilitados em todas as áreas do conhecimento, que possam atuar nos níveis de ensino oferecidos nos assentamentos rurais. Os que existem não são concursados e não podem trabalhar na escola, por conseguinte, esta é também mais uma razão que contribuiu para que o Movimento Sem Terra não consiga ocupar a educação, ou seja, o Movimento não conseguiu incluir na proposta pedagógica desenvolvida na escola, a sua proposta de educação, nem sua metodologia de ensino.

Desse escopo, constatou-se a necessidade de o Movimento ter, em seu assentamento e ou em seu quadro de militância, profissionais qualificados para atuarem no exercício do magistério em todos os níveis, como condição para manter a conquista da escola e da educação nos assentamentos rurais e como meio de ocupar a escola e a educação com base nos princípios e práticas ensejadas pelo MST.

Destarte, as ações dos Sem Terra na luta por políticas públicas de Educação do Campo está sedimentada no ideal de formação integral dos sujeitos trabalhadores e trabalhadoras, sem-terra do campo e dos assentamentos rurais, em consonância com os direitos legais, conquistados através da Constituição de 1988 e previstos na legislação educacional brasileira, tanto na LDB 9394/96 quanto nos PCNs, e corroborada pelas Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, aprovada em abril de 2002.

Ademais, a educação desenvolvida no âmago do MST passou a defender interesses dos agricultores do campo a partir de 1997 com a realização do primeiro Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) realizado em Brasília e se amplia com a realização da I e II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, a primeira realizada em 1989 e a segunda em 2005, ambas em Luziânia – Goiás, aproveitando os reflexos do processo de construção do espaço democrático que se construía no cenário político brasileiro.

A realidade educacional vivida pelo MST em nível nacional apresentou uma prática com um referencial que se pautou nos princípios orientadores do fazer pedagógico nos assentamentos e acampamentos, possibilitando a compreensão do

processo de apreensão da realidade, e da educação como um ato de criação coletiva, suscitando uma prática educativa diferenciada, voltada para a sustentabilidade e para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, a investigação sobre a luta por educação do campo no Piauí revelou avanço no que concerne às conquistas de escolas do ensino fundamental e médio, mas também, registrou uma acomodação na luta por educação infantil, e no sentido de executarem a proposta e a pedagogia do Movimento nas escolas conquistadas.

Desse ponto de vista, o movimento local tem o conhecimento da proposta pedagógica, e tem feito tentativas de socializá-la entre os assentados e com as equipes técnicas das escolas através de encontros de capacitação, mas ainda não conseguiu que a mesma fosse adotada como linha mestra da orientação da educação e do ensino que é ministrado nas escolas do assentamento. Nesse aspecto a formação dos sujeitos populares do campo acontece muito mais nos espaços informais criados pelo Movimento para atividades de capacitação, embora não se desconheça algumas iniciativas em desenvolver a orientação pedagógica do Movimento nas escolas dos assentamento que se encontram sob a direção do MST e nas cirandas infantis mantidas pelos pais e professores assentados.

Apesar dos entraves, sobretudo na relação entre o Movimento e o poder público local, ressalta-se que o Movimento tem potencial organizativo para continuar a luta por educação, mas para isso é preferível, para os assentados, a indignação, que provoca a continuidade na busca por novas conquistas, à resignação que faz nascer a adequação às realidades inaceitáveis.

REFERÊNCIAS

AFONSO, J. B. G. Dois anos de luta por Justiça. In: **JORNAL PASTORAL DA TERRA**. Ano 32 – Nº 186, janeiro a março 2007. Disponível em: <http://www.cptnac.com.br>. Consulta em 28/10/2008.

- ABICALIL, C. A. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? In: **Educação e Sociedade**. Nº. 80, vl. 23 nº. especial. Políticas Públicas para a Educação: Olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002.
- ARAÚJO, S. G. de. **Assentamentos rurais**: trajetória dos trabalhadores assentados e cultura política. Natal, RN: EDUFRN - Editora da UFRN, 2005.
- ARRETCHE, M. T. S. **Estado Federativo e Políticas Sociais**: determinantes da descentralização. São Paulo: FAPESP, 2000.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rj; Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Educação em tempos de exclusão. In.: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001. .
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In.: _____. **O método das ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson, Learning, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações na nova lógica de ação do Estado para Educação Municipal. In: **Educação e Sociedade**: revista de ciências da educação, v. 23, nº 80. CEDES, Campinas-SP, Cortez, 2002.
- BARRETO, E. S. S. **Novas Políticas Educacionais para velhas escolas rurais**-um estudo de caso. Caderno de Pesquisa. São Paulo (46): 23-49, ago. 1983.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. Projeto de pesquisa. In.: **Projeto de pesquisa**. Propostas metodológicas. Vozes: Petrópolis, 1998.
- BENEVIDES, M. V. **Cidadania e democracia**. São Paulo, CEDEC, 1994, (Lua Nova, 33)
- BENJAMIN, C. et. al. **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Comparato, 1998.
- BENJAMIN, A.; CALDART, R. S. **Projeto Popular e escolas do Campo**: por uma educação básica do campo. Projeto popular por uma educação básica do Campo, nº. 03, 2ª ed., 2001.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOFF, L. **Ecologia**: grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Ática, 1995a.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURITI, J. A, Identidades Coletivas em transição e a ativação de uma esfera pública não-estatal. In: CATIA, L. et all (orgs.), **Desenho institucional e participação política: Experiências no Brasil Contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Ministério da Educação, 1988.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Brasília, Secretaria Especial de direitos Humanos. UNESCO, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, 1990.

BRASIL, **Paramentros Curriculares de Educação Infantil**, MEC, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base**. MEC 1996.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Brasília, Secretaria Especial de direitos Humanos. UNESCO, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, 1990.

BRASIL. **Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo**: Texto Base. Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Ministério da Educação, 1988.

CANDIDO, A. O significado de “Raízes do Brasil.” In.: HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (orgs.). **A cidadania negada: política de extensão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, argentina]: CLACSO, 2001.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis. Vozes, 2000.(a)

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000. (b)

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

_____. **Educação em Movimento**: Formação de educadores e educadoras do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (orgs.). **A cidadania negada**: política de extensão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, argentina]: CLACSO, 2001.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis. Vozes, 2000.

CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 6 ed. São Paulo: editora Brasiliense, 1994.

CAPRA, F. Os dois paradigmas. In: _____. **O ponto de mutação**. São Paulo, Cultrix, 2006.

CARDOSO, R.C.L. A trajetória dos movimentos sociais. In.: DAGNINO, E.(org). **Anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COLETTI, C. **A trajetória política do MST**: da crise da ditadura ao período neoliberal. Campinas, SP: [s. n.], 2005 mimeo.

COMPARATO, B. K. **A Ação Política do MST**. São Paulo – SP, Expressão Popular, 2003.

CUNHA, E. da. **Os Sertões**. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1979.

CURY, C. R, J. **Educação e contradição**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

DAGNINO, E. Sociedade civil. Espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, E. (org). **Sociedade civil e espaço público no Brasil**. Paz e Terra. São Paulo, 2002.

_____. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

_____. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (org.). **Os anos 90**: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOIMO, A. M. **A Vez e a Voz do Popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro:Relume-Dumaré: ANPOCS, 1995.

DORNELES, M.A. **O MOBREAL como política pública**: a institucionalidade do analfabetismo. Porto Alegre. UFRGS, 1990. Dissertação de Mestrado.

DRAIB. S. M. As Políticas Sociais Brasileiras: Diagnósticos e Perspectivas. In: **Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas**. Instituto de Planejamento. Brasília; IPEA/IPLAN, 1989.

DURIGUETTO, M. L. **Sociedade Civil e Democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

DURKHEIM, E. **Da divisão do Trabalho Social**. São Paulo: Abril Cultural. Col. "Os Pensadores", v. 33. 1973..

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2003.

FARAH, M. F. S. Inovação e Governo local no Brasil contemporâneo. In: JACOBI, P; PINHO, J. A. **Inovação no campo da gestão pública local**: novos desafios, novos patamares. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERREIRA, M. D. M. Participação e controle social nos anos 80: novas descobertas ou novas utopias? In: **Serviço Social e Contemporaneidade**, v. 1, CAP. 1, Teresina: EDUFPI, 2001.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **MST a formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In.: SPAROVEK, G.; FRANÇA, C. G. de. **Assentamentos em debate**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

_____. **M. S. T.**: Movimentos dos trabalhadores rurais sem terra: formação e territorialização em São Paulo. São Paulo, Hucitec, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2005.

_____. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GADOOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: vozes, 2003.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: Políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo, Cortez, 2001.

GOMES, M. F. C. M. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In.: SILVA, M. O. S. (org.) **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria & prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001.

GOHN, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo, Loyola, 2002.

_____. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo, Loyola, 2002.

_____. **Movimentos sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O associativismo e o Terceiro Setor. In.: **Serviço social e Sociedade**, nº 58, ano XX. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Movimentos sociais no início do século XXI**: Antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania**: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O novo associativismo e o Terceiro Setor. In.: **Revista Quadrienal de Serviço Social**, ano XIX, nº 58. São Paulo: Cortez, Nov. 1998.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HADDAD, S. DI PIERRO, M.C. **A educação no Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandí**. Brasília. D.F: INEP, 1994.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA. C. B. Levantados do chão. In: SILVA, M.A.M. **A luta pela terra**: experiência e memória. São Paulo: Unesp, 2004.

IANNI, O. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

JACOBI, P; PINHO, J. A. **Inovações no campo de gestão pública local**: novos desafios, novos patamares. Rio de Janeiro: Editor FVG, 2006.

KLERING, L. R; ANDRADE, J. A. Inovação na Gestão Pública: compreensão do conceito a partir da teoria e da prática. In: JACOBI, P; PINHO, J.A. **Inovação no campo da gestão pública local**: novos desafios, novos patamares. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo, Cortez, 1999.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Campinas, SP: [s.n.], 2003, mimeo.

MAIA, L. A. O problema agrário brasileiro e a luta do MST por uma educação do meio rural. In.: MATOS, K, S. L. (org.). **Movimentos Sociais, educação popular e escola**: a favor da diversidade. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MARTINS, J. S. **Caminhada no Chão da Noite**: Emancipação Política e Libertação nos Movimentos Sociais do Campo. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

_____. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a História possível. In.; **Tempo Social**. Revista de sociologia da USP. Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. – v. 11, nº 2. São Paulo,SP. 1999.

_____. **Os Camponeses e a apolítica no Brasil**: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis, RJ. Vozes. 1986.

MARTINS, J. S. **O Poder do Atraso**: Ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Editora Hucitec, 1984.

_____. **A Chegada do Estranho**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

_____. **De volta ao Campo**. (entrevista) In.: FUNDESCOLA. Boletim Técnico 53, Ano VI, 2001.

MAY, T. **Observação participante**: perspectivas e práticas. Pesquisa social – questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed, 2004.

_____. Pesquisa documental. In: **Pesquisa Social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed.2004.

MEDEIROS, A. J. **Movimentos Sociais e participação política**. Teresina (PI): CEPAC, 1996.

MELO, M.A. As sete vidas da agenda pública brasileira. In.: RICO, E. M. et all (orgs). **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo, Cortez. 1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. trad. Isa Tavares. São Paulo: Bointempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In.: DESLANDE, S. F. et all. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

MELUCCI, A. **A Invenção do Presente**: Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ. Vozes, 2001.

MST. **Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo-Texto Base**. Brasília, 1998.

MST. **Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas**. Caderno de Educação nº. 08. São Paulo: MST, Julho de 2001.

MST. Educação de Jovens e Adultos - Sempre é tempo de aprender. **Caderno de Educação nº. 11**. São Paulo: MST, Novembro, 2003.

_____. Como fazemos a Escola de Educação Fundamental. **Caderno de Educação nº. 09**. São Paulo: MST, Dez de 2002.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. **Caderno de Educação nº 08**. São Paulo: MST, Jul de 2001.

_____. Ocupar, resistir e produzir também na educação. **Boletim de Educação**, nº. 01. São Paulo: MST, Agosto de 1992..

_____. Alfabetização: com escola, terra e dignidade. **Caderno de Educação**, nº. 02. São Paulo: MST, Agosto de 1998.

_____. Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática. **Caderno de Educação**, nº. 05. São Paulo: MST, Julho, 2000.

_____. Dossiê. MST escola: Documentos e estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação**, nº. 05. São Paulo: MST, Agosto, 2005.

_____. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação**, nº. 08. São Paulo: MST, Agosto, 2004.

MST. **Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo-Texto Base**. Brasília, 1998.

MST. **Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas**. Caderno de Educação nº. 08. São Paulo: MST, Julho de 2001.

MST- MOVIMENTO – Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental. Nº. 9, 1999.

MST- MOVIMENTO – Campanha da Construção da Escola Nacional do MST. nº. 29, 1998.

MUNARIM, A. Elementos para uma política pública de educação do Campo. In.: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em <http://www.nead.gov.br>.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**. São Paulo, Cortez, 2004.

_____. O desafio de construir e consolidar direitos no mundo globalizado. In: **Serviço Social e Sociedade**, 82. São Paulo, Cortez, 2005.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

OLIVEIRA, D. A. **Política Educacional nos anos 1990; educação Básica e empregabilidade**. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã. 2001.

PAIVA, E. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILILI, P.; PASSETTI, E. **Cartografia de violência**. São Paulo, Cortez, 2002. (Serviço Social e Sociedade, 70).

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In.: BOSCHETTI, I; et all (organizadoras). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã. 2003.

PIAUÍ. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí**. SEDUC, s/d.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática, In PIMENTA, S. G. (Cord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo. Cortez. 2001.

PRADO JÚNIOR, C. **A questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense s.a.1981.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense.1989.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense. 1989.

PESTANA, M. I. G. S. Avaliação educacional – o sistema nacional de avaliação da educação básica. In.:RICO, E. M. (org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão de debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Orais: do “indizível” ao “dizível.” In: SIMSOM, O. M. (org.) **Experimentos com histórias de vida.** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988.

_____. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo. Cortez, 2003.

RIOS, T. de A. **Ética e Competência.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo. Cortez, 2003.

ROMANELLI, O. O. **Historia da Educação no Brasil.** Petrópolis. Vozes, 2002.

SCHERER-WARREN, I. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação do campo. In.: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões,** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado** (dossiê Movimentos sociais), v 21 nº 01, Brasília, 2006, p. 109-132

SCHMID, J. P. Capital Social e Políticas Públicas. In: **Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos,** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 419 - 455.

SHIROMA, E. O. et al. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, E. B. da. **Educação e Reforma Agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista.** São Paulo: Xamã, 2004.

SPINK, M. J. P.; LIMA, H. Rigor e visibilidade. In.: SPINK, M. J. P (org.) **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano.** São Paulo: Cortez. 2000.

SOUZA, M. A. de. As Relações entre o Movimento dos Sem Terra – MST e o Estado: Encontro e Desencontro na Educação de Jovens e Adultos dos Assentamentos Rurais. In: DAGNINO, E. (org.). **Sociedade Civil e espaços públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SCHERER-WARREN, I. Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação do campo. In.: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexões,** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado** (dossiê Movimentos sociais), v 21 nº 01, Brasília, 2006, p. 109-132.

SOUZA, M. A. As Relações entre o Movimento dos Sem Terra- MST e o Estado: Encontro e Desencontros na educação de Jovens e Adultos dos assentamentos Rurais. In.: DAGNINO, E. (org.) **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra. 2002.

_____. **A formação da Identidade Coletiva:** um estudo das lideranças de assentamentos rurais no pontal do Paranapanema. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1994.

SPINK, P. A inovação na perspectiva dos inovadores. In: JACOBI, P; PINHO, J.A. **Inovação no campo da gestão pública local:** novos desafios, novos patamares. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

STREET, S. Trabajo docente y poder de base em El sindicalismo democrático magisterial em México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (orgs.). **A cidadania negada:** política de extensão na educação e no trabalho. São Paulo:Cortez; [Buenos Aires, argentina]: CLACSO, 2001.

STREET, S. Trabajo docente y poder de base em El sindicalismo democrático magisterial em México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. (orgs.). **A cidadania negada:** política de extensão na educação e no trabalho. São Paulo:Cortez; [Buenos Aires, argentina]: CLACSO, 2001.

SULVA. M. R. F. A Revitalização do Local como Espaço de Constituição de uma Nova Cidadania. In.; BAPTISTA, D.; SORIA, M et al (orgs.). **Cidadania e subjetividade:** novos contornos e múltiplos sujeitos. São Paulo: Imaginário, 1997.

TEIXEIRA, E. C. **O local e o global:** limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

TELLES, V. da S. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In.: DAGNINO, E. (org.). **Os anos 90:** política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

THOMPSON, P. **A voz do Passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TONI, F. Novos Rumos e Possibilidades para os Estudos dos Movimentos Sociais. In.: BIB – **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais.**(52), São Paulo, 2001.

VENDRAMINE, C. R. **Ocupar, resistir e produzir:** um estudo da proposta pedagógica do Movimento Sem Terra. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFScar, 1992.

WERTHEIN, J.; BORDENAVE. J. D. (orgs). **Educação rural no Terceiro Mundo:** experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

WHITAKER, D. et al. A questão do registro e da memória do pesquisador. In: **Sociologia rural:** Questões metodológicas emergentes. São Paulo: Letras à margem. 2002..

WERTHEIN, J.; BORDENAVE. J. D. (orgs). **Educação rural no Terceiro Mundo:** experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

Sousa, Valdomir Marques de.

S725d Da educação instituída no movimento Sem Terra à política de educação do campo: uma reflexão a partir das experiências no assentamento Lisboa, município de São João do Piauí. Valdomir Marques de Sousa. Teresina: 2009.

244 fls

Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas), UFPI.

1. Assentamento – Piauí. 2. Educação do Campo. 3. Políticas Públicas. I. Título.

C.D.D – 305.56

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](#)