



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MARIA NALVA RODRIGUES DE ARAUJO**

**AS CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES DE**  
**CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO**  
**CONTEXTO DO MST**

**Salvador – Bahia**

**2007**

**Maria Nalva Rodrigues de Araujo**

**AS CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES DE  
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO  
CONTEXTO DO MST**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias

Salvador-Bahia  
2007

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação / UFBA

A663 Araújo, Maria Nalva Rodrigues de.  
As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra / Maria Nalva Rodrigues de Araújo. – 2007.  
334 f.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias.  
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

1. Educação no campo - Bahia. 2. Movimentos sociais e educação - Bahia.  
3. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. 4. Práticas educativas.  
5. Emancipação social. I. Farias, Sérgio Coelho Borges. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.91734098142 – 22. ed.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Nalva Rodrigues de Araújo

**AS CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES DE  
CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO  
CONTEXTO DO MST**

Banca Examinadora:

---

Sérgio Coelho Borges Farias (orientador)  
Doutor em Artes, Universidade de São Paulo (USP)  
Universidade Federal da Bahia, UFBA

---

Celi Nelza Zulke Taffarel  
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP  
Universidade Federal da Bahia, UFBA

---

Antônio Silva Câmara  
Doutor em Sociologia, Université de Paris VII  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Cleverson Suzart Silva  
Doutor Educação – Universidade Federal da Bahia-UFBA  
Universidade Federal da Bahia- UFBA

---

Inês Assunção de Castro Teixeira  
Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG  
Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG

## DEDICATÓRIA

-Aos meus pais, José Rodrigues de Araújo (*in memoriam*), de quem orgulhosamente carrego as marcas e guardo imensa saudade, e Laudelina Francisco dos Santos ( ainda tão bela e jovem nos seus 84 anos), trabalhadores do campo, semi-analfabetos, mas que nunca mediram esforços para propiciar a seus filhos o acesso à escola e ao conhecimento.

-Aos meus filhos, João Marcos e Tainan Cristina, que enchem minha vida de alegria e me fazem acreditar que é possível uma sociedade de seres humanos emancipados.

-A Ademar Bogo, companheiro de amor, de todos os dias e de todas as lutas e labutas, lutador incansável contra toda forma de opressão e por um mundo melhor, exemplo de companheirismo e de amor à humanidade.

-Ao MST, meu grande educador, por nutrir-me permanentemente de esperanças na possibilidade da emancipação humana.

## Agradecimentos

A elaboração de uma tese, à primeira vista, é resultado de um trabalho individual e solitário, mas, na verdade, requer muita solidariedade para a sua viabilização. Muitas pessoas direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo, algumas desconhecidas e anônimas, outras, pela proximidade com a pesquisadora ou com o objeto de estudo, imprimiram sua marca à realização do trabalho, mas a participação de todas foi fundamental e indispensável para a concretização da presente investigação. Assim, sem classificar em importância e correndo o risco de deixar de fazer referência a muitas pessoas, agradeço:

- Ao professor Sérgio Coelho Borges Farias, pela acolhida do meu projeto de pesquisa na FAGED/UFBA, pela orientação rigorosa e competente do trabalho.
- Às professoras Celi Taffarel e Sílvia Maria Manfredi, pela interlocução eficaz e generosa na construção desta tese, exemplos de vida e respeito ao ser humano.
- Aos companheiros e companheiras do MST, em especial as lutadoras Djacira, Solange, Nilda, Domingas, pelas suas lutas cotidianas que alimentam a esperança no futuro.
- Aos colegas do Departamento de Educação Campus X da Universidade do Estado da Bahia, por terem propiciado meu afastamento para o curso de Doutorado.
- Aos meus irmãos e minhas irmãs pelo afeto, incentivo e apoio, em especial a Nenga, pelo cuidado e carinho com meus filhos em todos momentos de minhas ausências.
- Às Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Prado, Alcobaça, Mucuri e Itamaraju, por terem disponibilizado os seus bancos de dados para o trabalho de campo.
- Aos sujeitos (pais, educandos, educadores, coordenadores, direção) que constroem cotidianamente a Escola Municipal Elói Ferreira da Silva, bem como os assentados/as e do Assentamentos 4045 pela acolhida e informações propiciadas à pesquisa.
- À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pela viabilidade da bolsa de estudos para a realização da pesquisa.
- À Adenilson Amaral, Gelcivânia Mota, Célia Machado e Verônica Mariano pela acolhida solidária em suas casas, na cidade de Salvador, no período das aulas do curso de Doutorado.
- À companheira de significativas batalhas educacionais, Luzeni Ferraz, pelo apoio e especialmente pelas correções realizadas nos escritos iniciais desta tese.
- Ao ser superior, pela vida que nos dá a possibilidade de lutar pela emancipação humana.

## RESUMO

O estudo teve como propósito investigar as contradições e as possibilidades de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra. O universo da pesquisa foram as práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST na região extremo sul da Bahia. Observou-se em que medida no seio das contradições da sociedade capitalista as práticas educativas desenvolvidas pelo MST um movimento confrontacional ao capital demonstram possibilidades concretas de essência para a construção do projeto histórico socialista defendido pelo Movimento. A teoria do conhecimento norteadora do trabalho foi o materialismo histórico - dialético, e nesta vertente, foram adotadas como referência as categorias de realidade e possibilidade apontadas por Cheptulin (1982), bem como a função dialética da educação apontada por A. Gramsci (1995, 2005), e obras de produção acadêmica acerca do MST e a Educação. Foram considerados como pressupostos básicos para o desenvolvimento deste estudo, a relação existente entre a luta pela terra e a luta pelo acesso à educação nas áreas conquistadas. O MST caminha em direção à luta pela reforma agrária, compreendendo-a de forma ampla e juntando a conquista da terra ao acesso a outros direitos sociais básicos, como a escola e o conhecimento. Entretanto, a educação e escola que o MST deseja e está construindo se contrapõem ao modelo de educação instituído historicamente pelas elites brasileiras, e mais recentemente à implementação de receituário neoliberal. O MST almeja uma educação para a transformação social, centrada no trabalho como princípio educativo, alimentando as várias dimensões da pessoa humana, voltada à cooperação com valores humanistas e socialistas, com profunda crença no processo de formação e transformação humana. A coleta dos dados se deu por intermédio de articulação da pesquisa documental, observação participante e entrevistas com os sujeitos envolvidos nas práticas. Ao todo analisaram-se quatro práticas educativas: a educação de adultos no período de 1999-2000, a primeira turma de formação dos educadores de nível médio, o encontro dos Sem Terrinha, e uma escola pública de assentamento. Os resultados indicam que as contradições existentes nas práticas educativas do MST situam - se na relação com a propriedade privada, na relação com o Estado burguês e no modo de vida. Apesar das contradições existentes, as práticas educativas do MST demonstram possibilidades de essência evidenciadas nos seguintes aspectos: na compreensão de que a luta pela terra

não se encerra com a sua conquista, é preciso transformar a sociedade em todos os níveis: na organização do trabalho e da luta em coletividades; na qualificação dos militantes para a atuação em prol da causa da classe trabalhadora; na promoção da contestação da ideologia dominante; na vinculação da luta econômica à luta política e cultural; na construção da consciência de classe dos trabalhadores através da luta confrontacional associada à elevação cultural mediada pelo acesso à escola e ao conhecimento.

Palavras - chave: . Educação no campo - .Movimentos sociais e educação -Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra- Práticas educativas- Emancipação social.



## ABSTRACT

The study had the intention to investigate the contradictions and the possibilities of an emancipating education in the context of the fight for the earth. The universe of the research were the educative practices developed by Movement of the Rural Workers Without Earth- MST in the extreme south of Bahia. It was observed how deep in the middle of the contradictions of capitalist society the educative practices developed by an organization contrary to the capital demonstrate the real possibilities important to the construction of a historic socialist project defended by the movement. The guiding knowledge theory of the thesis was the historic dialectic materialism, and in this way, the references of categories of reality and possibilities by Cheptulin (1982) were adopted as well as the dialectic function of education by A. Gramsci (1995, 2005) and the academic production about MST and Education. Were considered as starting point to the development of this study, the existent relation between the fight for earth and the fight to the access of education in the conquered areas. The MST walks in the direction of the fight for agrarian reform comprehending it in a vast way and uniting the conquest of the earth with the access to other basic social rights, as the school and the knowledge. However, the education and the school that MST wishes and is building contrast with the model of education historically instituted by the Brazilian elites, and recently with the implementation of neoliberal income. MST wishes an education to a social transformation, centered in work as educative principle, feeding all the dimensions of the human person, directed to cooperation with humanist and socialist values, with deep believe in formation process and human transformation. The collection of data was made by documental research, participant observation and interviews with people involve in the practices. In all were analyzed four educative practices: the education of adults between 1999-2000, the first class of educators formation, of middle level, the meeting of "sem-terra" (Without-Little Earth) and a camp public school. The results indicate that the existing contradictions in educative practices of MST were in the relation with the private propriety, in the relation with the bourgeois state and in the life style. Despite the existing contradictions, the educative practices of MST demonstrate possibilities of essence evidenced in the following

aspects: comprehension that the fight for earth does finish with its conquest, it's necessary to change the society in all levels; in the organization of work and fight in collectivities; in qualification of militants to the actuation in favor of working class; in the promotion of reply of the dominant ideology; in entailing of economic fight to politic and cultural fight; in the construction of workers' class conscience through the confrontational fight linked to cultural elevation mediated by the access to school and the knowledge.

Keywords: Social Movements; Education and MST; Emancipation; Camp Education.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC - Associação de Educação Católica.

AIE- Aparelhos Ideológicos do Estado.

ALCA – Área de Livre Comércio da Américas.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ATES- Programa de Assessoria Técnica, Social e Ambiental.

BNDES- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CCA-BA- Cooperativa Central dos Assentamentos do Estado da Bahia.

CEDEFES- Centro de Documentação Elói Ferreira da Silva.

CEE- Conselho Estadual de Educação

CEPEDES- Centro de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Extremo Sul da Bahia.

CESTEF – Centro de Ensino Superior de Teixeira de Freitas.

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CEB- Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

CPT - Comissão Pastoral da Terra.

CUT - Central Única dos Trabalhadores.

DER /FUNDEP - Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro.

DERBA - Departamento de Infra-Estrutura de Transportes da Bahia.

DNER - Departamento Nacional de Estradas de Rodagem.

EBC- Educação Básica do Campo.

EFAS- Escolas Famílias Agrícolas.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

EMBRATER- Empresa Brasileira de Assistência Técnica.

EMEFS- Escola Municipal Elói Ferreira da Silva.

ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ESEF – Escola Sindical Elói Ferreira da Silva.

FAO - Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.

FIPE- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.

FLONIBRA- Floresta Nipo- Brasileira.

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

JICA - Japan Internacional Cooperation Agency.

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer.

MASTER - Movimento dos Agricultores Sem -Terra.

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MIRAD- Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário.

MLST – Movimento de Libertação dos Sem Terra.

MLT- Movimento de Luta pela Terra.

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

NAFTA- Acordo de Comercio Livre Norte - Americano.

NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária.

OFOC- Oficina de Capacitação Pedagógica

OMS - Organização Mundial de Saúde.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola.

PEE- Plano Estadual de Educação

PM – Ba - Polícia Militar do Estado da Bahia.

PNDA- Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios.

PNRA- Plano Nacional de Reforma Agrária.

PROCERA- Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária.

PROEX- Pró -Reitoria de Extensão.

PRONAF- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PT- Partido dos Trabalhadores.

SEAGRO-SC.- Sindicato dos Engenheiros Agrônomos de Santa Catarina.

SEC-BA- Secretaria Estadual de Educação – Bahia.

STR - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TAC- Técnico em Administração Cooperativista.

TDA – Título da Dívida Agrária.

UDR - União Democrática Ruralista.

UEFES- Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC- Universidade Estadual de Santa Cruz.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

UFPB- Universidade Federal da Paraíba.

UFPI -Universidade Federal do Piauí

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

ULTABS - União dos Lavradores e Trabalhadores. Agrícolas do Brasil.

UNB - Universidade de Brasília.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNESP- Universidade Estadual Paulista- Júlio de Mesquita Filho.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas Para a infância.

UNIFACS- Universidade de Salvador.

UNIFRAN- Universidade de Franca.

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

UNIUBE- Universidade de Uberaba

UNOPAR- Universidade Norte do Paraná.

USP - Universidade de São Paulo.

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS TABELAS**

Tabela 1- Estrutura Fundiária do Brasil -2003, p.118.

Tabela 2- Urbanização da População brasileira ( 1940-1991), p.118.

Tabela 3- Evolução das ocupações realizadas pelo MST no Brasil, p. 128.

## **QUADROS**

Quadro 1- Resumo da ocupações e reocupações do MST – Ba. (1987- 1989), p.149.

Quadro 2- Resumo das ocupações e reocupações realizadas pelas famílias integrantes do acampamento Rosa do Prado, p. 154.

Quadro 3- Resumo dos assentamentos conquistados pelo MST na região extremo sul da Bahia no período 2001-2006, p. 161.

Quadro 4 - Escolas em funcionamento nos assentamentos e acampamentos do MST da região extremo sul, p. 215.

Quadro 5- Resumo dos Encontros dos Sem Terrinha realizados na região extremo sul da Bahia no período de 1996-2004, p. 245.

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO**

Considerações Iniciais.....	20
Objeto, Problema e Hipótese.....	28
Objetivos.....	32
A pesquisadora e o Objeto de Pesquisa.....	34
Procedimentos Metodológicos .....	38
Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados.....	39

### **REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE NORTEIAM A PESQUISA.....**

1.1 A Realidade, as Contradições e as possibilidades.....	47
1.1.1 Categoria da Contradição.....	49
1.1.2 A categoria da totalidade.....	51
1.2 -Movimentos e Lutas Sociais no Campo Brasileiro.....	56
1.3 - Perspectiva Dialética para Análise da educação no MST.....	66
1.4 -O Debate Acadêmico Acumulado: a Produção do Conhecimento sobre o MST e a Educação.....	78
1.4.1 Os trabalhos de pesquisa que tomam a educação escolar no MST como objeto de investigação.....	81
1.4.2 O projeto educativo do MST não se limita à educação escolar.....	97

### **2- TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO MOVIMENTO SEM TERRA NO EXTREMO SUL DA BAHIA.....**

2.1 Caráter do MST: Princípios organizativos.....	124
2.1.1 Organicidade, estrutura e funcionamento.....	128



2.2 Características e Peculiaridades do MST ao Longo de sua Trajetória .....	134
2.3-Espacialização e Territorialização do MST na região extremo sul da Bahia.....	138
2.3.1 Caracterização da região extremo sul da Bahia.....	139
2.3.2 -- A implantação do MST no Estado da Bahia --- a porta de entrada: a região extremo sul.....	144
2.3.2.1-- 1º período--- origem e surgimento do MST/BA.....	145
2.3.2.2 -2º período ( 1987-1989) – formação e estruturação do MST/BA/extremo sul.....	147
2.3.2.3 3º - período (1990-1992) – estagnação das ocupações, isolamento, criação dos setores.....	151
2.3.2.4 - 4º período (1993-1996) – retomada das ocupações na região, consolidação do Movimento.....	154
2.3.2.5 -5º período ( 1997-2000) – a diversificação das ações do Movimento.....	156.
2.3.2.6 - 6º período (2001-2005) – enfrentamento com o agronegócio; a educação na luta pela reforma agrária.....	158.

### **3- O MST E A EDUCAÇÃO: TRAÇOS DE UMA TRAJETÓRIA DE RECRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO.....**

3.1 Histórico Social da Educação no MST.....	164
3.2 Concepção de Educação no MST -- Bases Teóricas e Premissas Político - Ideológicas que Norteiam a Educação no MST.....	177
3.2.1 Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação no MST.....	184
3.4 O MST e o Movimento da Articulação por uma Educação do Campo.....	198
3.4.1 Educação do Campo: os expropriados do campo se afirmam como sujeitos e delimitam um paradigma de educação.....	201
3.4.2 O papel do MST na construção do Movimento: Por uma Educação do Campo.....	203

### **4-CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO MST NO ESTADO DA BAHIA.....**

4.1 Experiências Educativas do MST no Estado da Bahia .....	211
---	-----

4.2 As escolas dos Assentamentos e acampamentos do MST na Região Extremos Sul da Bahia. Breve caracterização.....	212
4.2.1 A Escola Municipal Elói Ferreira da Silva -- EMEFS .....	217
4.2.1.1 Descrição física da escola.....	210
4.2.1.2 Os educandos da Escola Elói Ferreira da Silva.....	222
4.2.1.3 Os professores da Escola Elói Ferreira da Silva.....	226
4.2.1.4 Organização curricular da escola.....	229
4.2.1.5 A operacionalização do trabalho pedagógico .....	232
4.2.1.6 Gestão da Escola .....	238
4.3- Mobilizações Infanto Juvenis -- os Encontros dos Sem Terrinha.....	241
4.3.1 A organização / preparação.....	243
4.3.2 Execução /realização .....	244
4.3.3 Gestão dos Encontros .....	251
4.4 Educação de Adultos -- a Elevação da Escolaridade (1999-2000).....	257
4.4.1 Formas de conquista / acesso .....	258
4.4.2 Sujeitos do curso.....	261
4.4.3 As organizações curricular e didático-pedagógica.....	263
4.4.3.1 Avaliação.....	264
4.4.3.2 Gestão .....	265
4.4.3.3 Auto organização dos educandos.....	266
4.5 Formação acadêmica Inicial dos Educadores: Cursos Concomitantes de Ensino Médio Ensino Normal .....	267
4.5.1 Os sujeitos do curso.....	270
4.5.2 Organizações curricular e didático- pedagógica.....	273
4.5.3 Os tempos educativos como parte da formação humana.....	276
4.5.4 Interlocução com a realidade: O tempo comunidade e o estágio supervisionado.....	281
4.5.5 A pesquisa no curso normal médio.....	290

4.5.6 Gestão do curso .....	293
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	299
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	323
ANEXOS.....	335

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho foi produzido em um contexto sócio-histórico marcado por profundas contradições e crises não apenas no sentido conjuntural, mas também no estrutural, na base do funcionamento do sistema capitalista internacional, que reflete sobre as políticas governamentais, provocando tencionamentos nas relações sociais dos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil.

Os interesses econômicos que promovem o desenvolvimento tecnológico são os mesmos que concentram renda e excluem a maioria da população de usufruir essas conquistas. Os avanços tecnológicos e científicos tem propiciado condições técnico-científicas para garantir o prolongamento da vida humana até limites nunca antes imaginados. Contudo, gerações inteiras de crianças continuam morrendo por falta de condições elementares de vida. Dados da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação-FAO/2004 revelam que 5 milhões de crianças morrem de fome por ano; isto significa uma morte a cada 5 segundos.

“As transnacionais planejam, tecem, realizam e desenvolvem as suas atividades por sobre fronteiras e regimes políticos, além das diversidades culturais e civilizatórias” (Ianni, 1997, p.1). Assim sendo, nesta ordem econômica internacional prevalecem e dominam os interesses das transnacionais, do grande capital financeiro, que com novas estratégias continuam saqueando as riquezas dos países em desenvolvimento, independentemente das dificuldades e problemas sociais que os povos desses países enfrentam.

A crise do capital, expressada na crise estrutural do modo de produção capitalista como sistema de controle social metabólico, requer que para que o capital se reproduza e recomponha, destrua as forças produtivas necessárias para o seu próprio desenvolvimento, exigindo uma reestruturação produtiva e ajustes estruturais, jogando o peso da crise sobre o trabalho, ou seja, sobre a classe trabalhadora.

Vive-se sob a égide do neoliberalismo, cujos fundamentos são a desregulação da economia, a privatização dos serviços públicos e os cortes orçamentários, a implantação do Estado mínimo. O modelo econômico neoliberal como proposta de reorganização da sociedade, em função do livre mercado a serviço do capital, deixa entregues ao

mercantilismo os direitos sociais básicos como: saúde, educação, a própria vida humana, enfim. Segundo Sader, este modelo representa hoje a consolidação de uma sociedade de apartação social (SADER, 1995).

A crescente força destrutiva do capital, à qual se está submetido na atualidade, materializa-se em diversas facetas, desde o desperdício criminoso de recursos materiais e humanos até o tratamento impiedoso de milhares de seres humanos no mundo em desenvolvimento; desde a violação da natureza, até as aventuras militares do imperialismo global dos Estados Unidos (MÈSZÁROS, 2004).

Já em 1845, Marx e Engels (1982, p. 95) alertaram para essa capacidade destrutiva do capital, em sua obra *A Ideologia Alemã*, escreveram:

No desenvolvimento das forças produtivas atinge-se um estado no qual se produzem forças de produção e meios de intercâmbio que, sob as relações de produção vigente, só causam desgraças, que já não são forças de produção, mas forças de destruição (...) estas forças produtivas sob o regime da propriedade privada, experimentam apenas um desenvolvimento unilateral, convertem-se para a maioria em forças destrutivas e grande quantidade delas não encontram a menor utilização sob este regime, tornando-se forças destrutivas para a maioria.

Vê-se na atualidade a tendência ao crescimento da produção destrutiva provocada pelo avanço unilateral do capital. Exemplo disto é o acirramento das contradições do sistema capitalista que tem se expandido para todas as esferas da vida humana em todos os lugares do planeta<sup>1</sup>. Evidências deste fato são, por exemplo, os três bilhões de seres humanos que vivem com menos de U\$ 2,00 por dia; há cerca de um bilhão de pessoas desempregadas; 350 milhões de crianças sendo exploradas no mercado de trabalho; 100 milhões de crianças sem escola; 3,6 milhões de mortos em guerras na última década; no Brasil, 27 milhões de crianças abaixo da linha da pobreza; o 1% mais rico do mundo recebe tanto de rendimento quanto os 57% mais pobres; o intervalo de rendimentos entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990, para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015; 840 milhões de seres humanos são subnutridos; 2,4 bilhões não têm acesso a qualquer forma melhorada de serviços de saneamento.

De acordo com Singer (1996, p. 2) já há algum tempo o capitalismo perdeu

---

<sup>1</sup> Dados da Organização das Nações Unidas em seu relatório sobre o Desenvolvimento Humano 2004. In: Mézáros, 2005, p. 73.

a sua função “civilizatória” sob o aspecto de organizador impiedoso mas eficiente do trabalho. O autor enfatiza:

Simplesmente para prosseguir existindo, o sistema funda-se cada vez mais no desperdício, na ‘obsolescência planejada’, na produção de armas e no desenvolvimento do complexo militar. Ao mesmo tempo, o seu impulso incontrolável para expansão já produziu efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio ambiente. Nada disso impede o sistema de produzir ‘trabalho supérfluo’, vale dizer, **desemprego em massa**. Além disso, como para frisar a gravidade de sua crise atual, nos últimos vinte anos o capitalismo vem abolindo todas as concessões que, sob o genérico nome de Estado de Bem-Estar, supostamente justificavam sua existência.

Para manter-se, portanto, o sistema capitalista necessita aumentar a destruição do meio ambiente para extração de recursos naturais estratégicos ao seu desenvolvimento – mesmo que esse desenvolvimento não ocorra no sentido da melhoria das condições de vida da população em geral. Ele promove a destruição do trabalho e o aumento da exclusão dos seres humanos em todas as suas dimensões.

No campo brasileiro, a expansão do capital vem se configurando através das ações dos grandes monopólios econômicos aliados ao Estado e aos representantes do latifúndio, que desde o final da década de 50 do século XX vêm introduzindo novas relações econômicas e sociais. Evidências destes fatos são as políticas agrícolas implementadas no campo valorizando o capital sem resolver os problemas dos trabalhadores. Este processo mundialmente conhecido pela expressão “Revolução Verde” teve em sua essência a aplicação de pacotes tecnológicos com base na química, na genética e na mecânica.

O referido modelo de agricultura alterou profundamente as relações sociais de produção no campo, aumentando a concentração de terras e conseqüentemente provocando o êxodo rural, provocou o crescimento da dependência da indústria química e mecânica, e mais recentemente da genética, além da diminuição substancial da necessidade de trabalho vivo. Movido pela contradição da nova mundialização do capital, o referido modelo agrícola submeteu o uso da terra e de todos os recursos naturais, renováveis e não renováveis, às rigorosas leis do mercado e do lucro, e a produtividade tornou-se a força motora desse processo.

Dados organizados pelo professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira (USP), com base nos dados estatísticos do Incra (cadastro 2003) e do IBGE (Censo Agropecuário – 1995-1996), mostram que nos últimos anos, para cada emprego gerado, 11 lavradores foram expulsos.

Desta forma, as conseqüências da expansão vertiginosa do modelo econômico implantado no campo conhecido na atualidade como agronegócio, reduziram os empregos e promoveram a expulsão dos trabalhadores do campo, e como resultados, a concentração ainda maior da propriedade de terras.

A concentração de terras pode ser constatada nos dados estatísticos do Incra (2003) que demonstram que as pequenas propriedades, com menos de 200 hectares, somam 3.895.968 imóveis. Elas ocupam uma área de 122.948.252 ha e absorvem 95% da mão-de-obra daqueles que habitam no campo, e ainda assalariam/ contratam outras 994.508 pessoas. As médias propriedades, com 200 a 2000 ha, 310.158 imóveis, ocupam 164.765.509 hectares. Absorvem 4% do pessoal ocupado residente no campo (565.761 pessoas) e assalariam outras 1.124.356 pessoas. Já as propriedades acima de 2.000 ha são apenas 32.264 e ocupam 132.632.500 ha. Estas absorvem o trabalho de 45.208 pessoas que moram no campo (0,3%) e assalariam outras 351.942 pessoas.

Estes números por si sós mostram como o capitalismo tem agido no campo promovendo a expropriação dos trabalhadores dos seus direitos à terra e ao trabalho. No Brasil, mais de cinco milhões de famílias encontram-se sem terra. Soma-se a isto a presença de trabalho escravo; a brutal concentração de terras – 56% da terra agricultável pertence a 1% dos proprietários -- leva à mercantilização da “reforma agrária” e ao aumento dos conflitos, com morte de camponeses.

Dados organizados pelo Setor de Documentação da Comissão Pastoral da Terra - CPT revelam que nos anos de 1985 a 2005 aconteceram no Brasil 1.063 casos de conflitos envolvendo a luta pela terra, provocando a morte de 1.425 camponeses. Somente no ano de 2005 foram assassinadas 102 pessoas em decorrência da luta pela terra.

O modelo de produção agrícola para os que teimam em permanecer no campo é ditado na atualidade pela monopolização das grandes empresas multinacionais que produzem sementes e defensivos agrícolas. No aspecto da engenharia genética fica evidente o monopólio da Monsanto, empresa norte americana especializada em biotecnologia agrícola. Esta empresa uniu-se à Cargill, maior processadora norte americana de produtos agrícolas, visando a explorar o grande mercado latino-

americano, principalmente do Brasil, Argentina, Chile e México. No Brasil, a Monsanto comprou a Agrocerec, grande produtora de sementes, e adquiriu ainda o grupo agro Holandês Unilever, que atua na Europa. De acordo com dados coletados por Menezes Neto (2001), todas essas aquisições têm sido feitas a custos superiores aos estimados pelo mercado.

A incontrolabilidade do capital na atualidade apresenta-se como sistema global, articulando cada vez mais um menor número de controladores das próprias ações deste sistema. Mészáros (2002), insiste que o capital não é simplesmente uma entidade material, mas é, em última análise, *uma forma incontrolável de controle social metabólico*.

Nesse sentido, como apontado anteriormente, sujeitam-se aos mesmos imperativos as questões da saúde, educação, das artes, da cultura, do comércio, indústria, agricultura, aos mesmos critérios de viabilidade, e no dizer de Mészáros (2005, p. 96),

(...) desde as menores unidades do seu microcosmo até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até aos mais complexos processos de tomada de decisões dos vastos monopólios industriais, sempre em favor dos fortes contra os fracos.

No aspecto político, as expectativas criadas com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em relação à implementação de um programa democrático-popular, que serviria para avançar no acúmulo de forças da classe trabalhadora, foram frustradas.

A inexistência de um programa eficaz de reforma agrária demonstrou como os governos Lula e FHC ficaram reféns do grande capital financeiro, optando pelo apoio ao agronegócio em detrimento da reforma agrária e da produção de alimentos. Ademais, o governo utiliza-se da mídia para propagar que a reforma agrária está sendo feita, ao mesmo tempo que mostra a exuberância da produção agrícola do agronegócio, principalmente no tocante à exportação.

Cumprе ressaltar que o avanço do agronegócio é um dos pilares de sustentação de política econômica do atual governo, pois este, através das exportações garante os recursos para o pagamento dos juros da dívida externa e beneficia as multinacionais



citadas anteriormente, em detrimento do mercado interno, do desenvolvimento econômico nacional, da criação de postos de trabalho e de redistribuição de renda aos milhões de trabalhadores brasileiros.

No tocante à questão da educação percebe-se, através dos dados estatísticos, que o modelo de organização capitalista não tem promovido a educação para todos. De acordo com censo realizado pelo IBGE em 2000 sobre educação no Brasil, 16% da população adulta é analfabeta; dentre aqueles que estão na escola existe uma defasagem na relação idade-série; entre os estudantes com idade entre 15 e 17 anos que deveriam estar no ensino médio, mais da metade (55%) ainda se encontra no ensino fundamental.

A complexidade e o ritmo do avanço do modo de produção capitalista não permite que se faça uma análise linear do processo em curso, pois, na contramão da “onda” capitalista neoliberal, movimentos e organizações de resistência, de indignação, de insubmissão, de luta e esperança brotam em diferentes partes do mundo; ousam, pensam, resistem, propõem e estão construindo outras alternativas, outros regimes, a partir das realidades concretas de cada país, baseados nos pilares da justiça e da solidariedade humana. Afirmando que outro mundo é possível.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra (MST) constitui uma dessas organizações. É fruto das contradições do modelo capitalista em que, de acordo com dados da ONU, o Brasil é o 2º país com maior concentração de terras do mundo: 1% dos proprietários possui 165 milhões de hectares. Entre outros fatores, o MST nasceu objetivando romper as estruturas da propriedade da terra no País, ou seja, lutar pela terra e pela Reforma Agrária, buscando dar continuidade ao processo histórico de conquista da emancipação e da liberdade, objetivos almejados por outros movimentos camponeses<sup>2</sup> que, no decorrer desses quinhentos anos de história resistem e disputam a posse da terra no Brasil. Desejam construir uma sociedade justa, solidária e igualitária.

Por intermédio da luta pela posse e conquista da terra, no final dos anos 70, que deu origem ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra MST<sup>3</sup> no início dos anos 80, camponeses pobres, historicamente excluídos e impedidos de terem acesso à educação e às escolas, retomaram a esperança de conquistar um “lugar ao sol”. Com a

---

<sup>2</sup> As referências feitas tratam das inúmeras lutas e movimentos de resistência pela posse da terra: Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, entre outros.

<sup>3</sup> Além do MST, existem no Brasil outros movimentos, como: MLT – Movimento de Luta pela Terra, MLST – Movimento de Libertação dos Sem –Terra; Brasil Unidos Querendo Terra. Este estudo aborda apenas o MST.

conquista da terra caminham em direção à conquista da emancipação humana. Para isso buscam, através de suas mobilizações e lutas sociais, ter acesso aos bens materiais até então negados aos trabalhadores brasileiros, em especial aos camponeses. Assim, lutam pelo acesso à educação de qualidade, saúde, cultura e arte, créditos para subsidiar a produção e outros; criam e recriam suas alternativas de sobrevivência, e tentam resgatar sua identidade cultural e a possibilidade de se tornarem sujeitos e construtores de sua história. Desta maneira põe em evidência o debate e a luta pelo direito ao trabalho, à terra e ao conhecimento na agenda política brasileira.

O MST, com o estudo e a organização, caminhou em direção à luta pela reforma agrária, compreendendo-a de forma ampla, pois como afirma Stédile (1997) 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... A reforma agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação.

Os esforços dos trabalhadores rurais organizados no MST são, portanto, para garantir também outro projeto, o de fixação do homem no campo, ancorado em um projeto alternativo de educação e de sociedade.

No tocante à preocupação do MST com sua base social, ele aponta para a continuidade da luta não apenas contra o latifúndio, mas também por acesso a outros direitos negados historicamente ao povo brasileiro, em especial os povos do campo. Nesse processo, as lutas pela garantia da educação escolar e pela ampliação da escolarização na perspectiva dos trabalhadores são fundamentais para a construção da emancipação dos trabalhadores e, para conseqüentemente atingir os objetivos estratégicos do Movimento.

A educação, e por conseguinte a escola que o MST deseja e está buscando construir contrapõe-se ao modelo de escola instituído historicamente pelas elites brasileiras, e mais recentemente à implementação do receituário neoliberal para a educação no País.

Em sua proposta de educação o MST deixa claro o que pretende com a sua proposta de educação, a saber, almeja uma educação para a transformação social, centrada no trabalho como princípio educativo, alimentando as várias dimensões da pessoa humana, voltada para a cooperação, com valores humanistas e socialistas e com

profunda crença nos processos de formação e transformação humana.

No MST a educação acontece em processos, desde a participação das crianças, das mulheres, dos jovens e dos idosos, construindo novas relações e consciências, até a participação nas marchas, assembléias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações, mobilizações. É mais que reunir-se para aprender e ensinar o alfabeto, é o ato de ler e escrever a realidade e a vida, contrapondo-se à educação para a conformidade e para a integração no mundo do trabalho capitalista.

No Estado da Bahia, as lutas do MST pela terra e pela educação, desde 1985, percorrem a mesma trilha. Em cada ocupação realizada, uma escola é construída como resultado das lutas e mobilizações que o Movimento foi desenvolvendo ao longo da sua história. O MST no Estado da Bahia acumula experiências históricas de mobilizações pelo acesso à escola, bem como a construção e implementação da proposta de Educação emancipatória, norteada por um conjunto de princípios filosóficos e pedagógicos<sup>4</sup>. Assim, o MST defende ser possível contrapor-se à ordem vigente, tecer e construir espaços com novas formas de relações sociais, tendo como objetivo central a emancipação humana.

Com os estudos realizados para a elaboração da Dissertação de Mestrado (ARAÚJO, 2000) foi possível resgatar, descrever, sistematizar o contexto histórico, o nascimento e o desenvolvimento do MST na região do extremo sul da Bahia. O referido estudo focalizou especialmente as lutas empreendidas pela educação e a construção de uma proposta pedagógica dentro dos assentamentos dessa região.

Ao final daquele trabalho ficou evidente que as ações desenvolvidas pelo MST para implementação do seu projeto educativo geram tensões e contradições em várias dimensões. Estas tensões não se encerraram com a conquista da escola, pois ao conquistar a escola o MST propunha-se a organizá-la sob outra perspectiva, apontando que no interior das tensões e contradições existem possibilidades de construção de uma educação emancipatória.

---

<sup>4</sup> Os Princípios Pedagógicos e Filosóficos da Educação do MST encontram-se no Caderno de Educação n.º 8.

## Objeto, problema e hipótese

O MST se caracteriza como um movimento contra-hegemônico que se contrapõe ao modelo capitalista neoliberal. Para materializar essa contraposição e construir outra alternativa de organização da vida humana, o Movimento desenvolve ações em vários setores da atividade humana, entre elas, o investimento em projetos educacionais como elemento tático para a construção do projeto histórico - socialista.

Assim, ao lado da luta pela socialização da terra contra a propriedade privada, o MST prioriza também a formação da consciência, e esta perpassa o acesso à educação e ao conhecimento, corroborando a argumentação de Lênin, quando ele afirma que *a revolução não se constrói com ignorantes*, ou melhor, para construir uma outra sociedade é preciso que os trabalhadores tenham conhecimento para além do senso comum, é necessário o domínio do conhecimento científico.

É sabido que a base social composta de homens e mulheres que integram o MST vem da população expropriada de tudo pelo processo histórico brasileiro, não apenas do direito à terra, mas também à educação, saúde, lazer, descanso, crédito, trabalho e outros. Portanto, a conquista da terra é o primeiro passo para a grande caminhada em direção à construção de um novo ser humano em todas as dimensões. Isto tem se apresentado à organização como um enorme desafio, exigindo um investimento grandioso no sentido da preparação desse novo ser humano que se pretende para outro projeto de sociedade.

Ao longo dos seus 22 anos, o MST tem organizado escolas em todos os assentamentos e acampamentos de todo o Brasil, debatendo e implementando uma pedagogia própria aos interesses dos trabalhadores sem-terra. Além das escolas, o Movimento desenvolve diversas atividades formativas para a população dos acampamentos e assentamentos, desde as crianças, adolescentes, jovens e adultos apresentando uma diversidade de práticas educativos-formativas em diversos espaços.

Entretanto, o Movimento está organizado no bojo da sociedade capitalista, por isto o desenvolvimento das ações do MST não se dá de forma linear, mas no contexto das disputas, tensões e contradições próprias dessa sociedade. Se por um lado é equivocado afirmar que as ações do Movimento se limitam apenas à conquista de direitos no marco da sociedade capitalista, por outro lado é também equivocado afirmar

que o Movimento não tem, através das suas práticas educativas, acumulado forças para a construção do projeto histórico-socialista.

De acordo com Mészáros (2005) a educação institucionalizada, específica nos últimos 150 anos, sob a lógica do capital serviu ao propósito de: 1) produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; e 2) formação de quadros e elaboração dos métodos para um controle político (internalização dos valores da sociedade capitalista).

Todavia, o referido autor alerta que para se atingir uma mudança educacional radical significativamente diferente é preciso abandonar de uma só vez as reformas sistêmicas oriundas do próprio capital. Acrescenta que, na atualidade, o sentido da mudança educacional não pode ser senão o de rasgar a camisa de força da lógica incorrigível do sistema, e para isto é necessário romper com a lógica do capital, perseguindo de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito.

Para um movimento social confrontacional, como é o caso do MST, investir na educação de sua base social, nos níveis da educação escolar, na formação de professores, na formação das crianças (encontros dos sem-terrinha), significa formar quadros preparados para assumir a tarefa de romper com a lógica do capital em diversas áreas. Isto só é possível identificando-se as contradições da realidade concreta em que se desenvolve a luta pela terra, e conseqüentemente o processo educacional na essência da sociedade capitalista como sistema contraditório em que, ao mesmo tempo que põe em movimento forças para o seu desenvolvimento, tais forças trazem em si o germe da sua destruição.

A partir desses dados, aliados ao compromisso ético e político assumido com a construção de conhecimentos científicos socialmente relevantes, foram delimitadas como **objeto de investigação** as práticas educativas desenvolvidas pelo MST, suas contradições e possibilidades de essência que estão contribuindo para a estratégia geral do Movimento, qual seja, a superação do modo de produção capitalista. Houve o interesse de investigar a luta pela educação no MST, observando, nas práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento, as ações que pelas condições objetivas mantêm-se no âmbito da educação capitalista, e as ações que apresentam

possibilidades de uma educação emancipatória ou, no dizer de Mészáros, “para além do capital”.

O desafio teórico proposto é, conforme aponta Mészáros (2005) em sua obra “Educação para além do Capital”, *aliar a ação diária à perspectiva histórica*. As determinações históricas do capitalismo devem ser localizadas no movimento geral do capital para manter sua hegemonia mundializada, mas reside também na singularidade e particularidade do modo de vida que expressa em si, não de maneira automática, mas por mediações contraditórias, o que está posto no geral.

Para a análise dos dados, tomou-se como referência a citada obra *A Educação para além do capital*, na qual o autor questiona o papel da Educação como elemento-chave no processo de reprodução do capital e reestruturação do capitalismo. Desta forma, os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente ligados. Neste sentido, quanto à educação, do ponto de vista do capital, o autor esclarece:

trata-se de uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos da legitimidade da posição social que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (idem, 2005, p. 44).

O rompimento com a concepção acima se dará no terreno da práxis revolucionária, ou, como expressa o autor, *as mudanças não devem ser formais, mas sim essenciais*. Então, de nada vale modificar as instituições formais (cujo papel é produzir tanto consenso quanto possível, de forma institucionalizada), mas provocar uma mudança radical no sistema de produção da vida.

Os critérios para a escolha dessa obra como referência para esta análise, é o fato de seu autor (István Mészáros) se encontrar nestas últimas décadas atualizando importantes categorias que explicam o esgotamento da capacidade civilizatória do modo de produção capitalista. Assim registram-se elementos sobre o projeto histórico para além do capital: o socialismo.

Buscou-se, ao estudar as práticas educativas desenvolvidas no interior do MST, a ajuda da tradição teórico-marxista, por compreender que é nessa tradição que se encontram a análise e as proposições teórico-práticas mais avançadas do modo de produção da vida baseado na produção social e apropriação privada dos meios

necessários à vida.

Ao estudar os traços essenciais, as contradições e possibilidades das práticas educativas do MST no Estado da Bahia, partiu-se da consideração das relações entre o Trabalho e a Educação na sociedade capitalista, especificamente sua expressão na formação de professores, nos encontros dos sem - terrinha, na organização da escola, na educação dos adultos, configuradas no interior de um movimento social que constantemente vem buscando através de sua luta atualizar a dialética do trabalho na perspectiva omnilateral.

A partir dessa ótica, e concordando com o MST (1999), entendeu-se a educação, na totalidade da prática histórico-crítica, pois toda ela é educativa e formadora do sujeito. Sujeito este que se constrói não só do meio, nem só de potencialidades inatas ou determinações abstratas. O ser humano se constrói na interação com o meio através do trabalho, pois ao mesmo tempo em que age sobre a natureza, transformando-a para garantir seus meios de vida, a natureza exerce influência sobre o ser humano, que se transforma neste processo – organismo e meio exercem ação recíproca.

Desse modo, manifesta-se a necessidade de um processo de formação ampla para as massas trabalhadoras a fim de possibilitar a elevação do nível de consciência (consciência de classe), coloca-se o **problema**: Considerando-se a relevância do projeto educativo do Movimento, seus princípios filosóficos e pedagógicos vinculados à sua estratégia geral de transformação social, como podem as práticas educativas materializadas na organização do trabalho pedagógico nas escolas dos assentamentos, na formação dos professores, nos encontros dos sem-terrinha e nas atividades de educação de adultos/ elevação de escolaridade, demonstrar possibilidades concretas e de essência para a construção do projeto histórico defendido pelo Movimento no seio de uma sociedade onde as relações sociais são antagônicas ao projeto do MST? Podem ser localizados em tais práticas os elementos de uma outra internalização em contraponto com a internalização própria de o modo do capital organizar a produção e reprodução da vida? Quais são as alterações de base teórico- metodológica no trabalho pedagógico do MST?

Em que medida nas adversidades do sistema capitalista as práticas educativas desenvolvidas pelo MST propiciam acúmulo de forças para superação do modo de

produção vigente e contribuem para a construção da estratégia geral do Movimento para a emancipação humana?

Levantou-se a **hipótese** de que nas práticas educativas desenvolvidas pelo MST no Estado da Bahia existem, na sua essência, contradições e traços da educação e escola do modo de produção capitalista, por exemplo: a dependência do Estado burguês para a realização das ações educativas, a falta de clareza dos educadores e dos pais dos educandos no tocante aos princípios basilares da proposta pedagógica da educação do Movimento bem como da sua estratégia geral; a falta de organização dos professores como categoria profissional, o que contribui para a degradação do trabalho docente; a falta de clareza quanto às contribuições que as ações educativas em nível micro poderão dar à construção do projeto histórico socialista defendido pelo Movimento. *ESTAS CONTRADIÇÕES contribuem para a internalização de uma subjetividade humana submissa à lógica mais geral do capital. Mas no interior das práticas existem indicadores de possibilidades concretas e abstratas, que em situações objetivas propiciam acúmulo de forças que contribuirão para a superação do modo de produção capitalista.*

A educação para além do capital apresenta indicadores que poderão contribuir para a construção de outra subjetividade humana na construção do projeto alternativo de educação e sociedade. A hipótese é que esses indicadores poderão ser encontrados: nas relações entre a educação e o conhecimento, no vínculo entre a educação e o trabalho; na relação entre a teoria e a prática; no vínculo entre a educação e a cultura; no vínculo entre a educação e a política; na gestão democrática; com auto-organização dos educandos e a criação dos coletivos pedagógicos; no cultivo da mística e dos novos valores; na organização curricular e nos conteúdos formativos socialmente úteis.

## Objetivos

O propósito do estudo foi investigar em que medida as práticas educativas protagonizadas pelo MST estão contribuindo ou não para o acúmulo de forças necessárias à luta pela construção da estratégia central proposta pelo Movimento. Considerou-se a organização do Movimento como fruto das contradições geradas pelo capitalismo e conseqüentemente pela luta de classes, as contradições de uma educação para a alienação da classe *versus* educação emancipatória proposta pelo



Movimento. Nesse contexto, procurou-se compreender como as práticas educativas desenvolvidas no interior do MST podem contribuir na construção de outra internalização e subjetivação humana a partir da organização do trabalho pedagógico relacionado com outro projeto histórico para além do capital, e apresentar possibilidades de superação das contradições presentes na prática pedagógica desenvolvida: na escola, na formação de professores, na mobilização infantil, na educação de adultos; como táticas centrais, pois, atingem a todos, são pólos irradiadores e significam a base do Movimento para uma outra perspectiva de formação humana.

Para materializar o objetivo geral, necessários se fez estabelecer os objetivos intermediários entre os quais se destacam:

- Compreender as contradições presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo MST, reconhecendo seus traços essenciais no trabalho pedagógico, especialmente na formação de professores, na organização do trabalho pedagógico da Escola Elói Ferreira da Silva, na educação de adultos com ênfase na elevação da escolaridade, nas mobilizações dos sem terrinha desenvolvidos pelo MST- BA.
- Compreender as possibilidades de essência a partir da análise das contradições em geral, do modo de o capital organizar a vida e sua expressão nas práticas pedagógicas do MST.
- Analisar as possibilidades de implementação de uma proposta educativa emancipatória no interior da sociedade capitalista que se contrapõe a uma formação desse tipo, buscando identificar nas práticas educativas desenvolvidas no MST traços de possibilidades de essência que contribuem para alterar o modo de produção vigente, a partir das experiências do MST.

Assim sendo, analisaram-se as tensões e contradições das práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento como sendo expressões das relações contraditórias das classes sociais, e da disputa de projetos e/ou modelos de desenvolvimento socioeconômico do campo brasileiro; desde o local, nesse caso o assentamento, fazendo as conexões com as ações nacionais do Movimento. Nesse contexto observou-se no interior das práticas educativas quais têm sido as táticas utilizadas pelo MST no campo da educação – PARTICULARMENTE na escola, na mobilização infantil, na

formação de professores e na educação de adultos – na singularidade deste processo no extremo sul da Bahia -- suas contradições e possibilidades de essência que estão contribuindo para a sua estratégia de educação para além do capital.

Antes de explicitar os esclarecimentos de ordem metodológica apresentarei um pequeno fragmento da minha história de vida, pois acredito que o nosso trabalho, e nosso agir, não estão desvinculados do trabalho teórico. A tese ora apresentada vai ao encontro de algumas áreas de atuação e estudos às quais tenho me dedicado desde a década de 1980, e são: a sociologia da educação e os movimentos de lutas sociais do campo. Este fato é relevante, pois essa atuação tornou-se elemento fundamental para a definição do objeto de pesquisa.

## **A pesquisadora e o objeto de pesquisa**

Nascida e criada no campo, trago ainda hoje as marcas do trabalho e da cultura camponesa traduzidos no trabalho coletivo através dos mutirões, da partilha, da vida na comunidade, dos gestos de solidariedade. Ao lado do trabalho na roça realizei meus estudos na educação básica, tornando-me professora primária a partir da conclusão do curso normal de nível médio ( antigo Magistério) no ano de 1980.

Os meus primeiros contatos com a luta dos trabalhadores rurais sem-terra na região se deu no início dos anos 80, através dos trabalhos da Pastoral da Juventude, das comunidades eclesiais de base ligadas a igreja católica e dos sindicatos dos trabalhadores rurais. Em 1987 graduei-me em Ciências Sociais, e a partir da conclusão da graduação fui convidada no ano seguinte (1988) pela articulação dos trabalhadores rurais da região e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para atuar sistematicamente na formação política dos trabalhadores rurais. O Movimento Sem Terra realizava na região as suas primeiras ocupações, e com isto os primeiros enfrentamentos com a classe latifundiária. A partir de então pedi licença da Escola Municipal na qual trabalhava e passei a atuar na escola sindical – A Escola Elói Ferreira da Silva - ESEF<sup>5</sup>. Esta escola, vinculada à organização dos trabalhadores do campo, tinha como objetivo formar lideranças rurais para atuação nos sindicatos ou em

---

<sup>5</sup> A Escola sindical era uma escola criada por uma articulação de trabalhadores rurais envolvendo regiões de quatro Estados: o nordeste de Minas Gerais, o extremo sul da Bahia, o norte do Espírito Santo e a região sul do Estado de Sergipe.

oposições sindicais e no MST. A experiência foi desenvolvida com um coletivo de três educadores populares que atuavam em cursos e encontros no espaço geográfico que a escola alcançava.

Apesar de possuir uma pequena história de militância nas organizações populares, tive dificuldade de desvencilhar-me da rotina da escola pública onde atuei por oito anos, do ofício de ser professora em um modelo pré-determinado, tradicional, de escola. Vivi o conflito entre as marcas de uma escola convencional e a iniciativa da educação popular. Aos poucos fui refletindo e buscando visualizar os aspectos comuns da atividade educativa, constatei que os sujeitos com quem trabalhava tanto na escola pública quanto na escola sindical eram filhos e filhas da classe trabalhadora, vítimas das mazelas do modo de produção capitalista. Para eles, ter acesso aos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade era fundamental para construir a libertação da classe da qual faziam parte.

Para a realização das atividades enfrentei muitas dificuldades: desde a falta de conhecimento sobre as regiões onde trabalhávamos (inclusive sobre a região onde residia), a falta de dados estatísticos, de materiais escritos, de registros, até a fragilidade dos sindicatos (que eram recém-fundados ou recém-tomados das direções pelegas), e do MST que começava a se organizar em todas as regiões. Encontrei alto índice de analfabetos nos cursos e me deparei com a violência dos jagunços e fazendeiros contra as pessoas que se envolvessem com a questão da luta pela terra nas regiões onde atuávamos. Por muitas vezes tivemos que suspender atividades antes do seu final por ameaças de jagunços às pessoas presentes nos cursos.

As atividades da escola sindical se encerraram em dezembro de 1990. Esse trabalho popular foi importante em minha vida, pois possibilitou-me ser educadora de uma escola não-convencional, tecer diálogos com sujeitos históricos que se encontravam na luta diária contra todas as perversidades do capital. Participava de um processo de formação que se fazia *para e na* ação, efetivando uma práxis educativa calcada na realidade concreta.

Simultaneamente à experiência no campo, da formação dos trabalhadores rurais acima descrita, iniciamos também o debate acerca da construção de uma proposta de educação e escolarização no MST. Além da participação nas assembleias de base para discutir a proposta, participei também em inúmeros encontros, seminários

(locais, regionais e nacionais), e colaborei também nas primeiras elaborações textuais produzidas pelo MST, sobre o tipo de escola que o Movimento queria e as possibilidades de sua construção. A partir de então comecei a participar do coletivo nacional de educação do MST, onde permaneço até a presente data.

Em meados do ano de 1991 ingressei no quadro docente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB para atuar no Departamento de Educação, Campus X, em Teixeira de Freitas, como professora substituta para a disciplina Sociologia Geral, no curso de Pedagogia, que ora se iniciava no referido Departamento. Com a minha efetivação em 1994 via concurso público, busquei articular o trabalho que desenvolvia no Setor de Educação do MST com as funções da docência no ensino superior. Assim, a partir dos debates e reflexões realizados no coletivo de educação do Movimento e da atuação na Universidade, iniciamos um projeto de Extensão objetivando, por meio de cursos, encontros e seminários, contribuir na formação dos educadores dos assentamentos e acampamentos da região, que na sua maioria eram compostos de professores “leigos” isto é, sem titulação.

Desde então, como professora do Departamento de Educação -Campus X da Uneb,<sup>6</sup> leciono as disciplinas Sociologia Geral e Sociologia da Educação e tenho coordenado projetos relacionados à educação dos trabalhadores do campo: alfabetização de jovens e adultos, elevação da escolaridade, formação dos educadores do campo nos níveis médio e superior. Com a convicção de que a ação é indissociável da reflexão, busquei, ao longo das minhas atividades acadêmicas, manter essa vinculação, seja no ensino, na extensão, seja na pesquisa. Esta vivência levou – me ao Mestrado em Ciências e Práticas Educativas, concluído em 2000 com a dissertação intitulada *Da luta contra a exclusão a reinvenção da escola pública popular: a luta pela escola no MST –Bahia*.

Desse modo, o interesse por este objeto de estudo surgiu a partir dessa trajetória histórica como sujeito observador e participante do processo de luta dos trabalhadores rurais da região, da minha participação nas experiências de educação desenvolvidas pelo MST – desde os processos de mobilização pelo acesso à escola até as contribuições

---

<sup>6</sup> Registro aqui um destaque para a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, uma universidade que se encontra presente em todo o interior do Estado da Bahia, e que mesmo sob condições adversas vem propiciando, ainda que de forma tímida, a socialização do saber socialmente acumulado pela humanidade para as populações interioranas, e atendendo nos limites da institucionalidade aos apelos dos movimentos sociais do campo.

na construção coletiva de uma proposta pedagógica do referido Movimento.

Atualmente exerço a coordenação de curso de Graduação em Pedagogia da Terra, combinando processo alternativo de escolarização e capacitação pedagógica dos educadores que atuam em escolas de assentamentos provenientes de todo o Estado da Bahia, e que ainda não possuem titulação para atuar no exercício do Magistério.

A partir do tema contextualizado na introdução gostaríamos de destacar as razões que nos levam a realizar um estudo como este, bem como apontar seus aspectos relevantes. Desejo aprofundar/ampliar/continuar os estudos sobre o MST/BA na perspectiva dos processos de mobilização pelo acesso à escola e aos conhecimentos, bem como os estudos acerca da proposta pedagógica do MST iniciados na dissertação de Mestrado (2000). Vislumbro ainda a possibilidade de contribuir nas reflexões e, quem sabe, no aperfeiçoamento das experiências desenvolvidas pelo Movimento no campo da educação. Ainda nesta perspectiva, contribuir nos registros e sistematização da trajetória do MST/BA nas diversas ações realizadas nas regiões onde o Movimento está organizado.

Outro aspecto relevante nesta pesquisa é a contribuição no debate acerca da questão da Educação e da Reforma Agrária no contexto da luta de classes na atualidade, no contexto das transformações do capitalismo neste início de século, como também sobre as ações de resistência propostas pelos Movimentos camponeses. Estas levaram-me ao estudo das contradições e possibilidades das ações educativas do MST. Acrescente-se a isso a escassa produção acadêmica sobre as experiências socioeducativas do MST no Estado da Bahia.

O Materialismo Histórico -Dialético sustenta que o conhecimento efetivamente se dá **na** e **pela** práxis. Esta afirmação expressa a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. Tal afirmação encontra correspondência na problemática da qual emergiu este objeto de estudo, a saber, uma prática real, da qual fomos partícipes como já enfatizado neste texto.

Portanto, a teoria do conhecimento escolhida para assegurar a realização deste trabalho foi o Materialismo Histórico Dialético, pois esta possibilita a apreensão do real como concreto pensado, possibilitando com isto identificar os rumos da ação humana para a transformação desejada.

## Procedimentos metodológicos

No processo de produção do conhecimento, inúmeros caminhos vão sendo delineados, estabelecidos, todos objetivando desvelar o objeto no seu interior, na sua natureza e no desenvolvimento de suas relações.

A apreensão da realidade e seu reconhecimento como saber tem gerado diferentes lógicas de construção do conhecimento. A ciência moderna preconiza que, para atingir o *status* de conhecimento científico, necessário se faz explicitar o método e o rigor de sua aplicação. Neste sentido, Ciavatta (2001, p. 129) alerta que “*o pesquisador deve ser capaz de situar-se em contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar e extrair das informações um conhecimento que não estava dado*”.

Em relação ao método, a pesquisa adotou a perspectiva histórico-dialética, pois esta requer do pesquisador uma visão de mundo e da realidade social em que ele se encontra inserido. Ele não pode ser neutro, tampouco condicionado pelos fenômenos apresentados. A visão de sociedade orienta em grande medida a análise e, conseqüentemente, a práxis sobre esta realidade. A questão da postura, neste caso, antecede o método. Este, para Frigotto (1991, p. 81), constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Em termos de categorias básicas, a pesquisa foi norteada pelas categorias gerais da dialética: a realidade e as possibilidades, as contradições e a totalidade, além das categorias específicas do objeto da pesquisa.

Nesta investigação buscou-se combinar os recursos da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa, com ênfase na pesquisa qualitativa, a qual, na acepção de Minayo(1994, p. 21)

(...) se preocupa nas ciências sociais com o nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais

profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Trivinos (1987, p.117), distingue dois tipos de enfoque na pesquisa qualitativa:

-Os enfoques subjetivista – compreensivistas, com suporte nas idéias de Weber, Dilthey e, também, em Jaspers, Heidegger, Marcel, Husserl, e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização de compreensão do contexto cultural da realidade, da realidade a - histórica, de relevância dos fenômenos, pelos significados que eles têm para o sujeito/para o ator ).

-Os enfoques críticos participativos com visão histórico- estrutural – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (...) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos ( Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm e Habermas).

A abordagem qualitativa permite captar a essência do objeto, sua complexidade de relações. Além disso, como acentua Chizzótti (1985, p. 80) “o enfoque dialético/crítico-participativo valoriza as contradições dos fatos observados, as atividades criadoras dos sujeitos que nos propomos a observar, as oposições entre o todo e a parte, além do vínculo entre o saber e o agir com a vida social dos homens”

Ao apontar a opção pela metodologia qualitativa e sua relevância no processo de investigação, não se pretende desconsiderar a possibilidade de recorrer em alguns momentos da pesquisa aos procedimentos quantitativos, como forma de complemento de estudo. Como bem admite Macedo (2000) “não se trata de negar o quantitativo, mas de legitimar o lugar que corresponde no qualitativo”. Nessa mesma perspectiva, André (1986) argumenta que “mesmo quando se refere a dados e depoimentos, entrevistas e observações é conveniente que se expressem os resultados em números”.

## **Procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados**

Como explicitado anteriormente, esta pesquisa buscou analisar o processo de organização das práticas educativas protagonizadas pelo MST, um movimento social cujo eixo principal é a luta pela terra; foram observadas as práticas desenvolvidas na

Escola Municipal Elói Ferreira da Silva, situada no Assentamento 4045, no município de Alcobaça, Estado da Bahia, e as atividades educativas que o MST desenvolve para além da escola como: os encontros dos Sem Terrinha, a experiência de formação de professores em curso de nível médio, e a educação de adultos com ênfase nos processos de elevação da escolaridade.

Dessa forma, foi registrada a trajetória histórica do MST na região do extremo sul da Bahia e sistematizaram-se as práticas educativas acima citadas, que emergiram da organização dos trabalhadores sem-terra na referida região. Posteriormente analisaram-se as contradições existentes e as possibilidades de construção do projeto histórico-socialista nessas práticas educativas.

Para a coleta dos dados foram utilizados três instrumentos básicos: a entrevista, a pesquisa documental e a observação participante.

No tocante a entrevista, optou-se pela semi-estruturada, pois esta *“favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão da sua totalidade tanto dentro de uma situação específica como de situações e dimensões maiores”* (Trivinos, 1987, p. 152). As entrevistas (cujo roteiro encontra-se nos anexos) versaram sobre as práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento na região, o percurso delas, os enfrentamentos, dificuldades desafios surgidos, e as contradições e possibilidades visualizadas.

Este estudo foi realizado com os pais, educandos e educadores do MST e do sistema público de ensino, militantes e dirigentes que atuam no Estado da Bahia. É necessário esclarecer que a pesquisa considerou como educadores todos os participantes do coletivo de educação do MST, que mesmo não atuando em salas de aulas diretamente, fazem um trabalho educativo nos assentamentos do Movimento. Além desses, foram entrevistados ainda três secretárias municipais de Educação dos municípios de Alcobaça, Prado e Mucuri onde o MST tem um número significativo de assentamentos e nos quais os municípios mantêm escolas.

Ao todo foram entrevistadas 21 pessoas, sendo 16 pertencentes ao MST e cinco não pertencentes, neste caso as gestoras públicas, a coordenadora pedagógica da escola escolhida para pesquisa e a sua diretora. Os critérios para a escolha dos entrevistados do MST levaram em consideração o conhecimento que estes possuíam acerca da construção histórica do MST na região, e sua participação nas mobilizações por escola e nas práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento, ou em escolas do Movimento.



As entrevistas foram realizadas em diversos locais: nos assentamentos, nas residências dos entrevistados, na Secretaria Regional do MST, na escola Elói Ferreira da Silva e nas Secretarias Municipais de Educação, em horários previamente agendados com eles/elas. As entrevistas com as gestoras foram feitas nas próprias Secretarias de Educação dos municípios. Para o início de cada entrevista inicialmente houve uma conversa informal, quando era explicados os objetivos da pesquisa, e posteriormente dava-se início à entrevista propriamente dita. Deve ser ressaltado o bom acolhimento a pesquisadora em todas as entrevistas realizadas, tanto no MST quanto nas Secretarias de Educação. Todas as informações solicitadas foram passadas à pesquisa, e todas as falas nas entrevistas foram gravadas e depois transcritas para sistematização e análise posterior.

Como dito anteriormente, outro instrumento utilizado no processo de coleta de dados foi a pesquisa documental. De acordo com Gil (1996, p. 51), “*a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que, ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa*”. Ou melhor, o autor esclarece que a existência de materiais escritos mesmo sem um tratamento analítico prévio poderão serem utilizados como fonte de pesquisa. Desse modo, além do fornecimento de informações, os documentos são resultantes de um determinado processo e, portanto, permitem assimilar o próprio contexto em que foram produzidos.

É preciso salientar que o MST possui uma gama de documentos produzidos: cartilhas, relatórios diversos, pautas de reivindicações, atas, projetos, jornais, revistas, cadernos de núcleos, boletins, além de monografias produzidas pelos educandos de cursos formais de níveis médio, superior e pós-graduação *lato sensu*, considerados como fontes documentais nesta pesquisa. Afora os citados materiais próprios do Movimento, analisaram-se também os projetos dos cursos, relatórios, documentos produzidos pelas instituições parceiras no desenvolvimento da formação de educadores e educação de adultos, neste caso a UNEB. Na escola pesquisada, três documentos básicos orientaram a nossa pesquisa: os Marcos de Aprendizagem, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, gentilmente disponibilizados para este trabalho.

Com o objetivo de observar as contradições e possibilidades configuradas no modo de vida, nas formas de organização que fazem a mediação das práticas pedagógicas nos locais onde elas acontecem, optou-se na pesquisa também pela observação participante como uma estratégia de coleta de dados. A referida observação

ocorreu concomitante à realização das entrevistas e ao processo de coleta e análise dos documentos.

Considera-se que o cotidiano dos assentamentos, e mais notadamente as práticas educativas, reúnam um cabedal razoável de significados, envolvendo pais, alunos, professores e sujeitos envolvidos nos aspectos organizativos do Movimento. Como foi mencionado, a minha trajetória no MST é marcada por uma efetiva participação, não apenas aproximação, o que pôde parecer inicialmente estar a realidade dos dados transparente aos nossos olhos.

Entretanto, Minayo (1992), alerta que essa familiaridade do pesquisador com o objeto pesquisado poderá levá-lo a uma ilusão de que os resultados sejam óbvios numa primeira vista. A autora chama a atenção ainda que essa ilusão poderá levar a uma simplificação dos dados, conduzindo a conclusões superficiais ou equivocadas. Portanto, no decorrer da pesquisa procurei manter sempre uma vigilância permanente para produzir um trabalho relevante, sem ufanismo, nem negativismos, mas um trabalho pautado em coerência ética.

As observações foram registradas em um diário de campo assim, como as reflexões em torno do objeto. A observação foi orientada por um roteiro pré-elaborado, com base nos objetivos centrais da pesquisa enfatizados anteriormente. Ao mesmo tempo da realização das entrevistas, realizou-se a observação participante.

Quanto ao local da pesquisa, inicialmente pretendia-se desenvolver o estudo em todo o Estado da Bahia, quando da minha entrada no curso de doutorado, refletindo com os colegas do curso, com o orientador, fui me dando conta do tamanho do trabalho que me propunha a fazer, constatei que não havia condições de realizar uma pesquisa no Estado inteiro. Diante das impossibilidades evidenciadas optei por realizar a pesquisa apenas na região do extremo sul da Bahia, onde tenho contribuído no desenvolvimento do trabalho de construção da Pedagogia do MST nas escolas conquistadas pelo Movimento.

A opção pela região extremo sul se deu também por ser o local onde o MST-Bahia iniciou a sua construção histórica no Estado, e conforme Mançano (2000), também no Nordeste brasileiro. Ainda é nessa região que, se iniciaram e foram desenvolvidas as lutas por escolas, e as primeiras tentativas do MST do Estado de rompimento com o modelo tradicional de escola, que foram e são carregadas de contradições e possibilidades.

Outra razão para eleger esta área como local de realização da pesquisa são os embates realizados pelo MST desde o seu início, provocando a reação dos fazendeiros pela criação da União Democrática Ruralista –UDR, e atualmente o redimensionamento desses conflitos com as empresas multinacionais que plantam eucalipto na região<sup>7</sup>.

Esses conflitos e embates provocados no contexto da luta pela terra conseqüentemente se refletem no contexto das escolas públicas dos assentamentos, uma vez que estas são geridas pelos poderes públicos municipais alinhados com as elites locais e regionais. Nesse sentido, o conflito envolve o Movimento na sua totalidade. Por fim, como moro nessa região desde o meu nascimento, tenho acompanhado as tensões existentes entre as classes e categorias sociais, perante as ações desencadeadas pelos movimentos de lutas sociais. Somado ainda a esse fato, acredito que estando mais perto do objeto poderia estabelecer um acompanhamento direto na escola do assentamento escolhida para a pesquisa, bem como das práticas educativas não escolares que elegeu-se para a pesquisa, e que ocorreram e ocorrem nessa região.

Considera-se a análise dos dados como sendo o olhar interpretativo e atento para os dados da pesquisa. Analisar os dados na pesquisa qualitativa significa trabalhar todo o material obtido durante o trabalho, isto é, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises documentais e as demais informações disponíveis. Minayo (1992), aponta três finalidades para a fase de análise, cuja finalidade é estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa respondendo às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

A tarefa de análise implica, em um primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando-as e procurando identificar nelas tendências de padrões relevantes. Em um segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível mais elevado de abstração (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

---

<sup>7</sup> Estes conflitos acontecem desde a ocupação da fazenda Rosa do Prado, no município do Prado pertencente à empresa Belgo-Mineira onde por 18 vezes as famílias foram despejadas violentamente pela Polícia Militar a pedido da empresa. O MST tem enfrentado vários conflitos com as empresas de eucalipto na região, entre eles a ocupação da Fazenda Veracel no município de Porto Seguro em abril de 2004, e a ocupação da Fazenda Céu azul de propriedade da Suzano no município de Teixeira de Freitas em abril de 2006.

Analisar os dados, por conseguinte, é interpretar, comparar, valorar, generalizar, sistematizar a partir do arsenal de informações adquiridas durante o processo de coleta de dados. É evidente que este exaustivo trabalho deverá se dar por intermédio de categorias preestabelecidas que se encontram no referencial teórico deste trabalho, precisamente no capítulo I.

No primeiro momento da análise buscou-se compreender historicamente como as questões das lutas pela terra e pela educação do campo foram determinadas pelas condições de existência das classes sociais na sociedade capitalista brasileira e no contexto da pesquisa, buscando os nexos entre o macro e o micro. Num segundo momento analisaram-se os projetos de sociedade, educação e escola descritos nos documentos do MST, que norteiam o desenvolvimento das atividades educativas realizadas em todo o Brasil. Em seguida observaram-se em particular as práticas educativas desenvolvidas no MST do Estado da Bahia, bem como as contradições que essas práticas apresentam. No terceiro momento buscou-se identificar as possibilidades de avanços existentes nas práticas desenvolvidas com relação ao projeto histórico defendido pelo MST.

Para tanto, esta tese está organizada em quatro capítulos, as considerações iniciais e finais.

O primeiro capítulo - *Referências teórico- metodológicas que nortearam a pesquisa*, apresenta as categorias teóricas utilizadas como referência para analisar o momento histórico atual e o MST como movimento de luta social contra -- hegemonico. A partir da produção do conhecimento acumulado, demarca o projeto educativo do MST como parte do seu projeto estratégico de luta para além da luta pela terra.

O segundo capítulo - *Trajectoria histórica do MST no Estado da Bahia*- discute a presença e as ações do MST no meio rural, enfatizando os antecedentes que deram origem ao Movimento; apresenta sas características e peculiaridades principais. Faz uma abordagem do MST na região extremo sul do Estado da Bahia, tendo como parâmetros as ocupações de terra e os enfrentamentos principais com os representantes do capital.

No terceiro capítulo - *O MST e a Educação: traços de uma trajetória de recriação da educação no campo brasileiro* – apresenta o histórico social da educação no MST desde a sua origem até a organização e criação do *Movimento Por uma Educação do Campo*. Analisa as premissas teóricas que embasam a concepção de

educação e escolarização do Movimento. Mostra que os princípios pedagógicos e filosóficos da educação no MST encontra interlocução com alguns clássicos da Pedagogia Socialista.

No quarto capítulo – *As Práticas educativas do MST no Estado da Bahia* – são apresentados os dados da pesquisa de campo. São analisadas as práticas educativas desenvolvidas pelo MST em uma região do Estado da Bahia. Objetivou-se neste capítulo sistematizar as práticas educativas do MST, analisando como se expressam nas referidas práticas os princípios políticos e pedagógicos defendidos pelo Movimento. Nas Considerações Finais são discutidas as contradições e as possibilidades existentes nas práticas educativas do Movimento.

## CAPÍTULO I

### REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE NORTEARAM A PESQUISA

O panorama traçado na introdução desta tese permite afirmar que a conjuntura no momento atual é crítica em todas as dimensões, visto que, aliados à conjuntura difícil que se impõe aos movimentos sociais de resistência ao mundo capitalista, inúmeras questões e problemas para a recriação da própria teoria revolucionária se apresentam na atualidade.

Se por um lado não se pretende fazer uso dos ortodoxismos exagerados, por outro também não se pretende um alinhamento com os cantos da terceira via pós-moderna, que nega a existência das classes e das lutas de classes. Desse modo, busca-se selecionar categorias gerais propícias à construção do conhecimento científico, e ao mesmo tempo relevantes para a construção de orientação da práxis política e organizativa da luta da classe trabalhadora para, desta forma, fazer avançar as lutas por transformações sociais.

De acordo com Cheptulin (1982, p. 3), categorias são graus do conhecimento e da prática social. São formas de pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexos do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da consciência.

A função metodológica das categorias permite a obtenção de novos resultados e o movimento do conhecido ao desconhecido; este processo deve ser submetido à atividade do pensamento, e com a prática, dar materialidade aos princípios do método dialético do conhecimento e da transformação da realidade.

Para isso as categorias do materialismo dialético refletem as leis gerais do desenvolvimento objetivo. Não separam os seres humanos do mundo em que vivem, mas os unem por serem objetivos e por refletirem os processos da natureza e da sociedade da forma como existem na realidade.

O autor ainda argumenta que o conhecimento começa precisamente com a prática, funciona e se desenvolve com base na prática e se realiza pela prática. Fica então claro

que para a dialética materialista a prática é um fator determinante na produção do conhecimento. Desenvolvendo-se com base na prática, o conhecimento representa um processo histórico no decorrer do qual o homem penetra, cada vez mais profundamente, no mundo dos fenômenos (idem, p. 57). Nesse sentido, a prática revela o desenvolvimento do conhecimento.

Desse modo serão tomadas as categorias da dialética como ferramentas fundamentais para a compreensão da realidade, tendo sua sustentação e ligações no concreto, buscando refletir o movimento dialético concreto/abstrato que, acredita-se deve orientar todo o processo de investigação de determinado objeto e produção do conhecimento.

A primeira categoria utilizada nessa reflexão foi a da realidade, e a segunda foi a categoria da contradição, buscando no fenômeno a ser analisado o movimento de permanência e mudança ao mesmo tempo.

Neste trabalho pretende-se, além de analisar as práticas educativas do MST, identificar as possibilidades que estão sendo construídas para a superação do modo de produção vigente. Desta forma a categoria da possibilidade de essência constituiu a terceira categoria geral utilizada no trabalho.

No segundo momento da construção teórica serão discutidas as categorias particulares de análise do objeto, articuladas às categorias empíricas da pesquisa.

No terceiro momento serão tratados os estudos e perspectivas que interpretam a sociedade brasileira contemporânea e o papel dos movimentos sociais na transformação sociopolítica e cultural, bem como o papel da educação nos processos de permanência e transformação. Nesse contexto será distinguido o debate acumulado referente à produção do conhecimento sobre o MST e a educação mais recentes.

## **1.1 A REALIDADE, AS CONTRADIÇÕES E AS POSSIBILIDADES**

Antes de dar início à descrição e à análise das experiências educacionais do MST é determinante esclarecer conceitos que serão recorrentes no trabalho, e que aparecem na própria formulação dos objetivos do estudo: são as categorias *realidade*, *possibilidade*, *contradição* e *totalidade*.

Ao fazer referência e privilegiar as categorias "possibilidade" e "realidade," levam-se em conta, segundo Cheptulin (1982, p. 335), os seguintes pressupostos:

*"Se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos também seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições,".*

O que interessou foi reconhecer como se configuram as práticas educativas desenvolvidas pelo MST na formação dos professores, na educação dos adultos, em uma escola pública formal situada em uma área de assentamento, e na mobilização dos sem-terra para identificar as contradições presentes e as possibilidades para um outro momento, em outras relações.

Entende-se realidade como aquilo que existe realmente, e possibilidade como o que se pode produzir quando as condições são propícias. São formações materiais, propriedades, estados que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm de se transformarem. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada, e a possibilidade, uma realidade em potencial.

Ao reconhecer possibilidades e admitir que elas se transformam em realidade em condições determinadas, pode-se interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade (idem, 1982).

O trabalho humano é ação que visa a criar condições necessárias para a realização de possibilidades. O autor (idem, p.341) aponta para a atividade prática dos homens, baseada na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, possibilidade que tem diferentes aspectos e determinados alcances na prática. Apresentam-se, assim, as possibilidades concretas e as abstratas. Esse autor assinala que:

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que esta última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento (idem, 1982, p. 342).

Uma outra distinção importante é indicada por Cheptulin a respeito da realização das diferentes possibilidades próprias de uma formação material, pois elas não agem da mesma forma sobre a essência:



A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com a sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência. (*idem*, p. 344).

A importância dessa distinção entre as possibilidades concretas e abstratas, entre fenômeno e essência é de grande importância para a atividade prática, e em particular para a realização de planificações concretas e a longo prazo. Elas estão em relação direta com a atividade prática humana, e sua consideração assegura uma orientação adequada das vias e dos meios de se chegar a este ou àquele resultado prático. As possibilidades são ilimitadas à medida que a matéria passa de um estado qualitativo a outro e aparecem novas possibilidades.

O MST como Movimento Social tem no seu horizonte o projeto de um outro modo de produção, uma sociedade onde seja superada a contradição entre o capital e o trabalho, projeto que define todo um processo em que vários passos deverão ser dados. Sendo assim, a luta pela terra é apenas o primeiro passo na luta pela transformação da estruturas socioeconômicas e políticas, mas a isso é preciso acrescentar a luta pela formação dos seres sociais que realizarão essa luta. A direção do processo é norteadas pelas necessidades de superação das contradições e pelas necessidades de construção de possibilidades de essência, uma vez que o horizonte desse processo é a transformação ampla. Daí a relevância na produção do conhecimento da análise, e na compreensão da categoria da possibilidade no sentido de contribuir para avaliar o momento presente e projetar o futuro.

### **1.1.1 Categoria da Contradição**

A contradição está sendo entendida aqui conforme desenvolvida por Cheptulin (1982), ou seja, na perspectiva de uma categoria de análise que permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito, bem como a sua superação. É, portanto, uma lei do desenvolvimento do conhecimento na perspectiva dialético-materialista histórica.

Sendo esta uma categoria básica, passa-se em seguida a pormenorizar o entendimento adotado nesta tese a respeito da categoria *contradição*.

Qualquer objeto em estudo exige, para o seu entendimento, que se reconheça a formação material em que se dão seu aparecimento e o desenvolvimento, melhor dizendo, que se reconheça a fonte do desenvolvimento, da força motora que permite o avanço de um estágio a outro. Esta fonte de desenvolvimento, esta força motora é a própria contradição (idem, 1982). Portanto, todo conhecimento em seu desenvolvimento necessita ser desvelado em suas contradições, enfim, em seus aspectos e tendências contrários, próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva.

Esses contrários e essa contradição representam os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a "luta" dos contrários.

Os contrários estão em luta permanente e em permanente exclusão, no entanto, eles coexistem, estão ligados organicamente, interpenetram-se, superpõem-se um ao outro, o que significa que estão unidos, estão estabelecidos reciprocamente, formando uma unidade que é a unidade dos contrários.

Esta unidade dos contrários mostra o que é comum aos contrários que estão inter-relacionados, pois fazem parte de uma mesma formação. Os contrários são, então, aspectos diferentes de uma única e mesma essência, coincidem entre si, mas também se excluem, porque embora tenham a mesma essência, diferenciam-se nas determinações desta essência. Um exemplo disto é a questão da propriedade da terra para o MST e para os latifundiários, que apesar de formar uma única essência, neste caso a propriedade, diferenciam-se quanto à sua determinação. A luta básica do MST é pelo rompimento da propriedade privada da terra, mas a sua luta é ao mesmo tempo uma luta pela propriedade socializada. Ao se apropriarem da terra, os integrantes do Movimento propõem a cooperação, e para que haja a cooperação é preciso que haja a existência da propriedade, ao mesmo tempo em que se luta pela existência da propriedade, luta-se pela sua superação.

Outro exemplo são os sexos masculino e feminino, essencialmente pertencentes ao gênero humano, à espécie humana, mas apesar de formarem uma única e mesma essência, diferenciam-se. Portanto, a identidade e a diferença dos contrários são necessárias à contradição.

A unidade dos contrários não exclui a luta. Esta luta é um ponto-chave do desenvolvimento, do salto qualitativo de um estado a outro. Este é, de fato, um movimento importante da contradição. A contradição não é uma categoria estanque, fechada. Pelo

contrário, é dinâmica e pressupõe em si mesma a contradição que a determina e caracteriza por diferenciações dos níveis de manifestação. São, portanto, movimentos provocados pelas contradições entre a unidade e a luta dos contrários, que se excluem e se supõem mutuamente.

As contradições desenvolvem-se a partir das diferenças que constituem a forma geral do ser, que é o estágio inicial da existência de contradições. Mas as diferenças são somente uma fase das contradições. Não são as contradições em si, porquanto as diferenças podem evoluir para formas na realidade objetiva de harmonia, concordância e correspondência.

Ainda segundo Cheptulin ( 1982, p. 292) o que faz as diferenças tornarem-se contradições

(...) é o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição.

Logo para esse autor ( idem, p. 295)

(...) contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo.

### **1.1.2 A categoria da totalidade**

No entender de Kosik (1995), o todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja revelado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Quer dizer, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que se possa conhecer e compreender esse todo, torná-lo claro e explicá-lo, Kosik ressalta que, o homem tem de fazer um détour ( rodeio, desvio): o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da parte.

A compreensão de qualquer objeto requer que ele seja apreendido em seu movimento, que é histórico, e portanto, contraditório. Sendo assim, é parte de um todo. Desta forma a categoria da totalidade é fundamental para a análise do fenômeno a ser interpretado.

A totalidade sob o aspecto de categoria de análise, não se restringe à soma das partes que a constituem, e não pretende abarcar todos os fatos que a realidade comporta. A totalidade é uma realidade complexa, estruturada e dialética, em que o objeto pode ser compreendido racionalmente em partes, mas nunca completamente. Este é o caráter infinito do real do qual a totalidade se aproxima. Pelo caráter infinito do real, a totalidade indica uma aproximação dele, mas a possibilidade de o real ser totalmente assimilado ou captado é irreal.

Kosik acrescenta que a dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade na infinidade de seus aspectos e propriedades: é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade (idem, 1995).

Assim, a visão de conjunto que a totalidade apresenta é sempre provisória, não podendo esgotar a realidade a que se refere. Sabe-se que a realidade é sempre mais rica que o conhecimento que se tem e se produz sobre ela. Aliás, o conhecimento da realidade como totalidade é sempre um esforço de síntese que se está a fazer no intuito de descobrir a estrutura significativa de uma dada realidade. Lukács (1997) mostra três níveis conceituais da concepção dialética – materialista da totalidade:

- 1- Primeiro a unidade concreta de contradições que interagem;
- 2- Segundo, a relatividade sistemática de toda a totalidade, tanto no sentido ascendente quanto no descendente (o que significa que toda a totalidade é feita de totalidades a ela subordinadas, e também que a totalidade em questão é ao mesmo tempo, sobredeterminada por totalidades de complexidade superior);
- 3- Terceiro, a relatividade histórica de toda totalidade, é mutável, desintegrável e limitada a um período histórico concreto determinado. (in: Bottomore, 1997, p. 381).

Como processo inesgotável de superação das contradições, o método dialético impõe para os pesquisadores a exigência do rigor científico tanto no exercício do pensamento quanto na ação; em outras palavras, nem o pensamento nem a ação podem

se satisfazer com fragmentos ou superficialidades do conhecimento da realidade, daí a necessidade da incorporação da categoria da totalidade na pesquisa no sentido de orientar a busca complexa do que está para além das aparências.

Ademais, é graças à categoria da totalidade que se pode captar a essência das contradições, considerada fonte do movimento. A totalidade apresentada a partir de um contexto concreto determinado historicamente, por ser histórica, é eminentemente dinâmica e sujeita a contínuas rupturas e transformações.

Busca-se neste trabalho estudar o MST a partir de um tríplice movimento, ou seja, considerá-lo uma organização imersa na sociedade capitalista com suas contradições, e desta constatação, a abordagem de sua luta específica, qual seja, a luta pela terra; neste bojo, focalizar a luta pela educação como mediação para alcançar a estratégia geral que é a construção do projeto histórico-socialista.

É com este entendimento das categorias realidade, possibilidade, contradição e totalidade que o quadro das categorias gerais ou metodológicas de referências está configurado, considerando-se as práticas educativas desenvolvidas pelo MST dentro da luta de classes como táticas imediatas para atingir a estratégia geral do Movimento.

O desenho das categorias gerais ou metodológicas, na visão de Kuenzer (1999), não é suficiente para a definição da metodologia de investigação, visto que elas correspondem a leis objetivas, e portanto universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto em qualquer realidade. Mesmo sendo universais e concretas, essas categorias não substituem a compreensão de um objeto na sua especificidade de relação com outros objetos e com a totalidade. Desta maneira, a investigação do objeto em suas particularidades necessita ser configurada com as categorias de conteúdo, uma vez que sua definição se faz com a apropriação teórico-prática do conteúdo.

Assim, as categorias são concebidas como idéias fundamentais para a compreensão da realidade. Considerando os documentos produzidos pelo Movimento, as indicações feitas em outros estudos (Caldart, 2000, Menezes Neto, 2001, Pizzetta, 1999, Vendramini, 2000, Machado, 2003, Mézsáros, 2005), com relação aos objetivos da pesquisa, foram tomadas como base os princípios pedagógicos e filosóficos da educação do MST, as indicações de Mézsáros sobre a caracterização de uma educação para além do capital, e organizadas as seguintes categorias específicas de análise:

1) Educação e conhecimento -- como elementos necessários à transformação na perspectiva da emancipação humana, **opostos** à adoção pelos indivíduos de modos de comportamento que apenas favoreçam a concretização dos objetivos reificados pelo capital.

2) Vínculo entre Educação e Trabalho – para a concepção marxista de ser humano, a união trabalho e ensino não pode se reduzir a uma metodologia didático-pedagógica em sala de aula; ela se identifica com a própria essência do ser humano. Neste sentido, uma educação que se pretenda emancipatória deve estar vinculada às transformações das condições de vida e trabalho do grupo em que ela está inserida. Para isto é preciso buscar incessantemente a Universalização da educação e do trabalho como atividade humana auto-realizada, **oposta** à negação dos requisitos mínimos para a satisfação humana e a destruição produtiva ( MÈSZÁROS, 2005).

3- Relação entre teoria e prática - Mészáros (2005) ao argumentar em favor de uma educação emancipatória, o que ele chama de uma educação para além do capital, propõe que esta necessita assumir a concepção de Gramsci, que defende a atividade humana sem exclusão ou sem qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*, concepção **contrária** à abordagem elitista de educação apenas como atividade intelectual, como forma de preservar os “padrões ditos civilizados”. Dessa forma, o autor propõe uma educação que parta das questões concretas de experiências de trabalho, que analisadas sob a luz do conhecimento sistematizado ajudam a aprofundar a teoria e a produzir transformações na realidade em estudo.

4- Vínculo entre Educação e Cultura -- parte do pressuposto de que a cultura é a produção e representação da existência humana, portanto, uma atividade objetiva que se liga ao trabalho e à educação. Assim sendo, a educação é uma atividade cultural que se expressa no processo de socialização e desenvolvimento da cultura. Considerando a cultura como atividade humana hoje imersa numa sociedade de mercado, pode-se afirmar que no seu interior encontra-se muitas contradições. Desta forma, as lutas culturais como partes, do processo educativo são partes importantes do processo de luta pela transformação social, uma cultura da rebeldia em **oposição** à

cultura da subserviência ao mercado, ao capital, ao imperialismo, ao consumismo, ao individualismo.

5- Vínculo entre Educação e Política - Saviani (1995, p. 94) declara que “ *toda prática educativa enquanto tal possui uma dimensão política assim como toda prática política possui uma dimensão educativa*”, ou seja, educação e política estão intimamente ligadas. Os processos políticos, ao estabelecer a organização e funcionamento da vida em sociedade, têm ao longo da história da humanidade estabelecido parâmetros com propósitos de mudança ou de manutenção da ordem social estruturada. É no movimento de manutenção ou de mudanças que se estabelecem as relações de poder, e nesse processo as classes trabalhadoras necessitam de uma educação que estimule a participação nas lutas sociais contra o imperialismo e todas as formas de dominação existentes; uma educação que propicie aos trabalhadores o exercício da capacidade de direção política para a luta em torno dos interesses da classe trabalhadora, **oposta** à educação que capacita apenas para a inserção no movimento do capital, ajustando os interesses dos trabalhadores aos níveis de participação propostos pelo Estado capitalista.

6- Gestão democrática: auto-organização dos educandos e criação dos coletivos pedagógicos -- a construção de uma outra ordem social não se dará sem a participação efetiva dos seus principais protagonistas, como classe organizada. Isto implica experimentar a gestão de processos coletivos, como auto-gestão e criação de coletivos pedagógicos, tornando-os sujeitos do processo decisório em **oposição** às políticas de relações de comandos centralizados implementados pelas políticas hegemônicas que formam pessoas obedientes e subservientes ao modelo.

7- A mística e o cultivo de novos valores - partindo do pressuposto de que a mística cultivada pelo MST é uma manifestação de ânimo na luta, buscando permanentemente a melhoria da coletividade, a mística faz com que a luta não se esgote nas conquistas materiais, mas caminhe na direção da formação de novos seres humanos, **opondo** –se aos valores e vícios herdados da sociedade capitalista, como o individualismo, a concorrência e o lucro desenfreado.

8- Organização curricular -- o currículo é um instrumento político e técnico que norteia as ações pedagógicas da escola, constituindo-se em um dos seus principais

elementos de proposta pedagógica. O currículo é um processo de definição dos fins sociais e culturais da educação e de organização de procedimentos e instrumentos para a sua concretização. Implica a realização de opções relativas à concepção de educação, do ser humano e do mundo que se pretende construir. (MACHADO, 1999). Então, é a maneira como se organiza a produção do conhecimento no interior das escolas e das práticas educativas organizadas. Desta forma, o currículo não é neutro, e portanto em sua organização perpassam relações de poder, bem como estão contidos as proposições de organização da sociedade que pretende construir. Construir os currículos tomando a educação como formação humana unilateral é **opor-se** ao currículo instituído hegemonicamente, centrado em competências e habilidades para o mercado capitalista.

9- Conteúdos formativos socialmente úteis -- no processo de organização da escola formal são instituídos conteúdos como instrumentos para atingir os objetivos propostos na formação humana. Ocorre que, assim como os currículos, os conteúdos também não são uma ação neutra -- dependem de opções e escolhas intencionais. Na sociedade capitalista, sendo a escola um lugar de interesses opostos, a opção por conteúdos socialmente formativos **opõe-se** aos conteúdos instituídos apenas para atender aos ditames do capital ou à formação para um emprego incerto.

## 1.2 MOVIMENTOS E LUTAS SOCIAIS NO CAMPO BRASILEIRO

O modo de produção capitalista, ao longo do seu desenvolvimento, vai deixando dívidas não resolvidas para com as populações presentes e futuras, sendo essas dívidas frutos das contradições do próprio sistema capitalista. Mediadas pela práxis da organização coletiva, essas demandas vão provocando os seres humanos na busca de saídas e soluções para a problemática enfrentada.

Na história da humanidade, lutas e resistências ocorreram, às vezes para transformar a totalidade do modo de produção, às vezes para apenas humanizá-lo e tornar menos brutal a vida humana. Dessa forma localiza-se os movimentos e lutas sociais. Há os movimentos que realizam lutas pelas transformações radicais da



sociedade capitalista, e há os que lutam tendo como projeto apenas a melhoria parcial da sociedade.

Toma-se aqui a definição de movimentos sociais como uma ação grupal para a transformação (práxis) voltada à realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia), e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção) (SCHERER-WARREN, 1989, p. 20).

Embora no Brasil a década de 90 do século XX tenha sido considerada a década do refluxo dos movimentos sociais, é preciso enfatizar que a luta social manteve-se viva e apresentou-se de várias formas, sendo os Movimentos Sociais do Campo uma delas.

Com todos os fluxos e refluxos, é inegável hoje a consolidação dos movimentos sociais, e dentre eles os do campo, como objeto de investigação científica, desde a preocupação com a análise histórica dos movimentos camponeses (MEDEIROS, 1989, 1999), a articulação da luta pela terra, educação, construção da consciência, até desdobramentos mais específicos como: reações de poder, democracia, projetos de desenvolvimento e de educação. (VENDRAMINI, 2000, MENEZES NETO, 2001, CALDART, 2000, PIZZETTA, 1999, MACHADO, 2003).

Refletir sobre os Movimentos Sociais do Campo é, antes de tudo, reconhecer a diversidade de organizações e ações existentes. Cada movimento social do campo vem ao longo da história demonstrando diversas maneiras de viver e enfrentar as contradições existentes no campo brasileiro. Embora compondo uma diversidade (camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assalariados, sem-terra...), o universo dos Movimentos Sociais do Campo encontra-se na unidade da luta contra a ofensiva do capital, que com os avanços no campo tem produzido as mesmas contradições, tanto para os pequenos proprietários quanto para os assalariados, os índios e os quilombolas. Evidências desta afirmação são as lutas contra a monocultura do eucalipto (Aracruz Celulose), que fere os interesses dos índios e quilombolas no Estado do ES, das populações camponesas e sem-terra do Estado da Bahia, e dos pequenos agricultores no Estado do Rio Grande do Sul.

As contradições vividas pelo indivíduo vão se tornando contradições de grupos de indivíduos; no cotidiano, estes vão percebendo que o que há de comum nos interesses

e nas condições de vida e trabalho é produzido nas oposições com outros interesses de outros grupos sociais, gerando assim os conflitos de classes.

As condições vivenciadas pelos camponeses no Brasil foram expressas através de lutas, organizações e conflitos entre as classes e grupos, desde as revoltas dos escravos, conflitos com camponeses imigrantes, movimentos de caráter messiânico, ligas camponesas, posseiros, assalariados, bóias-frias, e mais recentemente, os camponeses sem -terra.

Medeiros (1989), ao recuperar a história dos movimentos sociais do campo, alerta para o fato de que as lutas dos trabalhadores rurais, embora dispersas, repercutiram fortemente no centro do poder, porém forjou-se a imagem dessas lutas como produto da ação de “agentes externos”, desqualificando desta forma a capacidade de ação dos trabalhadores rurais, escondendo a real dimensão de tensão e conflitos existentes no campo.

A perspectiva de Medeiros, ao recuperar as lutas no campo no período de 1945 a 1985, demonstra através da trajetória histórica dos trabalhadores do campo que estes são sujeitos de sua história através de suas lutas, ao romperem com as normas de sujeição e das condições de trabalho, expropriação a que foram submetidos.

Grzybowski (1987) concebe os movimentos sociais do campo como expressão das contradições geradas a partir das relações e condições econômicas, políticas e culturais. Os movimentos são vistos no interior das contradições de classes, numa relação conflituosa de lutas entre classes e o Estado.

Ainda sobre os Movimentos Sociais do Campo, Martins (1983, p. 27) alerta que “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: em Canudos, Contestado, Trombas e Formoso, no sul e oeste do Paraná, no Nordeste, no Araguaia e Tocantins. O autor frisa que *“todas as ações e lutas camponesas receberam do capital, de imediato, reações de classe: agressões e violências, ou tentativas de aliciamento, de acomodação, de subordinação”* (idem p. 16). Essas lutas, embora com poucos resultados imediatos, em termos econômicos apresentam uma significativa importância histórica, cultural e política, tornando-se referências para os movimentos que vêm se organizando nos últimos anos.

Desse modo, é possível afirmar que os trabalhadores brasileiros sempre tiveram uma presença ativa no processo de luta e enfrentamento com a classe oposta à sua, contrariando a concepção de que a história dos trabalhadores rurais é uma história de

submissão. Os movimentos de lutas sociais do campo têm demonstrado de forma criativa e eficaz a mobilização de populações expropriadas dos processos produtivo e político, dentre eles pode-se citar o MST.

De início, o MST se definia como uma articulação no interior do movimento sindical, rural ou no campo. Contudo, historicamente, durante o seu processo de consolidação, o movimento foi adquirindo contornos e características que o diferenciam do sindicalismo tradicional, adotando como principal forma de luta as ocupações maciças de latifúndios e de prédios públicos, bem como realizando marchas e caminhadas com o objetivo de sensibilizar as comunidades locais, regionais e nacionais, acerca da importância da reforma agrária. O MST foi aprofundando a sua visão sobre os problemas sociais no campo, que vão além da luta pela terra.

Stédile (1997, p. 105), um dos principais dirigentes do MST, argumenta que no início do Movimento tinha-se uma visão simplista de reforma agrária, achando que fosse unicamente a destruição dos latifúndios. Acreditava-se ainda, segundo o autor, que se a organização conseguisse isto a reforma agrária estaria feita. Entretanto, no desenvolvimento histórico, o MST tem constatado que a realização da reforma agrária é mais complexa e exige o envolvimento do Movimento com outras questões relativas às dimensões humanas, realizando lutas sociais.

Quanto ao seu caráter, o MST é um movimento polêmico, complexo, e possui diversas facetas; sua forma de organizar constitui uma celeuma entre intelectuais e acadêmicos. Ele tem um caráter social, sindical e político como reafirmado pelo próprio Movimento, mas o MST se nega a ser um partido político, como defende Martins (1997). Este autor, ao caracterizar o MST, afirma que ele já ultrapassou o *status* de um Movimento Social e se converteu em um Partido Popular Agrário, apesar de não possuir programa e organização partidária propriamente ditos; para o autor, o MST “*é uma organização, ele tem uma estrutura, um corpo de funcionários. Já não tem mais características de um movimento social*”, apontando tais características como positivas.

Corroborando as idéias de Martins, Gonh (1997) também aponta na estrutura organizativa do MST elementos semelhantes aos pressupostos da esquerda clássica. A autora assevera que a estrutura orgânica de direção, coordenação, comissões, departamentos e núcleos são vícios dos partidos da esquerda tradicional. Diz ainda que

o MST padece de dificuldades internas pela rigidez de sua organização e diretrizes programáticas.

Segundo a autora, a articulação do MST com os demais trabalhadores é feita sob a responsabilidade de seus dirigentes. Contudo, a autora não deixa claro a que nível de dirigentes se refere, pois existem dirigentes que atuam nas esferas locais e dirigentes que atuam mais em nível nacional. Presenciei várias articulações de trabalhadores do MST no nível de base, como por exemplo: na greve dos bancários em Teixeira de Freitas, em 2004, quando acampados do MST participaram constantemente de piquetes e mobilizações; na greve de fome dos alunos do Campus X da UNEB em 1997; na greve dos funcionários da Suzano Celulose em 2006. Estes exemplos, ocorridos no extremo sul, da Bahia são uma amostra do que acontece pelo Brasil afora; logo, ao se fazer um levantamento desses tipos de ações realizadas pelas bases do MST, constata-se que a articulação do Movimento com os demais movimentos de trabalhadores se dá em vários níveis.

Discutindo as afirmações dos autores acima mencionados, a direção do MST nega a sua transformação em partido político, uma vez que existem muitos partidos no Brasil atuando juntamente com o MST; a direção do MST acentua que uma de suas principais características é justamente o seu caráter não-institucionalizado. De acordo com Bogo (1999, p. 55) *“torna-se importante todos os movimentos que lutam pela terra e pela reforma agrária elaborarem suas linhas políticas e seu próprio programa agrário. Isto não significa tornar-se um partido, mas sim estabelecer passos que conscientemente pretendem dar”*

Mais adiante, o referido autor, discutindo a organicidade do MST e sua posição no Movimento de Massas, reafirma a necessidade de uma organização interna como forma de evitar a desintegração gratuita do Movimento, o que, segundo ele,

(...) ganhou evidência política mas carrega dentro de si enormes fragilidades espontâneas que devem ser superadas para que este movimento de massas passe, sem mudar a sua natureza, para uma organização de massas, criando dentro do seu ser uma estrutura orgânica, que lhe dê sustentação. Embora mobilize, articule

e agite as massas não poderá sobreviver se estiver estruturado sobre a espontaneidade<sup>8</sup> das mobilizações. (idem, p.131).

Desse modo, o autor deixa claro um dos ingredientes que tornaram o MST um dos Movimentos Sociais com maior duração na história do Brasil. A maturidade do MST nos últimos anos é demonstrada através da ampliação das lutas políticas para além das lutas espontâneas, criando e recriando a sua própria atuação.

É imperioso enfatizar que os sindicatos por natureza sempre tiveram uma estrutura definida e nem por isso se tornaram partidos políticos. O que precisa ser detectado é que as mudanças ocorridas na prática cotidiana de exploração do capital, o comportamento ofensivo das classes dominantes no campo e na cidade, e o papel criminalizador do Estado obrigaram os movimentos sociais a se qualificarem, acrescentando em si mesmos características que outrora se atribuíam aos partidos políticos.

O desenvolvimento e a modernização trazem intrínsecos o movimento dialético que obriga a quantidade a dar um salto de qualidade. Por outro lado, os autores não se empenharam até agora em analisar quais foram as mudanças que houve no sentido organizativo dos latifundiários; estes têm a seu favor o Poder Judiciário, o Congresso Nacional, e agem com verdadeiros exércitos armados, e nem por isso constituem partido político.

Quando o MST iniciou a sua atuação na década de oitenta, a disputa central se dava com os latifundiários, na disputa apenas por um pedaço de terra; a década de noventa apontou para uma nova fase da luta de classes que se caracterizou pela disputa de projetos políticos: de um lado, o projeto da classe trabalhadora, representada pelas organizações dos trabalhadores, entre eles o MST; de outro, o modelo neoliberal orientado pelos países capitalistas do Norte, através das organizações imperialistas

---

<sup>8</sup> Para Lênin (1978, p. 24), o elemento espontâneo é a forma embrionária do consciente. Entretanto o autor chama a atenção para o aspecto nocivo da espontaneidade quando esta tender à negação da elaboração teórica e à subordinação da luta política às lutas econômicas. A espontaneidade está presente em movimentos que lutam temporariamente, ou naqueles cujas lutas passam por objetivos imediatos. Neste caso, todos os movimentos de luta pela terra no Brasil. O que diferencia o MST dos demais movimentos camponeses brasileiros é justamente o fato de encarar a luta pela terra para além de sua simples conquista, o que encontra correspondência nos ensinamentos de Lênin, qual seja, a luta pela terra como luta imediata e a organização das pessoas assentadas e acampadas no Movimento para cumprir o papel de elevação da consciência e alcançar os objetivos estratégicos propostos pelo Movimento. Por outro, lado o MST precisa estar atento aos aspectos apontados por Lênin no tocante à subordinação das lutas políticas e da elaboração teórica das lutas de caráter apenas econômico.

como o FMI e Banco Mundial, e as grandes corporações que buscam abrir as portas dos países pobres para saquear as suas riquezas, submetendo os povos destes países ao controle das nações imperialistas através da cultura, da economia, do controle do espaço, do solo, das riquezas do subsolo, da água doce. A essa disputa, o MST decidiu reafirmar o seu projeto político, aproveitando a luta por conquistas imediatas provenientes das políticas públicas implementadas pelo Estado burguês como tática para acumular forças em direção ao projeto estratégico-socialista.

De acordo com Menezes Neto (2001) o MST possui um perfil de movimento social com preocupações como ecologia, desenvolvimento auto-sustentável, educação pública, lazer, saúde, cultura; de partido político quando disputa projetos de sociedade; e de sindicato quando trava lutas específicas no tocante ao mundo do trabalhador rural, contudo se diferencia do sindicalismo tradicional, pois não existe filiação e do Movimento participa toda a família camponesa, desde as crianças até os adultos. Nesse sentido, o autor afirma que o MST é um movimento social que incorpora as lutas sindical e política.

O MST, a despeito de ter surgido no contexto das lutas populares da década de 80, que traziam um forte cunho de lutas localizadas, sofreu influências diversas, mas simultaneamente produziu uma atuação bastante original. Sua reivindicação principal é em torno da reforma agrária, uma luta considerada reformista/economicista com o objetivo de melhorar a situação de pobreza dos trabalhadores do campo através da socialização da terra, cuja propriedade estava e está por demais concentrada, permitindo que o Movimento se tornasse a principal referência da luta de classes no Brasil do início do século XXI.

O MST se deparou desde a sua formação com a contradição central do sistema capitalista no meio rural, e assim não teve outra alternativa a não ser entender que para realizar uma verdadeira reforma agrária é necessário lutar contra o modelo de sociedade existente. Então incorporou em seus objetivos os fundamentos necessários à luta anti-capitalista, ou seja, aliou a luta econômica ao objetivo estratégico. Acrescentou a esse fator as características da base social do MST, que o levaram a se dedicar a processos intensivos de educação e formação, consolidando uma atuação unificada de base nacional.

Arrisca-se a afirmar que o caráter multifacetado do MST ( de partido, de sindicato e Movimento social) seja o ingrediente que constitui a sua grande novidade e contribuição para a luta social neste novo momento histórico da luta de classes. O desafio agora é criar novos modelos interpretativos, visto que o Movimento, sendo de cunho social não se enquadra nos modelos clássicos de interpretação.

Compartilhar permanentemente um mesmo espaço de vida e de trabalho de forma completa e contínua, como a base social do MST, envolve o desenvolvimento de um complexo de relações sociais e econômicas entre diferentes sujeitos geracionais étnicos com aspirações diversas, tendo como objetivo central a melhoria de suas condições de vida. Para o MST é um grande desafio conciliar tantas aspirações provenientes de diferentes sujeitos inseridos no contexto da sociedade capitalista, cujo poder econômico, e idéias, cultura e valores individuais são tidos como norteadores e estão a todo momento bombardeando a consciência das pessoas através dos meios de comunicação, das propagandas, notícias, etc.

Em conseqüência disso a organização interna do Movimento precisa dar conta de toda essa complexidade. Alterar a visão capitalista das pessoas implica provocar uma inversão dos valores até então apreendidos da sociedade capitalista, e requer como argumenta o próprio MST capacidade para enfrentar e resolver os problemas, o que não se faz com esquemas teóricos construídos fora da luta política. Assim sendo, todas as normas e princípios do MST são frutos de sua experiência histórica, demonstrando que não é um movimento passageiro, pois são 22 anos de existência e vitalidade enfrentando todas as adversidades possíveis.

Sobre as interpretações relativas a relação do MST com outros movimentos sociais, Carvalho (2004) argumenta que o MST tem indicado rumos para a luta social dos pobres das cidades, entretanto afirma que as classes populares do campo estão vivenciando crises em dois sentidos: uma crise de identidade social de classes e outra devida à correlação de forças políticas e sociais desfavorável (Carvalho, 2004, p. 8).

As evidências de que o MST indica rumos para a luta social contradiz a crise de identidade social. O Movimento tem demonstrado, através de suas manifestações e lutas, a preocupação com os desafios da sociedade brasileira. Isto fica evidente nas lutas que vem desenvolvendo ao longo de seus 20 anos de existência.

Na atualidade, o MST vem travando uma luta profunda contra as várias facetas do neoliberalismo, promovendo ações contra a formação de grandes blocos econômicos como é o caso da ALCA<sup>9</sup>. Além disso, tem realizado mobilizações contra o pagamento da dívida externa brasileira, as sementes geneticamente modificadas/ os transgênicos, a lei de patentes, o projeto de autonomia do Banco Central, a política do agronegócio, e muitas outras.

Com o avanço do imperialismo por meio da globalização do mercado e da superexploração do capital, estas questões não podem ser desligadas da luta por melhorias econômicas, sendo que as lutas corporativas perderiam sua importância se não as considerassem como impedimentos para qualquer conquista.

Quanto à ideologia do Movimento, Petras (1997) reconhece que o sucesso do MST é justamente misturar três componentes vitais: o marxismo, a religiosidade popular e as práticas comunitárias rurais. Acrescenta ainda que o MST não propõe somente a exigência de títulos de propriedade da terra e de infraestrutura, mas investe também na formação política de seus dirigentes e no desenvolvimento de uma política anti-capitalista. O referido autor considera o crescimento do MST como resultado das dinâmicas internas das lutas de classes no Brasil, afirmando que o MST é parte da vanguarda internacional de esquerda que desafia o neoliberalismo no período pós-comunista.

Estruturado em 23 Estados da Federação, o MST apresentou como resultado, até 2004, o assentamento de 400 mil famílias, perfazendo 1.7 milhões de pessoas num território de 14 milhões de hectares. Quanto aos acampamentos, estes somam hoje em média 500, com 100 mil famílias (Agenda MST 2004)

Na questão da produção agrícola, o MST apresenta em um dos seus órgãos de comunicação, como avanço da organização, a construção de cooperativas e associações. Nesse sentido, enumeram-se 400 associações de produção e comercialização; possui ainda nove cooperativas centrais, 81 cooperativas locais de produção, serviços e comercialização, 96 pequenas e médias unidades agroindustriais

---

<sup>9</sup> Área de Livre Comércio das Américas – ALCA é nome dado ao processo de expansão do Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) a todos os restantes países do hemisfério ocidental, exceto Cuba. A esse respeito, consultar SADER, Emir (org.): *ALCA: integração, soberania ou subordinação?* São Paulo: Expressão Popular, 2001.



(Agenda MST, 2004), sendo ainda o primeiro Movimento Social a produzir sementes agroecológicas de hortaliças no País<sup>10</sup>.

Para Gonh (1998) o crescimento do MST se deu por duas questões básicas: a conjuntura favorável e a capacidade organizativa do movimento. A autora sinaliza como fator-limite no Movimento, o descompasso entre os princípios escritos nas normas e a prática real, onde, segundo ela, o MST esbarra em uma série de concepções arraigadas entre a maioria dos trabalhadores com terra. Gohn acrescenta uma crítica em relação à política de gênero adotada pelo Movimento, dizendo que a proposta do MST para essa área segue apenas debates antigos como classe e gênero, faltando enfoque nas questões específicas da mulher (sexualidade, controle de natalidade, relações familiares, divisão do trabalho doméstico).

Em relação aos limites do MST como Movimento Social, Gonh tem razão ao apontar as concepções arraigadas no tocante à questão da propriedade da terra, pois como frutos da sociedade capitalista, esses trabalhadores são o resultado da ideologia e modos de vida assumidos por esta sociedade. Entretanto, a autora se além aos elementos dos micro-processos de vida apontados pela teoria dos Novos Movimentos Sociais, sem enfatizar as suas causas de estruturas, e tendo o foco apenas nos problemas locais, sem uma articulação com os problemas generalizados, corre o risco de almejar apenas mudanças setoriais.

Referindo-se também às contradições enfrentadas pelo MST, Grade (1999) identifica as angústias de um movimento social fruto do processo da exclusão capitalista que necessita de se utilizar do processo de produção cooperativa na lógica do capital.

Realmente a contradição apontada por Grade é fundamental, visto que o Movimento se organiza no interior de uma sociedade de mercado; ao mesmo tempo em que faz a luta contra a propriedade privada, uma luta revolucionária, precisa inserir – se no mercado, caso contrário não tem como dar respostas imediatas aos seus participantes; assim o Movimento vive o dilema entre a luta política e a inserção no mundo do capital.

Analisando a trajetória do MST pode-se afirmar que ele tem sido um dos fenômenos políticos inovadores da América Latina, na medida em que busca enfrentar os problemas do campo atacando as causas estruturais. Nas suas palavras de

---

<sup>10</sup> Revista *Sem Terra*. n.1, agosto/setembro/97.

ordem/lema desde o início “*Terra para quem nela trabalha*”, perpassando ao lema do terceiro congresso realizado em 1995 onde o Movimento conclamou a união dos trabalhadores com o lema “*Reforma agrária uma luta de todos*” até o seu último congresso realizado no ano 2000, cujo lema foi “*Reforma agrária: por um Brasil sem latifúndio*”, observa-se que o Movimento tem avançado cada vez mais na busca de mudanças globais, e não apenas setoriais como era no início, ou como requer a teoria dos novos movimentos sociais. Desse modo é possível afirmar que o MST é um sujeito político de luta construído historicamente nos enfrentamentos do pilar central do capital, ou seja, a propriedade privada.

### 1.3 PERSPECTIVA DIALÉTICA PARA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO NO MST

O MST, com a convicção de que apenas a luta pela terra não liberta o trabalhador da exploração, e que só a escola também não é capaz de libertar o sem-terra da exploração do latifúndio, propõe a junção destas duas conquistas, ter acesso a terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação.

Quando o MST luta por escolas públicas, certamente está lutando pelo acesso, permanência e implementação de uma proposta educativa que contemple outra concepção de educação e escola, baseada em princípios e objetivos construídos ao longo da história do Movimento. Em outras palavras, para o MST, não basta construir uma escola e continuar com o mesmo tipo de educação, é preciso resignificá-la. As crianças que vivem e estudam nos assentamentos e acampamentos possuem uma experiência gestada nos conflitos, que a educação deve levar em consideração.

*O MST almeja uma educação para a transformação social, centrada no trabalho como princípio educativo, alimentando as várias dimensões da pessoa humana, voltada para a cooperação, com valores humanistas e socialistas e com profunda crença no processo de formação e transformação humana. A proposta de educação do MST, expressada em vários documentos<sup>11</sup>, pretende desenvolver uma nova concepção de escola pública, gratuita e mantida pelo Estado, mas orientada de acordo com os*

---

<sup>11</sup> MST, Caderno de Formação n. 18 - O que queremos com as escolas de assentamentos; MST, Caderno de Educação nº 01 Como fazer a escola que queremos; MST, Caderno de educação nº. 8 Princípios da educação do MST; Caderno de Educação nº 09 Como fazemos a escola de educação fundamental no MST.

interesses dos trabalhadores sem-terra. Nesta perspectiva, a implantação da proposta educativa do MST é permeada de contradições e possibilidades.

Analisar os processos de educação e escolarização no MST requer inseri-lo nos contextos histórico, político e econômico em que se situam. As características que identificam o Movimento e o projeto de sociedade que propõe construir, definem como o MST concebe o processo educativo e as funções da escola.

Na história do pensamento educacional com influência da teoria marxista pode-se enumerar duas vertentes básicas, ambas provenientes da mesma matriz teórica: de um lado tem-se a visão crítico-reprodutivista, que concebe a função da escola como aparelho de reprodução das classes dominantes, e de outro lado tem-se a vertente que argumenta que a educação tem uma dupla função, ou seja, a educação tem uma função dialética tanto de contribuir na conservação e reprodução da estrutura quanto de minar as estruturas capitalistas.

No tocante à teoria da reprodução social no campo educacional, diversos autores<sup>12</sup> se dedicam à análise e à crítica da sociedade capitalista, fundamentalmente à sua característica principal, a estrutura de classes, resultado da divisão social do trabalho baseado na apropriação diferente dos meios de produção. O sistema educacional é visto como uma instituição que desempenha duas funções na sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes.

No contexto da educação brasileira, a teoria da reprodução teve grande repercussão na década de 80 do século XX, propiciando o desenvolvimento de estudos<sup>13</sup> significativos acerca da temática da reprodução da dominação ideológica, das estruturas de classes e das relações de produção. Diversas análises afirmam que a teoria da reprodução contribuiu para desmistificar o papel exercido pelo sistema educacional burguês. Damasceno (1990, p. 23), destaca como mérito da teoria reprodutivista, desocultar o papel exercido pelo sistema educacional em época de grande repressão.

---

<sup>12</sup> BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução, elementos para uma teoria de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.

<sup>13</sup> FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

JANUZZI, G. M. *Confronto pedagógico: Paulo Freire – MOBREAL*. São Paulo Cortez & Moraes, 1979.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As mais belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1979.

Nesta perspectiva a autora faz uma síntese da referida teoria, enfatizando que nessa corrente teórica,

(...) a educação é socialmente determinada; a sociedade que vivemos por alicerçar-se no modo de produção capitalista, é dividida em classes sociais com interesses opostos; a educação se encontra a serviço dos interesses da introyeção ideológica da classe dominante.

Coerentes com as suas conclusões, os teóricos da reprodução questionam a validade para a classe trabalhadora ocupar-se da escola, visto que, segundo eles ela não passa de um poder ilusório para essa classe.

No Brasil, a partir da década de 70, os textos de Althusser e Poulantzs enfatizando a reprodução das desigualdades através do sistema de ensino influenciaram vários autores, que passaram a combater a generalização do ensino e a escolarização obrigatória, assim como o prolongamento da escolaridade obrigatória aos filhos da classe trabalhadora, argumentando que esta exporia os alunos oriundos dessa classe por mais tempo aos mecanismos de inculcação ideológica dominante na escola. De certa forma tinham razão, dada a conjuntura de um país em época de ditadura militar. Realmente, aquele momento histórico apontava para uma educação com poucas possibilidades de reação.

O momento presente (ano 2007) indica que a escola continua sendo um espaço em que as forças hegemônicas tentam a todo custo fazer passar os seus projetos; exemplos disto são as inúmeras propostas educativas apresentadas às escolas com a ideologia da nova configuração do capital. Vocábulos como competitividade, vantagens comparativas, produtividade, eficiência, eficácia, gestão, controle, mensuração, competência, estão presentes em textos e propostas educativas distribuídas nas escolas, sugerindo que elas se organizem dentro da lógica empresarial voltada para as necessidades do mercado.

Essas propostas educativas chegam à escola com lemas bastante atrativos aos professores, pois se apropriaram de uma linguagem de humanização do capital. De acordo com Duarte (2005), a origem das pedagogias do aprender a aprender, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos está ligada à pedagogia da Escola Nova, sendo ambas integrantes do universo liberal –burguês. Nessa perspectiva acredita-se que a teoria da reprodução fornece elementos para analisar o movimento do capital e sua reprodução no interior da escola,

visto que o capital continua utilizando a educação escolar como espaço da reprodução de sua ideologia.

Entretanto, a teoria da reprodução apresenta limites quando deixa uma lacuna no tocante à explicação das formas como as classes trabalhadoras reagem ao processo educacional, isto é, como se rearticulam, reelaboram e redefinem as atividades e práticas educativas. Acredita-se que essas lacunas deixadas pela teoria da reprodução retiram da educação sua importância tática<sup>14</sup>, como instrumento que contribui para o processo de emancipação da classe trabalhadora.

A teoria da reprodução deixa entrever uma ação sem reação dos sujeitos que a sofrem. Damasceno argumenta que a teoria reprodutivista de educação reduz o “*Materialismo ao determinismo econômico sem a riqueza da análise dialética resgatada e aplicada por Marx para explicar a realidade considerando suas dimensões estrutural e histórica.*” (DAMASCENO, 1990, p. 25).

Sobre os limites da inculcação, Paiva (1980, p. 84) avalia essa suposição dos intelectuais da reprodução sobre a falta de capacidade dos integrantes da classe trabalhadora para dar conta das contradições, resistindo e diferentes formas à ideologia dominante, e atribui a essa classe uma espécie de “minoridade” ou incapacidade.

As análises baseadas na teoria da reprodução deixam explícito o processo de conquista da hegemonia das classes dominantes, em ambos os níveis de infra e superestruturas. Entretanto, não esclarece sobre as possibilidades de rearticulação e redefinição político-ideológica que a classe trabalhadora vai construindo.

As nossas indagações se incluem no âmbito das reações da classe trabalhadora quanto à educação que a classe dominante oferece para sua legitimidade, ou seja, como a classe trabalhadora está se organizando para ter acesso à escola, e como esta está construindo e veiculando uma educação emancipatória, criando assim possibilidades de organização da contra-hegemonia com suas contradições e possibilidades.

Nessa perspectiva busca-se, neste trabalho, analisar a educação do MST à luz do enfoque dialético, mostrando que no interior das contradições inserem-se também as possibilidades, e enfatizando que o conflito instalado ao nível da infra-estrutura (disputas na luta pela terra) perpassa a superestrutura (luta pela educação, contrária à ordem social instituída). O processo educativo é focalizado não apenas como um

---

<sup>14</sup> Utiliza-se aqui o conceito de tática como uma ação específica de acordo com as circunstâncias históricas concretas. Ou seja, um conjunto de orientações concretas formuladas para pôr em prática a estratégia revolucionária de cada nova conjuntura política. HARNECKER, Marta. *Estratégia e Tática*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

espaço de legitimação das idéias da classe burguesa através da reprodução de sua ideologia, mas também como um espaço de luta e construção de uma contra-ordem, se utilizado como veículo de divulgação da concepção de mundo condizente com os interesses da classe trabalhadora.

Dentro da matriz teórico-marxista, Gramsci pode ser caracterizado como o autor que se preocupou não somente em desmistificar o caráter de reprodução da ideologia das classes dominantes através dos Aparelhos Ideológicos de Estado -AIE mas também em debater como os trabalhadores redefinem a ideologia a partir dos interesses de sua classe, buscando a emancipação.

Embora não seja um teórico da educação, Gramsci retoma a linha de análise iniciada por Marx, enfatizando os vínculos orgânicos entre a infra-estrutura e a superestrutura da sociedade, e mostra que há uma interdependência entre as forças materiais e a ideologia. Gramsci afirma que a articulação entre as referidas instâncias da realidade, numa formação social em um determinado momento histórico, forma um bloco histórico que é o conjunto complexo, contraditório e discordante das superestruturas, é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção (GRAMSCI, 1995, p. 52).

Gramsci argumenta ainda que é no bloco histórico que se dá a luta das classes sociais com o objetivo de conquistar a hegemonia, num movimento cuja finalidade é conquistar a direção da sociedade na sua totalidade.

Esse autor não deixa de lado o papel dominante e determinante da infra-estrutura econômica, embora o seu foco central seja a superestrutura; argumenta que o exercício do poder de uma classe, numa sociedade historicamente estruturada, não é tão-somente a expressão da estrutura das relações sociais de produção mas o exercício de um papel hegemônico dos pontos de vista ideológico e político. (MANFREDI, 1980 ).

Partindo de uma análise da totalidade isto é, do bloco histórico, Gramsci discute o conceito de sociedade civil vinculado ao terreno das relações sociais de produção e ao papel que exerce o Estado. Nessa perspectiva, analisa a sociedade em dois grandes blocos: o bloco da estrutura das relações econômicas e o bloco da superestrutura onde ocorrem as relações ideológicas; a essa totalidade Gramsci chama de bloco histórico. Para explicar o movimento da superestrutura ele desenvolve os conceitos de sociedade civil e sociedade política ou Estado.

Por sociedade política ou Estado Gramsci define “*os planos que correspondem, respectivamente, à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda*

*sociedade e aquela de domínio direto ou de comando que se expressa no Estado e no governo político*” (GRAMSCI, 2004, p. 21). Desse modo, mostra o domínio exercido pela sociedade política pelo uso de meios coercitivos.

Assim, a sociedade política ou Estado se configura como o campo da força, sob forma de ditadura expressa pelo

(...) aparelho de coesão estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda sociedade na previsão de momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo ( Idem, p. 21).

Por sociedade civil Gramsci define o “*conjunto de organismos designados vulgarmente como privados*” os espaços onde são geradas as ideologias da classe dominante e sua concepção de mundo, que serão difundidas pelas escolas, imprensa, religiões; além disso, a sociedade civil é expressa por meio das associações políticas e sindicais, clubes, etc. Nesse contexto é onde a ideologia da classe dominante propaga as suas idéias buscando obter ou manter o consenso e/ou a conformação de sua hegemonia. Portanto, para Gramsci, é no âmbito da sociedade civil que ocorre o consenso

(...) dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio ( da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção ( Idem, p. 21).

A classe dominante para ser dominante necessita ter amplo apoio dos intelectuais, bem como controlar os meios de difusão das suas idéias. Nesse sentido, para a manutenção da hegemonia, os grupos dominantes qualificam os seus intelectuais que servem de mediadores e/ou comissários do grupo dominante para o exercício das funções de hegemonia e comando. O intelectual é um criador, difusor e organizador da cultura.

A sociedade política é força, coerção e dominação, mas a sociedade civil, consoante Gramsci, é o lugar onde circulam as idéias, e assim permite abertura para a circulação de idéias contrárias, portanto é o lugar onde se manifestam através das idéias os conflitos de interesses das classes através da persuasão. Então é preciso, como

afirmam os dirigentes do MST, *disputar a conquista das consciências das pessoas*, é aí o lugar onde ocorre a disputa das idéias.

É evidente que para essa disputa os intelectuais têm um papel-chave, pois eles organizam a cultura. São eles que concebem o mundo em que vivem, vêem a divisão do poder e de riqueza na sociedade; são eles também que definem se os homens percebem como justa ou injusta a sociedade em que vivem. É nessa perspectiva que, para Gramsci, o processo de eliminação de toda desigualdade e injustiça passa por uma “reforma intelectual e moral”. Isto significa aliar a luta econômica (exploração econômica de uma classe sobre outra através da apropriação privada dos meios de produção e da riqueza) à luta política e cultural (luta contra a apropriação privada ou elitista do conhecimento e da cultura).

Para a classe trabalhadora chegar ao poder não basta a conquista do Estado quer por eleição quer insurreição, é preciso ir além disso, vale dizer, é preciso ganhar a batalha do convencimento, obter o consenso em torno da nova sociedade. Esse processo lento e complexo de luta pelo poder político e cultural nas sociedades ocidentais, Gramsci chama de disputa pela hegemonia.

Partindo desse pressuposto pode-se afirmar que Gramsci indica que as transformações são feitas não apenas no âmbito da tomada exclusiva do Estado burguês, mas há no cotidiano uma disputa de obtenção do consenso, ou seja, há nesse contexto uma possibilidade de revolução a ser construída em todos os espaços de disputa das idéias. Pois, ao construir a sua hegemonia pela extensão do consenso, a classe dominante contraditoriamente deixa espaço para a livre circulação das idéias da classe trabalhadora, e desta forma novas concepções de mundo são difundidas, contrárias às da classe dominante. Desse modo, a ação pedagógica das instituições da sociedade civil pode dialeticamente agir tanto para a manutenção da hegemonia da classe dominante quanto para a sua destruição. Assim, para os trabalhadores rurais Sem Terra organizados no MST, a educação e a escola têm função tática na luta contra a hegemonia dominante, na medida em que é no seu interior que se dá a formação dos intelectuais habilitando-os a sistematizar e a divulgar a concepção de mundo da classe trabalhadora.

Gramsci atribuiu aos intelectuais o papel de organizadores da cultura. Para ele há dois tipos de intelectuais: *o intelectual orgânico e o intelectual tradicional*.

- O *intelectual orgânico* é aquele que surge em ligação direta com os interesses da classe que ascende ao poder, ao mesmo tempo que lhe dão homogeneidade e



consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. As classes dominantes em geral possuem seus intelectuais orgânicos, cuja função é fazer com que os dominados pensem com a cabeça da classe dominante. Do mesmo modo, a classe trabalhadora possui seus intelectuais, cuja função é desenvolver as idéias contra-hegemônicas.

- O *intelectual tradicional* constitui um grupo que em sociedades passadas foram intelectuais orgânicos da classe que fora dominante. Gramsci considerou a categoria dos eclesiásticos ligada à aristocracia fundiária no regime feudal, pois embora com a queda do regime feudal e a ascensão do capitalismo, esse grupo continuou existindo de forma independente e sempre numa direção conservadora. Em momentos oportunos fazem alianças com as classes dominantes no presente.

Deve-se salientar que a função de ambos os tipos de intelectuais é de ser instrumento de construção e consolidação de uma vontade coletiva, de um consenso social em torno de uma concepção de mundo do bloco histórico ao qual estão vinculados, na luta pela hegemonia. Os intelectuais são formados na escola ou em instituições do âmbito da sociedade civil, e para ser um intelectual orgânico ou tradicional e desempenhar a função de organizador da cultura, o indivíduo necessita passar por uma formação básica que lhe dê acesso a essa cultura. Nesse sentido, Gramsci atribuiu importância à escolarização dos trabalhadores a fim de propiciar-lhes uma base para a educação política. Existem vários trabalhos<sup>15</sup> que mostram as preocupações e experiências de Gramsci com a escola e a escolarização dos trabalhadores.

Desse modo, esta análise das práticas educativas desenvolvidas pelo MST foi inserida no conjunto das ações pedagógicas defendidas por Gramsci, entre as relações contra-hegemônicas, ações estas que não se limitam apenas à escola, mas estão no conjunto da organização, assim como na formação dos educadores, nos encontros dos sem-terra, nas ações diversas para a escolarização dos jovens e adultos, da alfabetização à universidade. Vê-se que estas ações, aliadas à mobilização política empreendida pelo Movimento, constituem um poderoso instrumento de luta no âmbito da sociedade civil, no sentido de preparar intelectuais orgânicos para a organização da cultura e a construção da contra-hegemonia.

---

<sup>15</sup> NOSELLA, Paolo, *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANACORDA, M.A *O princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas 1991.

JESUS, Antonio T. de. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Assim pode-se afirmar que a formação do intelectual orgânico no seio do MST não se dá de forma espontânea, pois entra aqui a necessidade fundamental da escola e também de outros instrumentos de ação educativa praticados pelo Movimento, com intencionalidade para efetivação do processo de formação da consciência, porquanto a consciência e a vontade coletiva não se desenvolvem espontaneamente. Então destaca-se a necessidade fundamental da educação das massas, tendo a escola e os outros espaços de formação desenvolvidos no Movimento a função de contribuir na emancipação dos trabalhadores como classe.

Gramsci atribui aos órgãos de classe dos trabalhadores o papel de organizadores/educadores de fundamental importância para o processo de emancipação da classe. Na sociedade que ele toma como referência para as suas análises, esse órgão é o partido político. No caso do Brasil do século XXI, ampliam-se estas análises para outra forma de organização coletiva da classe trabalhadora brasileira que é o MST. Ao desenvolver uma diversidade de práticas educativas em diversas frentes de atuação, o MST exerce um papel de intelectual coletivo no plano de formação da consciência dos trabalhadores Sem Terra.

No contexto da educação escolar desenvolvida pelo Movimento, o educador tem papel fundamental na formação da consciência dos trabalhadores assentados e acampados, ao propiciar-lhes o acesso à leitura e à escrita como instrumentos para leitura e problematização da realidade na perspectiva de sua transformação. Nesta perspectiva, o educador dos assentamentos e acampamentos pode ser considerado um intelectual orgânico à medida que assume com convicção os destinos da classe trabalhadora. Mas esta tomada de decisão por parte dos educadores nos assentamentos é um processo complexo e difícil, visto que a sua formação e toda a sua cultura estão ligadas aos interesses da classe dominante e ao modo de vida capitalista. Desta maneira, ao se tornarem educadores de assentamentos os educadores não se encontram prontos *o educador precisa ser educado* como Marx enfatiza na tese III sobre Feuerbach, que para entender as contradições sociais a que está submetido. Como já enfatizado, a formação dos seres humanos para o MST não se dá de modo espontâneo é, antes de tudo, ligada ao projeto social que o Movimento defende, refutando toda idéia de neutralidade nos processos formativos.

As categorias trabalhadas por Gramsci ressaltando a importância do fenômeno educativo para a construção de uma nova cultura e de uma nova concepção do mundo, podendo ser construídas pela própria classe oprimida já no interior da sociedade

capitalista fornecem parâmetros para analisar as práticas educativas que o MST vem desenvolvendo no campo brasileiro.

É nessa direção que se está situando a função da educação escolar e não-escolar no MST. O Movimento, ao se dar conta de que sua base não fora excluída apenas do acesso à terra como também da escola, remete a esta não como um espaço para ler e escrever apenas, mas para contribuir no avanço da organização, assim como o MST que está redimensionando a vivência no campo através da construção de novas relações, calcadas noutra lógica de desenvolvimento e rompendo com a concepção de escola rural por uma escola do campo.

O MST entende que os sujeitos de sua luta necessitam se apropriar dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Se o domínio da técnica, da ciência, da filosofia estiver concentrado em poucas pessoas, a tendência deverá ser a centralização das decisões imprimindo métodos de comando, e não de libertação e formação da consciência de classe.

No desenvolvimento de sua luta o Movimento foi percebendo a necessidade de conquista de outros direitos, e o direito à educação constitui um desses direitos, da educação infantil ao nível superior. Por outro lado, o MST recusa o modelo de escola da forma como esta se apresenta, e tenta organizadamente reinventá-la a partir das suas necessidades, demandas e da lógica da classe trabalhadora, objetivando a melhoria da qualidade de vida no campo e a elevação da consciência de classe e da capacidade técnica. Essa proposição do Movimento encontra correspondência em Ribeiro (2002, p. 52), quando ela fala sobre a necessidade de se ter no campo quadros com competência técnica somados a compromisso com um projeto popular de sociedade e com uma agricultura ecológica sustentável, que sejam do interesse dos trabalhadores do campo. Defende ser esse o papel estratégico da escola do campo.

Reportando tal pensamento à história do MST significa dizer que essa escola está sendo conquistada, ocupada, reinventada, recriada visto que os modelos de escola rural registrados na história das políticas educacionais brasileiras estiveram sempre a serviço ou associados aos avanços do capitalismo no campo, à modernização da agricultura e ao êxodo rural. Ficando os trabalhadores rurais sem terra sempre excluídos dos espaços de escolarização formalizada no País, no máximo tiveram direito *a uma escolinha cai não cai*<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Essa expressão é utilizada por Arroyo numa referência às escolinhas rurais proporcionadas às populações camponesas. Em contraposição, apresenta-se uma nova concepção de escola do campo.

O jeito como o MST tem organizado a educação de sua base social envolve uma multiplicidade de práticas, formatos, atividades, não sendo o primeiro movimento a lutar e a organizar escolas para os trabalhadores sob a ótica destes.

Afinal, pode-se inserir as lutas que os trabalhadores vêm desenvolvendo em diversos contextos, objetivando o acesso à escola, como expressão das classes trabalhadoras no nível da superestrutura. Diversas pesquisas constataam que as lutas pela democratização do acesso à escola como dever do Estado, não constituem uma novidade na história da educação das classes populares. As histórias dos trabalhadores de diversos países europeus demonstram que estes vêm lutando pela escola básica.

A luta pela escola fez parte, na verdade, entre os interesses dos trabalhadores e os dos donos do capital e nela, os primeiros, têm defendido a escola como obrigação do Estado (...) pronunciando-se pela escola comum que elimina a distinção entre a “formação” num sentido mais amplo e a educação voltada para o trabalho, bem como as barreiras levantadas contra o livre acesso (...) a níveis superiores de Educação. Essa é uma luta que ainda se está travando em países capitalistas avançados (Paiva, 1984, pp. 21-22).

No Brasil, estudos elaborados enfocando os diferentes períodos históricos mostram que a luta pelo acesso à educação escolar continua fazendo parte da agenda dos diversos movimentos sociais.

Marília Spósito, em seus trabalhos: *O povo vai à escola* (1984) e *Ilusão fecunda - a luta por educação nos movimentos populares* (1993), reconstitui a luta pela ampliação das ofertas educacionais na cidade de São Paulo. Na primeira pesquisa, a autora registra a luta pela criação de novos ginásios públicos naquela cidade, entre as décadas de 40 e 70. Na segunda (1993), continua a reflexão sobre as lutas por educação a partir dos movimentos populares. Analisa as mudanças econômicas e políticas implantadas durante o regime autoritário, ressaltando a degradação do ensino público e a falta de oportunidades educacionais para a classe trabalhadora urbana, contrastando a opulência de poucos com a pobreza de muitos. A autora ressalta o processo de continuidade da negação do acesso à educação escolar para a grande maioria das populações periféricas da cidade de São Paulo. Nessa pesquisa, além de recuperar as lutas por educação no período de 1970 a 1985, a autora examina as razões e o sentido

---

Sobre a concepção de escola do campo consultar a coleção intitulada *Por uma Educação do Campo*, que se encontra no número 5, organizada pelo movimento do mesmo nome.

dessas ações coletivas, assim como os embates e conflitos com o Estado burguês, na figura da Secretaria Estadual de Educação.

O trabalho de Spósito (1999) inaugura outra perspectiva de análise e interpretação da oferta/ampliação dos serviços educacionais, na medida em que enfoca a questão da democratização do acesso como uma conquista dos movimentos populares, ao contrário das análises que privilegiam a ótica da concessão por parte do Estado brasileiro.

Ainda nesta perspectiva há que se acrescentar o trabalho de Campos (1989), realizado com as populações dos bairros operários de Belo Horizonte, Minas Gerais. Campos faz uma análise macro-histórica do desenvolvimento capitalista no Brasil nas décadas de 70 e 80, e das transformações decorrentes, aliando-o ao crescimento dos bairros populares e à exclusão dos trabalhadores, tanto dos meios de produção, como do acesso aos serviços sociais básicos, dentre eles, os escolares. Ao analisar a luta dos trabalhadores pelo acesso à escola, lembra que

(...) as lutas apresentavam como características importantes o fato de serem entendidas como lutas por direitos sociais elementares, com ênfase nos aspectos do direito ao acesso à educação escolar, à permanência na escola, à progressão na vida escolar e à utilização da escola para manifestações culturais e associativas dos moradores, entre outras reivindicações (CAMPOS, 1989, p. 18).

Dentre as reivindicações coletivas apresentadas pelos movimentos sociais, Campos aponta ainda que as referentes à educação possuem um caráter essencialmente inovador, pois estão intrinsecamente vinculadas às condições histórico-políticas de emergência dos subalternos como força político-social.

Os trabalhos de Spósito e Campos constituem um importante registro do momento político brasileiro, mostrando o protagonismo das populações das periferias das grandes cidades no processo de organização e luta para a conquista do direito à escola. Entretanto, os referidos trabalhos não avançam para o debate acerca das possibilidades dessas lutas na construção de outro modo de produção; a análise se encerra como os próprios movimentos, ou seja, no campo da conquista de direitos nos marcos da sociedade capitalista.

Apenas o acesso à escola nos marcos da sociedade capitalista não permite aos lutadores sociais avançarem no processo de formação da consciência de classe. O que diferencia o MST dos demais movimentos sociais no campo da luta por educação

escolar é a articulação entre educação escolar e a construção de um outro projeto de sociedade. Para isto, o MST produz nos limites da própria sociedade capitalista os elementos e as idéias da mudança. Caso o MST se restringisse à conquista da terra, estaria apenas contribuindo para reformar o sistema capitalista. Tendo a clareza de que uma verdadeira revolução passa também pela elevação cultural do povo, é que o Movimento tem investido na educação escolar de sua base social com a convicção de que a “dissolução das velhas idéias marcham juntamente com a dissolução das condições de existência da vida” (MARX, 1998).

#### **1.4 O DEBATE ACADÊMICO ACUMULADO, A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O MST E A EDUCAÇÃO**

O tema da Reforma Agrária não é novo na produção do conhecimento. Na literatura encontram-se inúmeros registros, por exemplo os de Martins (1975, 1981, 1984, 1989, 2000), Stédile (1993, 2005) e Fernandes (1999). Contudo, a associação entre Reforma Agrária e Educação é algo mais recente, que remete à década de 90 do século XX, acompanhando o processo de organicidade e desenvolvimento do MST que, com seu projeto político e social, extrapola a questão da conquista da posse da terra.

Quanto ao estudo da educação escolar no campo, há também que se apontar a existência de inúmeros trabalhos de pesquisa, que enfocam desde a situação real das escolas e suas deficiências até estudos relativos às representações sociais acerca da importância e da valorização do saber escolar pelos trabalhadores rurais.

Tais estudos contrariam a representação dominante oficial de que o homem do campo possui visões atrasadas, em decorrência do descaso para com o saber formal. Pelo contrário, Andrade (1997) ressalta que “o trabalhador da terra sempre demonstrou interesse pela educação escolar, tendo sido registradas demandas sempre maiores do que as ofertas escolares efetivas”.

Independentemente da finalidade, seja com objetivos de ascensão social, seja para o trabalho ou para superar as condições de exclusão política e econômica, o fato é que as populações rurais têm utilizado as mais variadas táticas para terem acesso à escola. Em processos individuais ou coletivos, a luta pela escola tem feito parte das práticas das populações camponesas há muitas décadas. Mais recentemente, reagindo ao

processo de exclusão social de direitos e serviços sociais e educacionais, através do MST as populações rurais têm se organizado coletivamente para ter acesso à escola e construir um projeto de educação diferente, com base na identidade, na cultura e nos modos de vida dos excluídos do campo.

Os Sem Terra, ao conquistarem a terra, percebem a importância da escolarização, pois a organização e a luta de que se tornaram sujeitos requerem um mínimo de leitura. Na verdade, dão-se conta das possibilidades de abrir essa porta que até então para eles esteve fechada, ou se esteve aberta foi por pouco tempo e era de péssima qualidade.

Dada a amplitude que as iniciativas do MST e sua relação com a Educação estão adquirindo, inúmeros estudos vêm sendo desenvolvidos. Os trabalhos de Caldart & Schwaab (1991), foram os primeiros a analisar a questão da educação nas áreas de acampamentos e assentamentos do MST no Rio Grande do Sul, constatando a existência de “uma história dentro da luta pela terra que ainda não tinha sido contada”. As autoras afirmam que “*é inovadora a valorização prática da educação nas lutas e movimentos populares e, em especial, nas do meio rural*”. Destacam ainda, como novidade, “*a organização coletiva dos pais, alunos e professores na luta por uma escola pública de qualidade para todas as crianças.*” ( p. 85)

Com o objetivo de estudar o que tem sido produzido sobre o MST e a educação, foram tomados como referência os dados organizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer da Faculdade de Educação da UFBA, Núcleo EPISTEF, que realizou um balanço crítico acerca da produção do conhecimento científico em diversas áreas do conhecimento. Para esse balanço o referido grupo buscou no banco de dados da CAPES as produções acadêmicas no período de 1997–2004. Do total de 97 resumos analisados, sendo 79 de dissertações e 18 de teses produzidas no período, os quais tratam da temática *Educação e MST*, o estudo efetivado pelos grupos de pesquisa da UFBA permite preliminarmente afirmar que:

- O interesse pelo tema Educação e MST tem aumentado nos últimos 10 anos, ou seja, entre a segunda metade da década de 90 do século XX e a primeira metade da primeira década do século XXI. Esta dedução toma também por base estudos<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> DAMASCENO, Maria Nobre & BEZERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa n° 1, v. 30, jan./abr. 2004, São Paulo. Neste estudo

anteriores feitos por Damasceno & Bezerra (2004) acerca da Educação Rural no Brasil (o que inclui educação e MST) nas décadas de 80 e 90. Assim, observa-se que em 20 anos, foram produzidos 102 trabalhos, sendo 92 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. Comparando o levantamento realizado pelo LEPEL /UFBA no período de 1997 a 2004, apenas enfatizando a temática educação e MST no banco de dados da CAPES, vê-se que em 8 anos foram produzidos 96 trabalhos, sendo 79 dissertações e 18 teses.

-A maioria dos estudos é de dissertações de mestrado e eles estão localizados nas Regiões Sul e Sudeste, com destaque em números para as seguintes universidades: UFRGS (9), UFSC (9), UNICAMP (9) e USP (6).

-Os temas mais estudados foram: a formação continuada dos educadores; organização do trabalho pedagógico nas escolas dos assentamentos; história dos assentamentos; relação religião e MST; gênero e educação; encontros dos Sem Terrinha; educação infantil no MST; educação de jovens e adultos – EJA, e os programas compensatórios para esta última modalidade.

- Os temas menos estudados foram: políticas públicas; financiamento; produção do conhecimento e experiências históricas socialistas na educação em consonância com a pedagogia do MST; condições do trabalho docente nas escolas dos assentamentos, remuneração e planos de carreira dos educadores do campo; formação inicial dos educadores do MST (com referência aos cursos de nível médio e a pedagogia da terra); sujeitos da escola e suas representações; e experiências das escolas itinerantes do MST.

- As referências teórico - metodológicas predominantes buscam aproximações com o referencial fenomenológico e marxista.

- É inegável que a temática da Educação do Campo, em especial da educação no MST, tem atraído a atenção de pesquisadores, tornando-se um campo fértil de investigação. Dentro disto pode-se considerar o importante papel exercido pela prática real desenvolvida pelos movimentos sociais do campo, sem a qual a pesquisa e a produção do conhecimento não se realizam, significando que para a academia produzir conhecimento acerca de uma temática, ela dependerá de que uma ação seja

---

as autoras fazem um importante mapeamento do conhecimento produzido na área de educação rural nas décadas de 80 e 90. Baseiam-se nas seguintes fontes: produção discente de mestrado e doutorado do banco de resumos de tese e dissertações da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação -- ANPED; periódicos acadêmicos nacionais; os principais livros publicados sobre a temática Educação Rural no período. Nas duas décadas foram produzidos 102 trabalhos.



realizada, caso contrário, a produção do conhecimento se tornará amorfa no centros acadêmicos.

Observa-se que o tema das políticas públicas praticamente não aparece nas produções dos últimos dez anos, pois os movimentos sociais do campo basicamente se ocupavam em discutir uma educação alternativa para os trabalhadores rurais. Ademais a disposição dos pesquisadores concentrava-se sobretudo em pesquisar práticas educativas alternativas, como os casos das escolas famílias agrícolas e das casas familiares rurais. Foi a partir da ação dos movimentos sociais do campo exigindo uma escola pública no e do campo, mantida pelo Estado e sob o controle dos trabalhadores, que a necessidade de políticas públicas para a educação do campo entrou na agenda dos movimentos sociais. Acredita-se que nos próximos dez anos os temas das políticas públicas, dos financiamento e outros tenderão a fazer parte das agendas de pesquisas dos centros acadêmicos.

Diante da impossibilidade de aprofundamento na totalidade dos trabalhos aqui mencionados sobre a produção do conhecimento, optou-se por destacar e analisar a produção dos seguintes autores: Pizzeta (1997), Camini (1998), Caldart (2000), Vendramini (2000) e Machado (2003).

#### **1.4.1 Os trabalhos de pesquisa que tomam a educação escolar no MST como objeto de investigação**

Pizzeta (1997), em sua dissertação de mestrado: *“Formação e práxis dos professores de escola de assentamento: a experiência do MST no Espírito Santo”*, registra a experiência do trabalho educativo das escolas de assentamento do MST-ES, tendo como eixo central a formação dos professores e a conformação com os princípios do Setor de Educação do Movimento. Analisa a relação entre a práxis dos professores e a formação inicial e continuada empreendida pelo Movimento em face de sua proposta pedagógica.

O autor realiza um estudo comparativo do cotidiano de duas escolas de assentamentos no Estado do Espírito Santo a prática dos professores e a vivência dos educandos busca perceber a coerência desse processo com os princípios pedagógicos do MST, e nesta relação, a práxis pedagógica dos professores. Para tanto, efetiva um aprofundamento teórico acerca dos pressupostos filosóficos que embasam a proposta

pedagógica do Movimento, observando a implementação dos princípios político pedagógicos da Educação no MST. Preceitua como elementos fundamentais para a implementação da proposta pedagógica do MST a formação continuada dos professores que atuam nos assentamentos do Movimento.

No seu trabalho, Pizzeta faz um valioso registro histórico do surgimento do MST no Estado do Espírito Santo, mostrando os momentos significativos da luta pela terra juntamente com o desenvolvimento da luta pela educação e escola nesse Estado, que é referência para outros estados do Brasil. No contexto da Educação no MST, o Estado do Espírito Santo tornou-se um marco histórico por organizar e sediar o *Primeiro Encontro Nacional de Educação do MST* na cidade de São Mateus, em 1987.

Para elaborar sua pesquisa, Pizzeta realizou observações em duas escolas que ele denominou de Escola A e Escola B, com características semelhantes: ambas foram frutos das lutas pelo direito à educação, tendo sido iniciadas em condições precárias, sendo hoje vinculadas à Secretaria Estadual de Educação; funcionam em forma de ciclos e não possuem diretores.

As diferenças explicitadas pelo autor são: no caso da Escola A o quadro dos professores é composto por docentes vinculados ao Movimento enquanto na Escola B os professores são designados pela Secretaria Estadual de Educação; com relação à gestão escolar, enquanto a Escola A é gerida pelo Conselho Escolar, uma espécie de coletivo do qual participam todos os sujeitos da escola ( pais, educandos, professores e demais funcionários), a Escola B é gerida pelos professores, com apoio da Secretaria de Educação do Município.

As observações foram orientadas pelos princípios filosóficos e pedagógicos do MST que são tomados como categoria de análise pelo autor e se encontram no Caderno de Educação nº 8. do MST.

O autor constata que a práxis pedagógica dos professores da Escola A corresponde aos princípios defendidos pelo MST na medida em que:

- As experiências e práticas vividas no assentamento pelas famílias dos educandos servem de substrato para o processo de ensino-aprendizagem, constituindo – se em temas geradores que se desdobram em atividades de estudo dentro da escola. O autor relata que esse processo se dá através do movimento dialético de teoria e

prática, ou seja, ele parte da prática, a prática é problematizada e volta-se a ela novamente, sendo redimensionada de modo a torná-la mais conseqüente. Desta forma, a reflexão sobre a prática se realiza “*numa dimensão maior, é a atividade direcionada a transformação da realidade e do mundo.*” (Pizzeta, p. 152).

Concorda-se com o autor quando ele afirma que a prática das famílias servem de substrato para o processo ensino-aprendizagem, mas deve-se observar que isto não basta, é preciso analisar mais profundamente até que ponto o movimento “prática - teoria -prática aperfeiçoada” está se vinculando diretamente à vida das famílias assentadas, tendo como mecanismo fundamental o trabalho socialmente produtivo.

- A realidade é problematizada tendo como objetivo seu desvelamento e transformação; este ato implica a produção de conhecimentos capazes de responder às indagações dos educandos e educadores sobre seu espaço e tempo histórico. A realidade é entendida para além do que se vê e se vive. De acordo com o autor, “*é algo pensado, resultado de uma abstração engajada, não sendo apenas aparência, mas unidade entre essência e fenômeno*” (idem, p 156). Assim, tanto a pesquisa bibliográfica quanto a pesquisa de campo são adotadas como recursos metodológicos para investigação das situações problemáticas ou desconhecidas.

- O trabalho não é um parêntese na escola, ao contrário, é estabelecido um vínculo entre educação e trabalho por meio de atividades produtivas realizadas pelos alunos e professores, organizadas em brigadas durante uma hora por dia, como horta, produção agrícola e limpeza da escola. Essas atividades vinculam-se às situações de estudos em sala de aula e são incorporadas ao cotidiano escolar. Em depoimentos colhidos pelo autor, os educadores ressaltam a importância do trabalho e afirmam que quando o trabalho não é desenvolvido na escola, os próprios educandos questionam a respeito. Evidentemente, o trabalho é desenvolvido pelos educandos de forma descontraída e sem resistência. Além do objetivo econômico, que visa produzir produtos essenciais à vida humana, o trabalho também tem objetivo político, isto é, preparar os sujeitos sociais que vão gerir os rumos da história. Sendo assim, a escola cumpre esse papel iniciando nos alunos a organização da sociedade que pretendem construir, fazendo a tão necessária combinação entre escola e trabalho.

Uma questão que o autor não deixou explícita é se esta vinculação entre educação e trabalho não se dá mecanicamente, pois se assim for, não contribui para a superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Também não ficou claro como o trabalho da escola se vincula às atividades produtivas do assentamento ou se isso fica restrito à escola, pois de acordo com a concepção ontológica de trabalho e educação, é necessário haver uma inserção social direta no contexto onde a escola está inserida, em suas frentes de trabalho.

- Vinculam-se educação e política. O autor constatou uma relação intensa da práxis dos professores com as atividades e lutas do MST tanto em nível local, neste caso o assentamento, quanto nas atividades estaduais e nacionais do Movimento. Essa evidência se deu nas aulas desenvolvidas pelos professores e na participação destes nas atividades gerais organizadas pelo Movimento.

Concorda-se com o autor quando afirma que a educação é portadora de interesses de classe, e que a educação no caso brasileiro foi historicamente dominada pelas elites, excluindo as camadas populares do acesso ao conhecimento sistematizado.

- Vinculam-se organicamente educação e cultura, valorizando a memória histórica do Movimento com suas lutas e conquistas, a construção da identidade cultural e o sentimento de nacionalidade do trabalhador sem-terra, mediante a realização do Dia Cultural, incluindo diversos tipos de atividades, bem como comemorações de datas não comuns no calendário das escolas tradicionais como por exemplo: Che Guevara, Margarida Alves e Zumbi dos Palmares. É enfatizado que todas essas comemorações perpassam o cultivo da mística e resgatam idéias revolucionárias. O autor deixa clara a concepção de cultura do MST que significa “*todo arcabouço que as pessoas, grupos e sociedades produzem para representar o seu jeito de viver, entender e conceber o mundo expressa-se por meios de linguagens, dos costumes, das tradições, da arte, dos comportamentos, das norma,s etc.*” (idem, p. 177).

- Promovem a auto-organização dos estudantes, e organizam os coletivos pedagógicos. Os educandos organizam-se em brigadas fixas para o desenvolvimento das atividades práticas de trabalho na área da escola. Para cada atividade há professores responsáveis que vão distribuindo as tarefas. Os educandos se organizam para cumpri-las. Além da organização para os trabalhos, os educandos dedicam-se também a preparar atividades artísticas culturais, políticas, e de lazer, etc. No final de

cada bimestre os estudantes reúnem-se em assembléias para discutir e avaliar os problemas que vão enfrentando, as relações, a convivência, o estudo, o trabalho, e levantam sugestões e propostas de ação.

O autor diz que a estruturação dos coletivos de alunos requer que eles tenham liberdade e iniciativas que lhes permitam pensar e organizar suas vidas nesse coletivo. Da mesma forma, exige competência técnica e política por parte dos professores, que devem agir com maestria, descobrindo os estreitos limites entre autoritarismo e espontaneísmo.

O caráter inovador que o processo educativo do MST tem é justamente o de mostrar que outras possibilidades educativas são possíveis de construir no seio da sociedade capitalista, que a construção da nova sociedade pode e deve ser construída imediatamente, que o trabalho com crianças e jovens nas escolas constitui um espaço onde estes seres humanos passam boa parte de suas vidas, e que estes espaços são propícios para que o trabalho formativo aconteça. É possível visualizar nos relatos de Pizzeta que na escola pesquisada os sujeitos demonstram possibilidades de mudanças no processo de formação de crianças e adolescentes, propiciadas pela organização e participação coletiva.

Pizetta refere-se ainda à importância do coletivo dos educadores e do coletivo dos educandos, que formam o que Makarenko chamou de coletivo pedagógico. Acentua que o coletivo dos educadores reúne-se semanalmente, organiza e avalia as atividades pedagógicas, realiza momentos de estudos e participa das atividades de formação promovidas pelo MST e assembléias dos coletivos.

O autor destaca que o processo de formação continuada se dá através da pesquisa da própria prática, da participação dos professores em cursos e encontros, e nas mobilizações como marchas, caminhadas, ocupações, além de leituras dirigidas relacionadas à questão agrária, educativa, materiais formativos remetidos pelo coletivo nacional de educação do MST.

Desse modo é possível observar como o MST, através do seu coletivo de educação, compreende a formação continuada dos professores, que não está restrita à formação teórica, mas além disso há uma intensa participação nas atividades do Movimento, permitindo aos educadores vivenciarem a dinâmica do MST na sua totalidade. O processo de construção de uma escola diferenciada com características diferenciadas impõe a necessidade de uma capacitação permanente e contínua, uma

formação que assuma a totalidade de vivências e experiências que se apresentam para os educadores.

O autor, em suas observações registra que por parte dos professores existe uma grande preocupação com a sua formação, com o trabalho que desenvolvem em sala de aula e no assentamento, uma avaliação contínua de suas práticas e a busca constante da autoformação por meio de reflexões, auto-superação das dificuldades, e que tudo isso repercute no desempenho da escola e do assentamento.

Quanto à Escola B, esta foi caracterizada por Pizzeta como tradicional por ter um ensino livresco, academicista sem vinculação com a realidade do campo. Ele diz que nessa escola, a prática dos professores não corresponde aos princípios pedagógicos e filosóficos defendidos pelo MST. O autor faz tal afirmação com base nas seguintes constatações: o currículo adotado na escola é proposto pela Secretaria de Educação, sem nenhuma alteração por parte dos sujeitos da escola; seguem o mesmo livro didático utilizado nas escolas públicas da zona urbana; as atividades pedagógicas limitam-se à sala de aula.

Em suas considerações, o autor reafirma que o germe da mudança está na importância de valores humanistas e socialistas para a formação de novos homens e novas mulheres. E que as escolas de assentamentos podem se traduzir em importantes espaços de formação humana, ajudando a preparar as pessoas para um novo modo de vida, contribuindo para a formação da consciência social dos assentados e acampados, daí a necessidade da formação permanente dos educadores, com vistas a articulação dos elementos políticos e pedagógicos, bem como à vivência de novos valores.

Levanta ainda a possibilidade de que a experiência de formação dos educadores do MST contribua para além do Movimento, pois os princípios defendidos pelo MST são universais, principalmente no que toca à educação em meio rural. Alerta o MST para a abertura a novas reflexões, tendo como objetivo a qualificação do processo pedagógico.

O autor reitera a diferença nítida entre a práxis dos professores que participam do processo formativo coordenado pelo MST, e aqueles que não participam, como na Escola B. Considera que a Escola A corresponde aos princípios do MST havendo uma consonância entre teoria e prática cotidianas da escola, mas assegura que esta prática não está livre de deficiências, tais como: nível de compreensão da proposta, diferentes graus de envolvimento com as atividades, confusão em torno das questões ligadas aos temas geradores e implementação da interdisciplinaridade. A auto-capacitação não se

dá de forma permanente, e o cultivo da mística e da unidade entre os professores por vezes é ameaçado por forças políticas externas.

Por fim, Pizzeta apresenta como desafio para o MST a necessidade de organização e funcionamento dos coletivos de educação nos assentamentos e nas escolas. Neste desafio o autor assinala a insuficiência de pessoas qualificadas para o trabalho e apresenta como saída a formação, a organicidade e a qualificação da estrutura orgânica do Movimento.

Isabela Camini (1998) investigando o cotidiano pedagógico dos professores e professoras de assentamentos do MST-RS, fala sobre as tensões vividas entre a formação acadêmica recebida pelos professores e a exigência do trabalho dentro de uma realidade camponesa, em especial nas escolas de assentamentos. Ressalta que as crianças presentes nessas escolas trazem saberes gestados nas ações do dia-a-dia, das lutas, uma vida encharcada de experiências e lutas acumuladas junto a seus pais, no processo de conquista da terra; portanto, esses saberes não podem ser ignorados na realidade escolar. Por outro lado, os educadores geralmente trazem uma lógica de desenvolvimento que não se coaduna com a lógica e os propósitos do Movimento, por isto a necessidade de investimento na formação permanente dos educadores dos assentamentos.

Camini faz uma retrospectiva histórica do MST no Estado do Rio Grande do Sul, enfatizando as primeiras lutas no final da década de 70 com o acampamento da Encruzilhada Natalino, acampamento que entrou para a história do MST como marco de sua construção em nível nacional, tornando-se pioneiro nas ações do Movimento. ao lado dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo.

A autora enfatiza a persistência e o protagonismo dos trabalhadores nas maiores ocupações realizadas no Estado, envolvendo cerca de 2.500 famílias. Mostra o panorama do MST no Estado e sua forma de organização por regionais.

Ao lado do processo de ocupação da terra, a autora mostra como se deu o processo de ocupação da escola pelas famílias dos trabalhadores sem-terra, inicialmente como preocupações das mães com as crianças presentes na luta pela terra acompanhando seus pais. Depois as mães se organizaram para propiciar a essas crianças alguma atividade educativa objetivando livrá-las dos perigos e desconfortos do acampamento.

O debate acerca da temática da escola, segundo Camini, gerou muita polêmica entre os integrantes do acampamento e também entre as lideranças do MST, uma vez que a luta prioritária naquele momento histórico era a conquista da terra.

A demora na conquista da terra se constituiu no dizer da autora, num forte elemento para que acampados e lideranças passassem a assumir a luta pela escola nos acampamentos, visto que havia um número grande de famílias com filhos em idade escolar que poderiam desistir da luta e voltar para as cidades na busca de proporcionar às suas crianças o acesso à escola. Então o movimento em favor da educação nos acampamentos veio a crescer, desembocando na criação da primeira escola oficial de assentamentos e acampamentos naquele Estado, que se deu em 1987.

Vencidas as polêmicas internas, muitas outras estavam por vir, pois a criação de escolas públicas nos acampamentos e assentamentos significava também haver professores que pudessem desenvolver as atividades pedagógicas.

Nesse contexto os problemas surgiram com o distanciamento dos professores que vinham de outra realidade e desconheciam a realidade dos Sem Terra. Ao mesmo tempo, os professores que desenvolviam atividades educativas nos acampamentos e assentamentos não possuíam titulação para preencher as vagas na função de professoras e professores das escolas oficiais recém-criadas nos acampamentos e assentamentos.

Esse elemento impulsionou o MST no sentido de investir na formação e escolarização de seus próprios educadores, ou seja, daqueles educadores que sendo do MST, não possuíam titulação para ocupar a função de professores nas escolas que o Movimento ia edificando.

Camini relata a realização de vários encontros e reuniões em 1990, com a finalidade da criação de um curso de Magistério em parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero – FUNDEP, e no ano de defesa de sua dissertação, com esse relato já haviam formado a sexta turma de professores e professoras, tanto ligados ao MST como às Prefeituras da região. Enfatiza também a criação das primeiras turmas de Pedagogia da Terra em parceria com a UNIJUÍ, na cidade de Ijuí-RS, e com a UNEMAT, na cidade de Cárceres –MT, respectivamente nos anos de 1998 e 1999. A autora alerta que à criação desse dois cursos superiores não atende a crescente demanda do Movimento, superior a essa oferta, e para isso muitos educadores dos assentamentos têm buscado individualmente investir em sua formação superior, às vezes em universidades



públicas, às vezes em instituições privadas.

O investimento do MST na formação e valorização dos educadores que atuam nas áreas de assentamentos reflete o valor que o Movimento atribui a esta questão na formação de princípios e valores dos coletivos infantis. Isto significa que o Movimento tem uma preocupação com as gerações futuras que darão continuidade as lutas empreendidas pelo MST. Embora não atendendo à demanda na sua totalidade, é visível o empenho do Movimento desde a sua fundação e envolvimento com a escola. Sabe-se que esse é um processo de médio e longo prazos, que não se esgota apenas na formação inicial, exigindo da organização investimentos permanentes de espaços e tempo para a capacitação dos seus educadores. Não obstante, é necessário também que o Movimento esteja atento às condições de trabalho dos educadores nas escolas, como salários condizentes, instrumentos e materiais pedagógicos apropriados para trabalho docente.

No intuito de viabilizar a escola para as crianças acampadas e assentadas, o MST iniciou seu processo de elaboração e divulgação da proposta educativa, a qual passou a ser divulgada em diversos cadernos e boletins contendo sugestões e orientações pedagógicas, que apontam caminhos e ajudam nas reflexões sobre a educação como um todo, especialmente no meio rural em escolas públicas de assentamentos e acampamentos (CAMINI, 1998).

Sabe-se que embora essa seja uma importante estratégia para divulgação dos seus objetivos e princípios, ela não é suficiente para assegurar que todos os professores e professoras tenham acesso aos materiais do Movimento, e conseqüentemente conheçam a sua proposta educativa. Isto porque existe um fluxo contínuo de expansão do Movimento por todo o Brasil, e somando-se a isso a cada ano há uma permanente entrada e saída de professores nos assentamentos, o que requer do Movimento um processo de formação contínua, além de exigir das instituições formadoras a introdução em seus currículos o debate acerca desta importante experiência educativa.

Quanto a esse debate, Isabela Camini questiona o significado dessa proposta para os órgãos públicos com as Secretarias de Educação dos diversos Estados e municípios. Sobre a realidade do Rio Grande do Sul, ela enfatiza que embora as secretarias promovam cursos para os professores, não garantem as condições de participação desses educadores (deslocamento, alojamentos e alimentação). Além disso, ela fala do total desconhecimento das secretarias com relação a proposta de educação do MST,

e do grande preconceito contra os professores dos assentamentos.

Refletindo sobre os fatores apontados pela autora, considera-se que eles são fundamentais para a implementação da proposta educativa do MST nas escolas de assentamentos e acampamentos, porém a abordagem da autora não enfatizou um aspecto central nesse debate, que é o antagonismo existente entre a proposta educativa do MST e aquela das Secretarias de Educação representantes do Estado burguês, constituindo-se em mais um dos impeditivos para se obter avanços significativos.

Sobre a escola pesquisada, Camini resgata a sua história demonstrando que a sua conquista se deu com a mobilização dos próprios assentados, principalmente de mães e professoras, seguindo o exemplo de outras escolas nos demais assentamentos e acampamentos do MST no RS e em outros Estados do Brasil. Desta forma, a autora mostra que o direito elementar que é a educação, para chegar aos trabalhadores do campo necessita de muita luta e mobilização. Isto se dá inicialmente em locais inadequados, como em barracos de lona preta, debaixo de árvores, barracões de madeira, até a conquista definitiva de uma escola adequada com construção de alvenaria.

Mas os dilemas da escola não se encerram com a construção do prédio; a composição do quadro docente é carregada de conflitos entre a Secretaria Estadual de Educação e o MST, pois sendo uma escola pública, o quadro de professoras compõe-se de apenas uma educadora vinculada ao assentamento; as demais vêm da zona urbana de Porto Alegre ou de cidades vizinhas. Nos depoimentos das referidas professoras transcritos por Camini, estas revelam um total desconhecimento da realidade para a qual trabalham, e muitas se posicionam até contra as ações do Movimento. Os assentados procuram defender a contratação de professores do próprio assentamento sob a justificativa de que estes conhecem melhor essa realidade, tendo assim maiores chances de desenvolver um ensino mais significativo para os educandos e para a própria comunidade.

A preocupação dos assentados é procedente, entretanto há que se verificar que ser apenas do assentamento e conhecer a realidade local não basta para ser professor e dar conta da organização do trabalho pedagógico. Além dos conhecimentos da realidade imediata, é necessário que os educadores consigam estabelecer nexos dessa realidade com os conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, e para isto é preciso que eles tenham competência técnica e compromisso político, estabelecendo um

contínuo pensar e fazer no processo pedagógico. Por outro lado, apenas ter passado pelos bancos da faculdade também não garante que os professores estejam qualificados para a tarefa de educar nos assentamentos e acampamentos. Camini, além de constatar uma variedade na formação dos professores da referida escola, verificou ainda que eles não vão para os assentamentos por opção, mas por nomeação via concurso público ou por contratos temporários. Quanto à sua deficiência na formação, a autora alerta que;

Academicamente lhes falta competência, leitura de realidade, e condições de análise dos fatos. Politicamente não demonstram estar comprometidos/as com a necessária transformação e mudança das estruturas injustas da sociedade. (CAMINI, 1998, p. 98).

Assim, a autora considera que a formação é um elemento que limita e interfere na prática pedagógica; argumenta que fatores como: descompasso entre conteúdos trabalhados na universidade e a realidade da escola pública; pouca pesquisa e conhecimento fragmentado, e falta de tempo para os professores se-dedicarem ao curso, são elementos que concorrem para tais limitações.

Ao analisar o cotidiano pedagógico dos professores da escola pesquisada, Camini traduz como limites e desafios os seguintes elementos:

- A relação entre os professores e o MST -- há uma resistência dos professores em relação ao setor de educação do MST. Quando o setor propõe alguma atividade conjunta na escola, os professores não dão muita importância, se dispersam e não demonstram interesse nas propostas. Por outro lado, o setor não consegue dar um acompanhamento mais sistemático às escolas devido aos inúmeros problemas que enfrentam, como alta demanda e falta de pessoal para acompanhar, além da falta de planejamento coletivo do setor.

- Cotidiano pedagógico indiferente à organização à qual o assentamento está vinculado - o MST. Consoante a autora, por não terem sido preparados para o trabalho em uma realidade adversa como a dos sem-terra, os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico totalmente alheios à realidade na qual a escola está inserida; não se preocupam em inserir nos currículos e nas atividades pedagógicas nada que se referia à luta pela terra, à questão agrária, à realidade dos sem-terra no País.

- A formação dos professores e seus limites - o processo de formação do professor não termina com a conclusão do curso de graduação ou pós-graduação, é um processo

contínuo ao longo da vida. Mesmo trazendo uma formação acadêmica deficitária, os educadores não se deixam ser educados pela realidade da qual estão fazendo parte, não demonstram disposição para a formação continuada proposta, porquanto durante o processo de pesquisa a autora constatou por diversas vezes encontros de formação serem desmarcados por conta da ausência dos professores.

-O cotidiano como elemento formador -- é imprescindível que os professores de escolas de assentamento não estejam presos apenas à sala de aula, mas que se façam presentes em outras atividades do MST. Camini afirma que “*o desafio neste momento histórico é de os/as professores/as participarem do dinamismo dos Movimentos Sociais, e que a escola desconhece*” (idem, p.146), o que não é algo muito fácil por exigir tempo e competência para conciliar os dois espaços de atuação, haja vista ser essa articulação um dos fundamentos do MST. Neste sentido, a autora reafirma a necessidade de articulação entre a formação e a realidade da escola, considerando a escola como elemento formador, como lócus da formação de professores. Segundo a autora, entender a formação político-pedagógica dos professores e como se articulam individual e coletivamente no cotidiano escolar é fundamental para desvelar os desafios, os conflitos e os limites da prática pedagógica. Em sua pesquisa Camini constata que os professores, apesar de virem de uma realidade diferente (zona urbana), admitem estar aprendendo muito com os alunos e com o contexto rural.

- As mudanças na prática pedagógica de professores a partir da experiência em escola de assentamento -- as relações entre professores, escola e assentamento têm sido artificiais. Se por um lado a escola não mantém vínculo com o assentamento, este também, a autora diz, não tem dado exemplo de organização para que a escola o tenha como referência e busque alterar a sua prática a partir da organização do assentamento. A autora deixa claro que isso não é comum em outros assentamentos. Defende que não basta ter uma escola *em assentamento*, ela precisa *ser de assentamento* e assumir as causas dos que ali vivem e trabalham.

- Relação entre Movimentos Sociais, Escola e Formação de Professores -- com a redemocratização brasileira e o ressurgimento de inúmeros movimentos sociais de diferentes matizes lutando pela escola pública, tem sido adotado por algumas instituições de formação de professores o repensar dos seus currículos para atender aos novos desafios que se apresentam. A escola, quando ocupada pelos movimentos sociais, necessita de um professor comprometido com o povo organizado e com

projetos de mudanças, um professor que acredite ser possível achar saídas coletivas para os problemas coletivos. Desse modo, a autora defende que as organizações populares com perfil histórico, relações educativas, pedagogia utilizada em seus processos de luta por melhores condições de vida devem ser objeto de estudo nos currículos de formação de professores, sem preconceitos e conhecendo-os em profundidade.

Concorda-se com a autora quando afirma que a formação inicial dos professores deixa lacunas no trabalho pedagógico, limitando-a e sendo a principal causadora dos limites e tensões na escola. Entretanto, há que se considerar que esse é apenas um dado da complexa problemática que envolve a organização do trabalho pedagógico nas escolas de assentamentos. Há que se refletir sobre a organização do trabalho pedagógico como um todo, e em que condições é oferecida para a implementação das novas práticas educativas nos assentamentos.

Outra questão levantada por Camini refere-se às condições de formação, quando ela afirma não existir um tempo para a formação, deixando entrever que é preciso um afastamento do trabalho a fim de ter tempo para a qualificação, para refletir sobre ele. Trabalhar e ser aluno ao mesmo tempo é uma tarefa árdua que exige bastante dos que se encontram envolvidos. A questão central não parece ser esta, mas sim o fato de freqüentar um curso de formação de professores desvinculado da escola de assentamento, pois em geral as instituições formadoras não têm uma convergência de perspectivas com aqueles profissionais que buscam individualmente a formação.

Concluindo seu trabalho, Camini enfatiza ser necessário que os professores das escolas de assentamentos, ou militantes dos movimentos sociais com projetos de transformação tenham consciência da importância de terem esses mesmos projeto como metas do seu trabalho. Destaca ainda a relevância, da escola e dos professores na luta pela Reforma Agrária.

Ilma Ferreira Machado em sua tese de doutorado *A organização do Trabalho Pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva da formação omnilateral* defendida em 2003 na Universidade Estadual de Campinas -- UNICAMP, analisa a organização do trabalho pedagógico e a correspondência aos propósitos da formação omnilateral, identificando as categorias fundamentais de sustentação da proposta

educativa do MST, suas dificuldades e contradições, bem como as possibilidades de efetivação no seio da sociedade capitalista.

Estuda a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores e educadoras de uma escola de assentamento vinculada ao MST, no interior do Estado do Mato Grosso. Com uma abordagem de pesquisa qualitativa, a autora faz a coleta de dados através de observações das atividades pedagógicas, participação em atividades políticas do MST, entrevistas com pais, alunos e professores, além de textos e desenhos das crianças e análise documental.

No seu trabalho, ela faz uma análise acerca dos elementos conjunturais e históricos que propiciaram a presença do MST em Mato grosso considerado um Estado de fronteira agrícola com grande fluxo de imigrantes, que se intensificou com a construção de Brasília nas décadas de 60 e 70 do século XX, e com isto ocorreu um aprofundamento das relações contraditórias. Acrescente-se a isso a política de colonização, e o investimento do grande capital para a instalação de grandes fazendas. Esse processo permitiu a instalação de imensos latifúndios, e contraditoriamente um enorme número de despossuídos da terra.

A autora afirma que com a não-resolução do espaço e da renda em MT, permanecem até o presente inúmeros conflitos de terra envolvendo populações indígenas, garimpeiros, trabalhadores sem-terra. Ela mostra que até o momento de finalização de sua pesquisa, o MST do Estado do MT estava organizado em cinco regiões com 28 assentamentos, 3.283 famílias assentadas e 2.000 mil famílias aguardando terras em acampamentos improvisados nas margens de rodovias e/ou em locais inadequados.

Para a contextualização e descrição da escola pesquisada, a autora faz um breve histórico das lutas e labutas das famílias para a conquista do assentamento Nova Conquista, localizado no município de Mirassol D'Oeste, a sessenta km de Cáceres – MT. A exemplo das outras escolas pesquisadas por outros pesquisadores, a Escola Paulo Freire/Corquinho, objeto de estudo da autora, é fruto das ações dos trabalhadores desde o acampamento, no qual geralmente as mulheres em regime de cooperação se revezavam para acompanhar o processo educativo das crianças do acampamento. O início foi precário, debaixo de lonas improvisadas e com professores sem habilitação para a tarefa específica. Posteriormente, a estrutura física melhorou, os professores foram se habilitando, a escola se desenvolveu, embora em condições adversas, segundo a autora, desafiando as mais perfeitas teorias pedagógicas.

De acordo com Ilma Ferreira Machado, a escola, na visão dos pais, tem uma importância fundamental para a continuidade dos estudos de seus filhos. Eles concordam que a escola não deve ficar restrita apenas ao ensino de leitura e escrita, mas que precisa também ensinar as questões relacionadas com a vida no campo, o trabalho agrícola, o assentamento, o respeito a natureza, e que também seja um espaço para lazer, brincadeiras e esporte.

Há ainda alguns pais que revelaram ser totalmente contra a escola trabalhar assuntos ligados ao MST, afirmando não ser a escola lugar para fazer política.

Estas contradições estão ligadas à concepção de escola neutra desenvolvida pelas elites no decorrer da história do País, onde é desenvolvido apenas o ensino livresco, acadêmico, sem vinculação com a realidade. Os trabalhadores rurais de certo modo ainda vêm a escola como lugar de ascensão social, e buscam através da escola um instrumento para seus filhos não repetirem a sua vida de dureza no campo, daí então almejem uma escola que propicie aos seus filhos uma forma mais amena de serem explorados, ou seja, para terem acesso a trabalhos menos duros. Desta maneira, há que se considerar que o trabalho pedagógico que propõe uma escola do MST precisa vincular-se à família, no sentido de propiciar aos pais o entendimento do que significa a emancipação dos trabalhadores na totalidade, não apenas uma melhoria das condições individuais de suas vidas. A vinculação da escola com a comunidade assentada e acampada já faz parte dos princípios educativos do MST que propõe “toda escola no assentamento e todo assentamento na escola”. Uma vez que os pais e a comunidade chegam ao assentamento com uma concepção de escola capitalista, há que se investir no processo de formação permanente dos pais para entender a nova dimensão de escola proposta pelo Movimento.

Na visão das crianças a escola é organizada, divertida, muito interessante, é um lugar onde se vai para aprender a ler, escrever, encontrar os amigos; revelam também que ficam à vontade na escola, têm uma visão positiva dos professores e com os quais dizem ter um relacionamento amigável. As crianças revelam também que para melhorar a escola é preciso organização, união, melhorar a estética fazendo jardim e cuidar da limpeza e higiene.

A visão das crianças da escola caracteriza uma visão ampla, tendo a escola não apenas como um lugar para atividades pedagógicas, mas sobretudo de convivência social. Neste sentido há que se potencializar essa concepção de escola das crianças para

aprofundamento sobre a proposta pedagógica do MST, ou para uma escola em que as crianças se sintam felizes em estar nela.

A visão de amor e desejo pela escola expresso pelas crianças camponesas foi compartilhada em outras pesquisas e estudos sobre educação no MST, como em Vendramini (1992, ) Pizzetta ( 1999), e ainda em estudos desenvolvidos sobre a criança camponesa e sua relação com a escola encontrado em *O Massacre dos Inocentes*, de Martins (1993). Nesta obra o autor reúne artigos de diversos pesquisadores acerca da relação da criança camponesa com a escola, e neste contexto, com a linguagem, os saberes das crianças do campo, o lúdico e o brincar no espaço camponês.

Para analisar a organização do trabalho pedagógico na escola em questão, a autora utiliza como elementos de análise “*o conjunto das ações empreendidas pela escola na tarefa de educar as crianças do assentamento procurando entender em que medida os princípios pedagógicos e filosóficos do MST se fazem presentes na realidade da referida escola*” ( MACHADO, 2003, p. 223). Para tanto, toma como categorias de análise os princípios pedagógicos do Movimento, acrescentando outras categorias que a seu ver contribuem para responder à sua indagação acerca da organização do trabalho pedagógico na escola. Assim enumera: gestão democrática; estrutura curricular e a proposta pedagógica; operacionalização do trabalho pedagógico; relação trabalho e educação; avaliação do ensino; auto-organização dos alunos.

Para Machado, ao considerar as adversidades do modo de produção capitalista, a escola objeto da pesquisa procura trabalhar observando os princípios políticos e pedagógicos do MST, e dá ênfase a valores como companheirismo, solidariedade, luta, participação, mobilização, utilizando como instrumentos o hino, as canções, debates de situações e temas ligados ao movimento, o jornal, a revista *Sem Terra*. Somados aos princípios políticos, também os princípios pedagógicos do MST vêm sendo trabalhados na escola, não de forma plena, ao contrário, ainda persistem inúmeros problemas tais como a compreensão por parte dos professores da proposta do Movimento, e os professores não conseguem explicar as múltiplas relações contidas no projeto pedagógico do MST. Os educadores têm buscado ocupar a escola como instituição, e assim atuam experimentando, descobrindo, se repetindo, se contradizendo, se questionando, num movimento permanente do fazer e refazer educativo ( MACHADO, 2003).

A autora conclui que a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola pesquisada se operacionaliza em meio a uma série de conflitos e contradições,



refletindo em parte as contradições do modelo de sociedade que a escola e o assentamento buscam superar. Dessa forma, os valores vivenciados na escola chocam-se com os valores adquiridos da sociedade capitalista, como o individualismo e a competitividade, caracterizados pela divisão técnica do trabalho e pela propriedade privada que aliena os seres humanos em seu mundo.

Por fim, a autora sugere que o assentamento e o Movimento como um todo, no Estado do MT, precisa buscar maior organicidade interna para que haja condições a fim de que o setor de educação se estruture e dê um acompanhamento mais sistematizado às escolas dos assentamentos, como forma de assegurar a autenticidade da proposta educativa, além de propiciar maior autonomia pedagógica e administrativa às escolas, como possibilidade de formação omnilateral às crianças e jovens dos assentamentos.

#### **1.4.2 O projeto educativo do MST, não se limita à educação escolar.**

Em tempos de educação para o mercado, Caldart (2000) através de sua tese de Doutorado, *Escola é mais do que Escola na Pedagogia do MST*, inaugura outra perspectiva teórica para Educação do Campo, discutindo os processos educativos do MST e a formação humana. Desenvolve uma concepção de educação, num olhar mais amplo, considerando o MST como sujeito educador, sob o aspecto de movimento social e cultural.

No trabalho a autora analisa o processo educativo que ocorre no MST, que para ela confunde-se com a sua própria história de formação: o MST se constitui como um sujeito educativo, ou seja, as reuniões, ocupações, e mobilizações em geral, como marchas e caminhadas, constituem-se em um amplo processo de formação humana. Na opinião de Caldart, para compreender a concepção de educação e de escola do MST é necessário entender o sentido educativo do Movimento.

O trabalho de Caldart apresenta outras dimensões educativas para além da escola, quando fala no Movimento como educativo, isto é, ela sugere que a educação se dá em vários espaços para além da escola, no cotidiano de trabalho e convivência nos assentamentos e acampamentos, nos processos de luta, ou seja, durante os processos de ocupação, com a participação nas várias instâncias do Movimento coletivo, encontros, assembléias, nas marchas, indo além dos espaços e das práticas

educativas, sistematizados, organizados e planejados como a escola, os encontros, os cursos.

Esse estudo de Caldart permite uma ligação com as questões gramscianas, quais sejam, a relação entre educação, cultura e organização (já apontada anteriormente neste capítulo) e os diferentes princípios educativos que permeiam essas práticas.

A autora busca fundamentar-se em historiadores marxistas como Hobsbawm e Thompson, que abordam a história social na ótica dos grupos subalternos, observando como os grupos subalternos vão construindo suas histórias de lutas e acumulando experiências socioculturais. A autora deixa claro o conceito de cultura como modo de vida e produção de valores e costumes; neste aspecto, enfatiza a dimensão política, histórica e sociocultural com dimensão de projeto. De acordo com a autora, *“as lutas sociais formam os novos sujeitos em cada espaço e em cada tempo da história e este é um processo cultural”* (idem, p. 51).

Caldart (2000) destaca ainda, elementos da teoria pedagógica presentes no MST, que permitem compreender o lugar da escola nessa dinâmica social. Os principais elementos são:

- Concepção de educação e de teoria pedagógica, que remonta às suas reflexões de origem, ou melhor, da educação como processo de humanização do indivíduo ou de formação humana. Um dos espaços privilegiados desta formação é a **prática social**.
- Conceber a educação como formação humana é pensar na educação como um processo social, que implica algumas relações:
  - 1- educação e vida produtiva - compreender a educação a partir de seus determinantes estruturais que se constituem no modo de produção material da existência humana ou de uma sociedade, bem como os processos sociais aí embutidos. Em síntese, o elemento característico é o trabalho, na conformação da educação;
  - 2- formação humana e cultural - as ações educativas dentro e fora da escola são “portadoras de um determinado patrimônio e tradição cultural”; neste sentido, a educação tem o papel de mediadora entre uma geração e outra, resguardando a dialética existente entre “velho” e “novo”;
  - 3-relação entre educação e história - considerar sempre o homem como uma produção histórica, assim como o pensar e o fazer educacional, tomando a história como um

princípio educativo em contraposição à cultura presenteísta dominante na sociedade contemporânea;

4 - a escola, como um dos espaços e tempos de formação humana, deve ser considerada em seus vínculos com os processos sociais - os processos socioculturais que se desenvolvem na escola são fundamentais para a formação dos sujeitos que dela participam, *mais pelas relações sociais que constrói do que pelos conteúdos escolares que veicula.*

Dessa forma, a autora vai demonstrando como o processo de ocupação da escola vem sendo permeado no processo de ocupação da terra, fazendo parte da mesma história. Ocupar a escola, de acordo com Caldart, tem pelo menos três significados:

- a) as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que tenha realmente sentido em suas vidas presente e futura;
- b) o MST toma para si “a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, de produzir uma proposta específica para as escolas conquistadas, e de formar educadores/as capazes de trabalhar nesta perspectiva” (idem, p. 145);
- c) o MST incorporou a escola em sua dinâmica: acampamento e assentamento do MST têm que ter escola, e a escola passou a ser vista “*como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos*” (CALDART, 2000, pp. 145-146).

Em seguida a autora, a partir de uma análise histórica do MST desde a sua gênese e nascimento, apresenta os principais indicadores do que chama de sentido educativo. Recupera as lutas do campesinato brasileiro, mostrando como o MST vai incorporando elementos das lutas passadas, mas ao mesmo tempo diferenciando-se e se configurando como um movimento social diferente e inovador pelo seu caráter de movimento e organização social, ao mesmo tempo que extrapola a luta pela terra, bem como por sua abrangência de massa, aberto a todos os trabalhadores.

A natureza complexa do MST provoca, na fala de Caldart (2000, p. 89) “tensões entre duas lógicas organizativas distintas: uma necessária para fazer avançar a luta pela terra,” pois se trata de “mobilização de massa sem terra, e a outra necessária para fazer a produção dos assentamentos” que são um empreendimento social envolvendo qualificação profissional, planejamento em longo prazo e permanência de estruturas.

Assim se percebe que essas tensões são constitutivas de um Movimento que pretende, no seio da sociedade capitalista, manter a luta e ao mesmo tempo construir a

sobrevivência e a perspectiva de uma alternativa viável à classe trabalhadora. É verdade que no processo do acampamento, fase que antecede o assentamento, são experimentados outros tipos de vivências e relações, onde é possível visualizar milhares de gestos extraordinários de solidariedade. Isto ocorre porque é um momento em que todos e todas estão com um único objetivo: a conquista da terra, e a única alternativa é, como diz o poeta, “segurar uns nas mãos dos outros”. Entretanto, se nesse período essas vivências não forem potencializadas e refletidas, fazendo os nexos e relações da situação com as contradições da sociedade capitalista, e a necessidade de continuar a luta mesmo após a conquista da terra, as vivências sem a formação da consciência de nada adiantam, pois ao conquistar o lote de terra cada um volta para o seu mundo individual. Vale dizer, não são apenas as vivências que garantem a formação de um novo ser, mas ao lado das vivências necessita-se organizar e realizar a educação política dos trabalhadores numa perspectiva de classe.

Na seqüência, a autora diz que a educação e a escola ocupam uma posição central dentro do MST, e esta questão, no início do Movimento, não era um ponto pacífico entre a totalidade dos seus integrantes, pelo contrário. Todavia, o fundamental é que tais conflitos não impediram a disseminação da necessidade de estudar, permitindo que mesmo entre contradições e conflitos de concepções se organizasse o processo educativo, por meio de cursos de formação, orientações diretas aos professores, ou indiretas, via publicações e outros materiais.

Com o amadurecimento das proposições pedagógicas do MST houve uma ampliação do conceito de escola, pois se entende a educação como formação humana, ou seja, a formação dos sujeitos Sem Terra, que acontece na escola ou em outros lugares. “*Formação e educação são tarefas históricas, de longo prazo, tendo em comum um horizonte de gerações e não apenas de pessoas com necessidade de preparo imediata.*” (CALDART, 2000, p. 179).

Nesse contexto, Caldart identifica a tendência de um progressivo deslocamento da centralidade da escola na proposta pedagógica do MST, combinado com sua maior valorização, implicando a multiplicação de iniciativas pedagógicas que extrapolam a escola, e uma saída da escola como forma de “*melhor situar o seu lugar dentro do conjunto dos processos que acontecem no interior do Movimento e da construção de seu projeto histórico*” (idem, p. 179). A autora deixa claro que a escola não vai fazer transformação por si só, portanto, as articulações e a visão de conjunto do Movimento

na relação educação e sociedade são fundamentais para estabelecer um processo de transformação social.

No tocante à materialização da Pedagogia do MST, a autora argumenta que a Pedagogia do Movimento não começa e nem cabe na escola, pois ela se dá através de uma síntese pedagógica que o MST põe em movimento, e ao mesmo tempo ele próprio é posto em movimento a partir de um conjunto de processos formativos marcados por diversas matrizes pedagógicas: Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e da História. Desta forma, é uma teoria pedagógica ligada à vida e à organização social das massas, como também à vida social dos trabalhadores, que é marcada por tensões, conflitos e contradições próprios da formação cultural de uma sociedade pautada pela valorização do capital/coisas, e não das pessoas.

Pedagogia da Luta Social - tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. Ser sem - terra significa estar em permanente luta, e a luta pela terra é marcada pelo confronto direto, e é neste confronto coletivo que vai se consolidando um aprendizado coletivo. Caldart afirma que *“os sem terra se educam à medida que se organizam para lutar, se educam também por tomar parte de uma organização que lhes é anterior, quando considerados como pessoa ou família específica”* (idem p. 216). Nesta perspectiva, a Pedagogia da Luta Social se consolida na medida em que esteja intimamente vinculada à Pedagogia da Organização Coletiva, de modo a se tornar uma cultura do coletivo que ultrapassa a vida da organização e a esfera da luta política, atingindo a vida social dos indivíduos em sua totalidade.

As Pedagogia da Luta Social e da Organização Coletiva precisam atravessar a organização do trabalho pedagógico das escolas dos assentamentos do MST, garantindo que as experiências de lutas dos educandos sejam incluídas nas atividades de ensino, pesquisa e vivências educativas, e assim constituem um desafio para as inúmeras escolas espalhadas pelo Brasil afora, sendo permanentemente bombardeadas pelas políticas educacionais mercadológicas implementadas pelos governos estaduais e municipais.

Pedagogia da Terra -- é a dimensão de como os Sem Terra do MST se educam na sua relação com a terra, o trabalho e a produção. A terra é ao mesmo tempo o sentido da luta do Movimento e de existência dos sujeitos da luta política. “A terra que se quer conquistar é ao mesmo tempo lugar de trabalhar, produzir sua existência,

morar, viver e morrer (voltar à terra) e também cultuar os mortos principalmente aqueles feitos na própria luta para conquistar a terra. (idem, p. 223).

Assim a Pedagogia da Terra vincula-se também à tradição do trabalho como práxis educativa, enquanto for superada a relação com a terra e o trabalho apenas como fonte de sobrevivência imediata, ou seja, produzir para se alimentar. O esforço do Movimento tem sido no sentido de organizar os trabalhadores rurais para reatualizar a práxis do trabalho e sua relação com a terra, não reproduzindo as práticas e usos dos agrotóxicos, uso da monocultura, e cuidado com as sementes como patrimônio da humanidade. Entretanto, como Movimento que está permanentemente encharcado de contradições, não tem sido fácil convencer os trabalhadores de uma nova forma de produção, combinando retorno econômico com experiências de agroecologia e organização cooperada para a produção. Aqui situa-se mais um grande desafio para o movimento intensificar o processo de humanização das relações sociais.

Pedagogia da Cultura - esta matriz se materializa no jeito como os sem terra se educam produzindo um modo de vida defendido pelo Movimento. De acordo com Caldart, a Pedagogia da Cultura se traduz através do modo de vida coletiva reproduzido e refletido nos acampamentos e assentamentos, nas marchas, escolas, ocupações, encontros, cursos de formação, etc. Esta cultura está marcada pela prática dos valores, das relações sociais, da mística, pela simbologia expressa na arte, nos gestos, na religiosidade, apontando a práxis educativa entendida como raiz e projeto (idem, p 228).

Esse vínculo dos movimentos de lutas sociais com a questão da cultura se entrelaça com os princípios educativos apresentados por Gramsci em suas experiências de organização dos trabalhadores, e posteriormente em suas reflexões durante o período em que esteve no cárcere fascista, apontando a indissociabilidade entre cultura, organização revolucionária, e educação com o objetivo de elevação intelectual das massas.

Dessa forma, o MST reafirma a necessidade da intencionalidade para com todas as atividades educativas. Em seu desenvolvimento histórico, o MST buscou superar os limites de ser apenas uma organização de massas, buscou um trabalho político-organizativo como força cultural, objetivando formar intelectuais orgânicos, qualificando militantes e dirigentes trabalhadores oriundos da sua própria base social. Dessa maneira, pode-se situar o investimento do MST no processo de escolarização de seus integrantes por intermédio de convênios e parcerias com instituições públicas.

São projetos que vão desde a alfabetização até o ensino superior. Aliado a isto, o Movimento investe também na formação político-ideológica. Portanto, nos seus 22 anos de existência, a luta do Movimento possibilitou aos trabalhadores e seus filhos, antes semi-analfabetos, a oportunidade de frequentar cursos em universidades nas diferentes áreas. Nesse contexto, o acesso ao conhecimento acumulado não os desvincula de suas funções de dirigentes e militantes da causa socialista, mantendo viva a cultura da organização e o seu projeto histórico a partir da luta de classes.

Pedagogia da História -- é uma matriz pedagógica que brota do cultivo da memória para a valorização da história. É um esforço coletivo para registrar e cultivar a memória e a história. Caldart traz como exemplo o concurso de redação e desenho realizado pelo MST em todas as escolas dos assentamentos e acampamentos do Brasil por ocasião do seu aniversário de 15 anos de existência.

No referido concurso, muitas ações foram desencadeadas em atividades de recuperação e registro da história de lutas de assentamentos e acampamentos de todo o Brasil. Outro elemento apontado por Caldart para esse cultivo é a própria mística do Movimento, onde frequentemente são homenageados os lutadores das causas da classe trabalhadora. Através da mística celebra-se a memória dos que tombaram nas lutas e são vivenciadas experiências da organização coletiva. Os integrantes da organização cultivam o passado como sendo uma referência necessária às escolhas que deverão fazer nas lutas presente e futura, e dão conta de que a memória é também uma experiência coletiva: ninguém é lembrado em si mesmo, descolado das relações sociais, interpessoais (MST, 2004).

Somando-se a isso, a autora revela também que nos cursos de formação do Movimento é incluído o estudo da história, contradizendo a tendência atual da sociedade capitalista de educar as pessoas dentro de uma postura presenteísta e anti-histórica.

A autora enfatiza que no início do MST o estudo das lutas pela terra ocorrido no Brasil compreendia extrair reflexões para tirar lições que pudessem ajudar o Movimento nas suas ações.

Sua análise está centrada na formação humana e na relação estabelecida com a dinâmica de uma luta social contemporânea, a luta pela Reforma Agrária no Brasil de hoje, tendo como foco os Sem Terra, o Movimento e sua Pedagogia. A experiência de educação e escola permite à autora, em suas análises, extrair várias lições, as quais são apresentadas como lições pedagógicas. Ao final do seu trabalho ela propõe quatro

desafios do MST como sujeito pedagógico: olhar para si mesmo como sujeito educativo; compreender mais profundamente a sua própria pedagogia; ter mais claro qual o lugar da educação e da escola no projeto histórico do Movimento; radicalizar o processo de ocupação da escola.

Caldart finaliza seu estudo indicando algumas questões que merecem reflexão e trabalho mais aprofundados: os desdobramentos do “*acúmulo pedagógico*” do MST na vinculação entre escola e processos organizativos, econômicos e culturais no conjunto heterogêneo de suas escolas de ensino fundamental; e “*como acontece à educação nos processos de construção de novas relações de trabalho e de novas relações sociais de produção*” (idem, p. 227).

É fundamental, no contexto das contradições de uma sociedade capitalista, pensar sobre a materialidade que a escola assume como forma de avaliar a materialidade do próprio projeto político e social do MST, e apreender dessa realidade contraditória e conflitante as possibilidades de uma outra materialidade para a escola, mais próxima da pretendida.

Vendramini (2000) em seu livro “*Terra Trabalho e Educação: experiências socioeducativas em assentamentos do MST*”, fruto de sua tese de doutorado defendida em 1997, analisa a relação entre as experiências socioeducativas dos assentados do MST do Estado de Santa Catarina e o processo de construção da consciência de classe. Para tanto, a autora faz uma análise do conceito de classe social e do processo de formação da consciência, dialogando com os teóricos da matriz marxista. Baseada em Thompson (1987), afirma que a classe e a consciência de classe vão se formando juntas na experiência, sendo uma formação tanto econômica quanto cultural, que se manifesta historicamente nas relações humanas como resultado de experiências comuns, determinadas em grande medida pelas relações de produção (VENDRAMINI, 2000).

Concorda-se com a autora no tocante à afirmação de que a classe e a consciência de classe não são algo estático, com limites e contornos definidos. A formação da classe vai se dando de forma dinâmica, com as contradições e mediações do processo histórico entre indivíduos marcados pelos interesses individuais e coletivos em contraposição à outra classe.

Com base nas afirmações de Thompson, a autora analisa a consciência de classe em assentamentos do MST em Santa Catarina. Na sua análise, traz para o debate os conceitos de interesses e capacidades, dividindo-os de acordo com Gramsci



(1978) em conjunturais e estruturais; e com Wright (1971), em imediatos e fundamentais.

A autora faz uma importante abordagem, contribuindo assim para a compreensão das ações do MST na atualidade. Esse debate é fundamental para entender as múltiplas facetas que o MST apresenta em sua luta, como um movimento social de luta pela terra, uma luta econômica mas que traz nos seus objetivos a luta contra o modelo de sociedade capitalista. Um Movimento que se organiza entre os interesses imediatos de seus participantes (o acesso à terra e ao trabalho), mas também um movimento que compreende que a luta pela terra não os liberta do jugo da exploração capitalista. Dessa forma, esse movimento vai incorporando as dimensões culturais, os modos de vida, e vai construindo uma sociedade contra-hegemônica.

Com sua forma de luta, seu jeito de ser, os Sem Terra do MST vão sendo a expressão de outros valores e posturas que se contrapõem ao modo de vida capitalista. Assim, ao invés de permanecerem silenciados, obedientes à ordem social vigente, os Sem Terra impõem uma rebeldia organizada. Assim a consciência de classe no MST se dá a partir da vivência direta do enfrentamento.

Dessa forma, os Sem Terra formam a sua consciência pelo conflito estabelecido com a classe oposta, com interesses opostos, e a ocupação da terra abre condições para o desenvolvimento de novos processos que os Sem Terra vão vivenciando, como: a vida em coletividade nos acampamentos e assentamentos, as instâncias de participação de decisão como as reuniões de núcleos e assembléias, as lutas dentro da luta pela terra, como as lutas pela escola, a música, literatura, arte, e posteriormente o desafio de organizá-las, o trabalho coletivo; a militância; a opção pelo trabalho político- organizativo. Nesse contexto é que se estabelecem as dimensões culturais de rompimento da ordem social estabelecida.

No nosso entender, a experiência por si só é insuficiente para a construção da consciência de classe, é preciso acrescentar-lhe os aspectos teóricos e científicos com a dimensão do projeto ideológico de futuro, somados ao aprofundamento científico. Para a formação da consciência de classe se desenvolver como classe não bastam revoltas de classe, é vital que os sujeitos que lutam venham a saber de onde se origina o poder oposto e quais são as classes que estão em oposição. Assim, só a luta e a experiência não desenvolvem a consciência de classe, esses elementos podem ser componentes, mas não são o todo. A consciência de classe significa, além dos

aspectos mencionados acima, acrescentar a elaboração teórica sobre a consciência; é a produção do conhecimento que se desenvolve juntamente com outros elementos.

As lutas econômicas, desenvolvidas como lutas espontâneas, ficam num estágio de lutas corporativa; portanto, se estas lutas ao atingirem os interesses imediatos se encerrarem, perderão seu sentido. Desta forma, a consciência de classe pode se desenvolver até certo ponto, mas não atinge a plenitude da consciência de classe, por exemplo, saber o que é o Estado burguês, o imperialismo, as outras classes sociais, tanto opostas quanto aliadas. Dessa maneira é que recorremos a afirmação de Lênin (1986, p. 62) quando diz *“que a consciência política de classe não pode ser levada ao operário senão do exterior, isto é do exterior da luta econômica, do exterior da esfera das relações entre patrões e operário”*. Ela se constitui com o conhecimento dessas outras dimensões que são as verdadeiras causas dos problemas da classe trabalhadora.

Na medida em que há uma compreensão concreta do problema, as pessoas passam a ter consciência a que classe pertencem. Além de cumprirem a função específica de membros da classe, elas também vão ter uma função social e política, que é estar a serviço da solução dos seus problemas e dos problemas de sua classe e das classes oprimidas. Aí o trabalhador é um sujeito histórico, que afora estar preocupado com seus problemas individuais, vai agregar um elemento que expande sua consciência para além dos seus próprios interesses, que é a solidariedade, fazendo com que passe a observar fora do espaço à sua volta, todos os aspectos que podem levar às transformações.

Lênin, ao evidenciar que a consciência era externa aos indivíduos, tornava patente um momento histórico onde havia a necessidade de uma elaboração teórica mas que os trabalhadores russos, apesar de realizarem as lutas econômicas, não conseguiam elaborá-las teoricamente. Isto não significa defender a existência de uma vanguarda iluminada que conduzirá automaticamente as massas, mas reafirmar que o processo de formação da consciência de classe não se dá de modo automático daí a prioridade de um trabalho educativo realizado por um agente provocador das reflexões sobre a prática. Aqui é preciso intensificar-se o trabalho educativo para a elevação da consciência dos trabalhadores como classe, com métodos adequados em todos os espaços de formação possíveis.

Esse debate nos remete ao conceito de práxis elaborado por Konder (1992, p. 115) em que ele estabelece

(...) A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria, e é a teoria que remete á ação, que enfrenta os desafios de verificar seus acertos e desacertos, cotejandos-os com a prática.

Mais adiante o autor alerta para o perigo da teoria se autonomizar demais e se distanciar das ações práticas. Prática e teoria possuem uma interligação profunda, são interdependentes, uma depende da outra, a teoria é um momento necessário da práxis. O autor comenta que essa necessidade não pode ser caracterizada como objeto de luxo, é apenas uma característica para distingui-las das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas e abstratas. E acrescenta: “A *práxis é atividade que para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente . É a atividade que precisa da teoria.*” Portanto, na medida em que há uma materialização da prática como atividade humana, ela provoca a necessidade de reflexão e elaboração teórica, que no caso dos movimentos confrontacionais é a necessidade da construção da consciência de classe para contribuir nas lutas contra-hegemônicas. Nesse caso, se o interior dos movimentos de lutas sociais não contar com quadros preparados que provoquem essas motivações, necessariamente a busca precisará ser exterior, como apontou Lênin.

As afirmações de Lênin, embora corretas para o momento histórico e o contexto em que ele realizou as suas lutas e elaborações, não se aplicam a análise do MST como movimento social, visto que estes no seu interior, conta com quadros próprios brotados das lutas econômicas, com capacidade de elaboração teórica para dar conta das análises e fundamentos da consciência de classe. Assim, ao contexto do MST como movimento de luta social juntam-se lutas corporativas, estudos, análises, aprofundamentos, convivência, formando um novo conteúdo, e todos juntos vão se somando à luta estratégica.

Continuando o seu trabalho, Vendramini analisa o MST sob o aspecto movimento social e problematiza o paradigma dos novos movimentos sociais, concluindo que este paradigma, ao restringir as suas análises aos problemas pontuais,

visa apenas a mudanças setoriais e não-estruturais da sociedade. Nessa reflexão, dialoga com os trabalhos de Offe (1992) e Scherer-Warren (1993), problematizando o uso das categorias do paradigma dos novos movimentos sociais como: sujeito popular e de ator social, como também as características de informalidade e descontinuidade. Considera a relevância das análises dos Novos Movimentos Sociais, mas alerta para o hiato existente na análise quando não enfoca ou não se ocupa do centro dos embates a luta de classes.

Para a autora, esse paradigma não dá conta de analisar o MST como movimento social na atualidade, uma vez que este é um movimento de alcance nacional, possui uma estrutura organizacional, consistência e amplitude e não é apenas um movimento de protesto, mas uma forte organização nacional, além disso, organiza a luta de classe questionando o direito de propriedade constitutiva da sociedade capitalista. Acrescenta ainda as características da informalidade e descontinuidade dos Novos Movimentos Sociais -- NMS -- que são características que se afastam da prática do MST, que é uma luta contínua, marcada por momentos de organização e expressão política e outros com dificuldades de mobilização.

Nas últimas décadas, a dissolução do socialismo no Leste Europeu, a derrubada da revolução sandinista na Nicarágua e a derrota das guerrilhas na América Central influenciaram os partidos e os movimentos de esquerda, quer do ponto de vista teórico quer do ponto de vista organizativo. Desta forma, a luta de classes, a organização política e o processo de formação de quadros foram gravemente atingidos, enfraquecendo assim a perspectiva de construção da sociedade socialista. Abriram-se então espaços para o avanço da hegemonia neoliberal na economia, na política, e especialmente na ideologia e na cultura, e conseqüentemente na produção do conhecimento.

Desse modo, as referências teóricas elaboradas pelos intelectuais que se aproximam da teoria pós moderna passaram a proclamar a tese do fim das classes, da história, das ideologias e da esquerda, passando a proliferar em praticamente todos os campos do conhecimento. As teorias do micro-poder, das lutas cotidianas, sem conexões com as macroestruturas ganharam terreno no campo da produção do conhecimento, desenhando um horizonte sem lutas políticas decisivas e sem resistências anti-capitalistas significativas, relegando o debate sobre a possibilidade de construção socialista a plano secundário, como uma utopia ultrapassada. Por outro

lado, resistências<sup>18</sup>, lutas de massas, revoltas populares ocorridas tanto nos países periféricos como nos países do centro, põem em xeque as afirmações em debate. Essas lutas mostram que os oprimidos não estão aceitando pacificamente a sua opressão, persistindo em construir possibilidades de mudanças, portanto o conteúdo de uma sociedade igualitária e sem opressões continua presente na consciência coletiva dos oprimidos.

Em suas análises acerca das experiências socioeducativas no Estado de Santa Catarina, Vendramini seleciona três assentamentos localizados na região oeste do Estado. Estes assentamentos são provenientes de ocupações realizadas pelo MST nos anos de 1985 e 1987, e a autora relata as lutas realizadas para a conquista dos assentamentos definitivos. As questões norteadoras da pesquisa foram:

-Através da organização de que fazem parte, os trabalhadores assentados tomam consciência do que eles representam para a sociedade?

-Constroem, na sua prática, uma idéia de cidadania?

-Como compreendem as limitações econômicas e políticas, a fim de realizarem a sua condição de produtores diretos?

- Até que nível de concretização eles podem identificar e enfrentar forças reais que se opõem, direta e indiretamente, ao seu acesso aos meios de produção e de intercâmbio, indispensáveis à cidadania real?

-Como os trabalhadores se articulam para dar respostas a um processo de exclusão social e econômica, numa situação de heterogeneidade e de diferenciação, em que nem todos os que lutam pela permanência na terra têm trajetórias de vida e expectativas semelhantes, assim como o próprio movimento que os articula – o MST-- em que existem contradições, diferentes concepções que conduzem a práticas diferenciadas?

- Quais são as instâncias, vias e formas educativas, que podem possibilitar o desenvolvimento da consciência de classe no quadro de uma sociedade alienada ? (VENDRAMINI, 2000, p. 73).

Essas questões delineadas pela autora são desdobradas em três itens centrais: os objetivos e as lutas dos assentados; a organização econômica, social e política; as experiências socioeducativas.

---

<sup>18</sup> A referência aqui é às Revoltas de Chiapas no México, aos levantes indígenas e dos camponeses no Equador e na Bolívia, às lutas dos Piqueteiros na Argentina, aos Sem Terra no Brasil, à luta dos jovens desempregados na França.

No contexto dos objetivos e das lutas, a autora destaca a trajetória dos assentados, seu engajamento, as lutas atuais, as mudanças e aspirações. À medida que o Movimento busca estruturar a luta a partir dos problemas reais dos trabalhadores do campo, liga seus objetivos imediatos aos interesses mais gerais da classe trabalhadora. Seu alvo é a estrutura fundiária do País, a qual constitui o alicerce de poder da classe latifundiária. As constatações da autora são que a trajetória dos assentados teve início no processo de imigração de colonos alemães e italianos, que foram duplamente expropriados na Europa e no Brasil. Na sua maioria, eram arrendatários antes da conquista da terra.

O engajamento ao Movimento se deu através da Igreja Católica, através de grupos de jovens, de reflexão, que levaram os sem-terra a despertar uma consciência crítica, mas também foi importante no processo de engajamento a atuação de alguns sindicatos e líderes sindicais. Pode-se deduzir que os trabalhadores entrevistados já possuíam alguma participação política e/ou religiosa antes do seu engajamento na luta pela terra.

Ao analisar como se dá o processo de formação da consciência de classe nos assentados, a autora constata que uma série de fraquezas e limitações que dificultam a construção da consciência de classe da população que vive nos assentamentos: e assim, enumera: o processo de exclusão a que foram submetidos em suas vidas, e ao serem assentados esses trabalhadores buscam suprir as carências e dificuldades para viabilizar a permanência na terra; deste modo, seus interesses de classe são mais centrados no imediato naquilo que estão necessitando com mais urgência. Por outro lado, quando os assentamentos estavam mais estruturados foi possível visualizar melhor que a luta dos assentados não se restringia apenas aos seus problemas pessoais, mas que ia além da sua conquista individual, diferenciando-se da grande massa dos sem-terra e dos expropriados do País, ou seja, daqueles que estão à margem dos processos produtivo, social, político da sociedade (idem, 2000).

De acordo com a autora, outros fatores que limitam a consciência são as formas de organização do trabalho. Os assentados que organizam o trabalho coletivamente em torno da cooperativa demonstram maior capacidade de organização produtiva, enquanto aqueles que se organizam tendo como referência a agricultura familiar enfrentam maiores dificuldades econômicas. Entretanto, a autora alerta que não basta o trabalho ser organizado coletivamente, é necessário que a organização do trabalho coletivo seja

aceita e assimilada por todos os envolvidos. Caso isto não aconteça, ocorrerão muitas frustrações que levarão os trabalhadores a resistir às mudanças.

Outro limite apontado por Vendramini refere-se as soluções para a resoluções dos problemas enfrentados pelos assentados; para a autora, de forma geral as reivindicações dos assentados limitam-se às ordens política e econômica estabelecidas, e ainda consideram que a solução dos seus problemas e de todos os excluídos de se dará mediante a mudança de governo.

Os assentamentos pesquisados foram frutos do cenário pós-ditadura militar, quando as lutas sociais não foram suficientes para uma participação real na construção da chamada Nova República e nos governos subsequentes. Somando-se a isso, no pesquisa foi realizada em final da década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, ainda sob o efeito dos anos de ditadura militar por que passou o País, e permanecia no imaginário dos trabalhadores o líder sindical que tentara por sucessivas vezes chegar à Presidência da República.

A criação do Partido dos Trabalhadores como um partido de massas deixou essa expectativa entre os trabalhadores de maneira geral. Aliando -se a esses fatores, as lutas realizadas pelo MST como lutas maciças não foram suficientes para alterar a consciência de classe dos trabalhadores em tão curto espaço de tempo, visto que a formação política visualizando a superação do capitalismo não atingiu toda a base social do Movimento.

No campo educacional ainda permanece a dicotomia entre o saber acadêmico e o saber prático, a autora constatou isso no momento em que os entrevistados revelaram as suas preocupações acerca do ensino que é veiculado na escola sem levar em consideração as propostas oficiais do poder municipal. Essa preocupação dos assentados advém das marcas da sociedade capitalista tão fortemente marcada pela divisão de classes e pela imposição de uma cultura e de um conhecimento que coadunam com a visão de mundo dominante na sociedade. Então, o único modo de organização da escola conhecido pelos trabalhadores rurais talvez seja aquele em que eles nunca foram sujeitos.

Por outro lado, a autora comprovou que nos assentamentos a escola não é o único veículo de educação dos assentados. Existem outras atividades que possibilitam aos assentados construir a sua consciência, e estão nas ações educativas não-formais. Vendramini (2000, p. 201) interpreta:

Se, por um lado, o Movimento dos Sem Terra procura inovações e reforma no interior do sistema econômico e político existente, através de um ensino inovador, com seus claros limites para se constituir enquanto tal, por outro lado, constrói pela sua ação uma educação não formal, que pode resultar numa consciência de classe, fundamental para os movimentos que prosseguem na transformação estrutural da sociedade.

A autora finaliza seu trabalho apontando a tripla função de relevância social e política que o MST desempenha na atualidade:

- questionamento dos mecanismos que sustentam o latifúndio e o pacto oligárquico;

- condução das lutas de massas, demonstrando sua força nas mobilizações;

- capacidade de construção de uma alternativa de trabalho e vida para a população rural, integrando-a na sociedade brasileira de maneira decente.

Para a autora, a grandeza do Movimento se revela na sua compreensão de que a luta pela terra não é suficiente. A sociedade tem que mudar. Traz para a cena política valores éticos que encontram sentidos nos acampamentos e assentamentos. (idem, 2000).

O resultado da análise de cada autor/a PESQUISADO/A depende das especificidades do contexto estudado, do tempo e das condições de realização da pesquisa, podendo assim haver semelhanças entre as análises, mas dificilmente completa correspondência entre elas.

Na análise dos cinco autores/as aqui enfocados evidencia-se uma certa similitude com as análises realizadas, centrando o enfoque na observância entre os princípios filosóficos e políticos descritos e defendidos pelo Movimento, e sua correspondência nas práticas das escolas e também dos assentamentos. Ambos apontam para a necessidade de intensificar o processo formativo dos trabalhadores que de fato compõem a base social do MST, para que a sua filosofia não fique apenas registrada nos compêndios, ou então nos discursos dos seus dirigentes, mas que se materialize em práticas reais.

Quanto à conformação entre os princípios e práticas da educação desenvolvidos nos assentamentos do MST, a análise dos autores aqui considerados nos permite reconhecer que a disputa de projetos apresentados a sociedade em geral se



expressam no interior das escolas do MST, em especial no trabalho pedagógico, e estes projetos dizem respeito à concepção de sociedade, formação humana e trabalho.

Sobre a formação dos professores, as dissertações e teses consideradas demonstram que a formação oferecida por instituições específicas não considera as lutas dos trabalhadores e o campo ( contexto onde estão inseridos) como demandas por uma formação especial. Isto ficou evidente nas tensões vividas pelos professores analisados por Camini, como também na necessidade de uma formação oferecida pelo MST, demandada pelos próprios professores analisados por Pizetta no Espírito Santo.

As/os autoras /es analisadas/os trouxeram contribuições importantes para a compreensão do processo de formação do Movimento, de funcionamento, de sua estrutura política e organizativa, fornecendo também uma idéia das práticas de educação e escolarização que vêm sendo desenvolvidas nos assentamentos do MST pelo Brasil afora.

Contudo, o aprofundamento acerca do processo educativo desenvolvido pelo Movimento de luta social e escola, como dimensões inseparáveis da constituição do Movimento, sem isenção de conflitos, contradições, e descontinuidades, como tática para superação do modo de produção capitalista desenvolvido pelo MST ainda está por discutir, e nesta perspectiva é que se encaminha este trabalho de pesquisa objetivando situar no mesmo patamar de importância os diferentes tempos e espaços educativos que acontecem no interior do MST visando à destruição do modo capitalista de organizar a vida.

Conforme os documentos do MST, as atividades desenvolvidas no campo educativo e em outras dimensões não são aleatórias, neutras e sem objetivos; o Movimento tem objetivos táticos e estratégicos a curto e longo prazos que se chocam com a sociedade capitalista, portanto, a educação no referido Movimento tem um objetivo tático para a construção de uma estratégia de luta socialista, e deste modo a questão não é apenas lutar por escola, desenvolver atividades educativas sem horizonte, o que os autores pesquisados não enfatizam.

A ênfase deste estudo, diferentemente aqui apresentados, está em discutir a função tática da educação no MST para a construção da estratégia socialista por ele defendida. Neste sentido vale recorrer aos conceitos de realidade e possibilidades apontados por Cheptulin (1982), tendo em vista que estas análises não se restringirão apenas às escolas oficiais, mas a outras atividades educativas desenvolvidas pelo

Movimento, numa totalidade educativa aproximando-se dos trabalhos de Caldart e Vendramini.

Acredita-se que não se deve analisar o processo educativo do Movimento restringindo-o apenas às práticas educativas desenvolvidas pelo sistema oficial de escola, desvinculadas das outras práticas formativas que às vezes antecedem a escola, ou às a sucedem. É preciso reputar as práticas educativas não-escolares aliadas ao processo de luta e mobilização pelo acesso à escolarização formal, bem como a organização da escola, um trabalho que extrapole e articule as práticas educativas do MST, escolar e não escolar em uma totalidade educativa, analisando no interior dessas práticas as contradições e possibilidades de avanços rumo à sociedade socialista.

Na seqüência deste trabalho será descrito o contexto onde se-desenvolveram as práticas educativas pesquisadas, desde a sua construção histórica, a organização da educação escolar e não-escolar, a formação de educadores em nível médio, a educação dos adultos e os encontros dos Sem Terrinha. O estudo das referidas práticas ( escolas oficiais, cursos formais e encontros), com as categorias de conteúdo anteriormente apresentadas, permitiu levantar elementos de análise da construção de possibilidades de emancipação humana e superação do modo de produção vigente. Essa análise será apresentada em seguida à descrição das práticas educativas.

## CAPÍTULO II

### TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO MOVIMENTO SEM TERRA NO EXTREMO SUL DA BAHIA

#### **MST: um novo sujeito coletivo no contexto sociopolítico brasileiro- origens históricas.**

*Está terminando o tempo da inocência e começando o tempo da política. Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e depressa no chão dessa longa noite e humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição, seu caminho sem volta, sua presença maltrapilha, mas digna na cena da história (José de Souza Martins).*

A luta pela terra insere-se ao longo da história nas lutas gerais do povo brasileiro. Olhando a história das lutas sociais do campo pode-se afirmar que cada período apresenta características históricas próprias, na medida em que o capital cria e recria suas formas de produção e reprodução. Por outro lado, também os trabalhadores têm criado e recriado formas de resistência as diversas formas de opressão, demarcando também uma posição digna na história brasileira.

A história dos movimentos sociais no campo já foi objeto de inúmeras pesquisas e estudos<sup>19</sup>. Ela revela que os “expropriados da terra” têm uma longa trajetória de luta e organização. O Brasil já foi palco de muitas lutas pelo uso e posse da terra, desde os tempos da chegada do colonizador europeu, até os dias atuais. Neste sentido, o MST não constitui uma novidade histórica, mas um movimento social que, no limiar do século XXI ainda revela a saga daqueles que continuam lutando por condições dignas de vida e trabalho no campo. (ARAÚJO, 2000).

---

<sup>19</sup> Consultar MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. *Histórias dos movimentos sociais no campo*. RJ: Fase, 1989. GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis: Vozes, 1987. MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

As lutas pela posse da terra e resistência ao processo de expropriação dos trabalhadores no Brasil tiveram início com a invasão do território indígena, que resistia e resiste ao genocídio causado pelos colonizadores, perpassou a luta contra o cativo e contra a exploração desenvolvida pelos escravos, e posteriormente a luta dos imigrantes pela sobrevivência em terras brasileiras. A memória dessas lutas ajuda a compreender porque ainda hoje, em pleno século XXI, centenas e centenas de pessoas ainda continuam lutando pelo acesso à terra no Brasil.

É difícil enumerar quantas e quais foram as lutas indígenas desenvolvidas no Brasil, pelo tamanho do País, e pela dispersão das lutas no seu interior. Mas a história registra resistências importantes, como a Confederação dos Tamoios, a Guerra dos Potiguaras, além da luta do povo guarani em Sete Povos das Missões, onde ocorreu o massacre culminando com a morte de Sepé Tiaraju, líder guarani que se tornou símbolo da resistência indígena (PREZIA, 1989)

Além das resistências indígenas, a história brasileira também registra a luta contra a escravidão, e pelo acesso à terra várias revoltas aconteceram em todo o Brasil desenvolvidas por escravos, desde o Amapá até o Rio Grande do Sul. Muitos foram os quilombos criados como espaços de resistência para se defenderem das atrocidades do trabalho escravo, e o mais conhecido deles, foi o Quilombo dos Palmares, no Estado de Alagoas; no Estado da Bahia a revolta do povo Malê é a mais conhecida. Foram três séculos de lutas, revoltas e enfrentamentos diretos contra o sistema escravocrata.

No final do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo ficou insustentável a exploração e dominação através do trabalho escravo, mas a chegada do trabalho livre no Brasil não significou o fim da exploração, pois os trabalhadores livres não possuíam terra nem meios de produção. Os ex-escravos, sem trabalho e sem acesso à terra, passaram a viver em condições miseráveis. A subordinação do trabalhador naquele momento se dava pela venda da sua força de trabalho ao fazendeiro, capitalista. Não sendo dono da terra e dos meios de produção, as lutas naquele novo momento se davam pelo salário e pela posse da terra.

Ainda no final do século XIX e início do século XX surgiram no Brasil os movimentos camponeses de caráter messiânico, deflagrados em vários pontos do País. Medeiros, (1989, p.12), lembra: *“Esses movimentos buscavam resolver situações de crise que afetavam determinados grupos sociais, através da criação de comunidades*

*lideradas por um ‘Messias’, pessoa carismática”*. Com esta denominação apontam-se Canudos, na Bahia, liderado por Antônio Conselheiro, e Guerra do Contestado (Paraná e Santa Catarina), liderada pelo monge José Maria. Os dois movimentos envolveram milhares de camponeses pobres.

Ainda nessa época surgiram no Nordeste brasileiro os movimentos do Cangaço, cujas lideranças expressivas foram Antônio Silvino e Lampião (STÉDILE, 1993)

Nas décadas de 30 a 50 do século XX outras lutas foram desencadeadas em diversas regiões do País. Dentre elas, destacaram-se:

- A luta dos posseiros de Teófilo-Otoni/MG (1945-1948);
- Revolta de Porecatu ( 1946-1950);
- Revolta de Dona Nhoca, no Maranhão (1951);
- Revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952-1958);
- Revolta do Sudoeste do Paraná (1957);
- A Luta dos Arrendatários em Santa Fé do Sul, em São Paulo (1959/1960).

Essas lutas foram muito significativas. De acordo com Stédile (1993), em alguns lugares como Maranhão e Paraná, os participantes chegaram a ocupar cidades e a implantar governos paralelos.

Na década de 50 e nos anos 60 a 64, ainda do século XX, o movimento camponês assumiu novas formas organizativas, tornando-se uma força social e política de importância nacional. Surgiram as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs), no Nordeste, e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), no Sul do País. Com a implantação da ditadura militar em 1964, esses movimentos foram esmagados, seus líderes assassinados, presos ou exilados. Akcelrud, (1987, p. 43) identifica que:

O golpe interrompeu o desenvolvimento de uma série de lutas que vinham acumulando força e experiência, destroçou o que havia de organizado. O terror estatal eliminava fisicamente as lideranças e inibia a iniciativa dos trabalhadores. A grilagem intensificava a expropriação dos pequenos lavradores e posseiros até mesmo na floresta Amazônica já atingida pela fronteira agrícola, o que era ruim ficou muito pior.

As políticas econômicas de desenvolvimento dos governos militares viabilizaram, nos anos 70, grandes projetos associados ao capital estrangeiro que geraram vários conflitos no campo. Assim, a construção de grandes rodovias como a Transamazônica e a Rio - Santos, as usinas hidrelétricas e barragens, como Itaipu, e as políticas de reflorestamento e plantio de cana-de-açúcar para produção de álcool possibilitaram a expansão da transferência da propriedade da terra para grandes grupos econômicos, agravando ainda mais o problema da concentração da propriedade de terras no meio rural e a conseqüente expulsão dos que nela viviam e trabalhavam.

A implantação do modelo econômico de desenvolvimento do campo estava centrada na modernização da agricultura com base na grande propriedade através de créditos e subsídios. Este modelo financiava a modernização tecnológica, e desta forma aumentou a dependência da agricultura com relação à indústria produtora de máquinas e insumos, provocando profundas mudanças no campo brasileiro.

Como conseqüência, ampliou-se as áreas de cultivo das monoculturas de soja, cana-de-açúcar, laranja, eucalipto, pinus; intensificou-se a mecanização da agricultura e aumentou o número de trabalhadores assalariados. Para a agricultura camponesa a situação se agravou, pois os pequenos proprietários, meeiros, arrendatários e parceiros ficaram excluídos da referida política agrícola. Esta política, conhecida como modernização conservadora, ao mesmo tempo em que promoveu o crescimento da agricultura, concentrou ainda mais a terra, expropriando e expulsando mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades ou regiões de colonização. (FERNANDES, 2000).

Os modelos de desenvolvimento e de modernização acima descritos implantados nas décadas de 60 e 70 foram profundamente desiguais, excludentes, concentradores. A constatação pode ser feita nos dados da Tabela 1 sobre a atual estrutura fundiária do País.

Tabela 1 - Estrutura Fundiária do Brasil- 2003

Estratos da área	Número de Imóveis	%	Área Total em ha	%
Menos de 10 ha	1.338.711	31,6	7.616.113	1,8
10 a 100 ha	2.272.752	53,6	76.557.747	18,3
100 a 1.000 ha	557.835	13,2	152.407.223	36,3
Mais de 1.000 ha	69.123	1,6	183.564.299	43,6
Total	4.238.421	100,0	420.345.382	100,0

Fonte: Cadastro do INCRA, 2003.

Observa-se que as propriedades com menos de 10 hectares somam aproximadamente 31,6% do total e ocupam uma área inferior a 2%. No outro extremo, verifica-se que as propriedades com mais de 1.000 hectares representam 1,6% das propriedades, mas ocupam 43,6 % da área total.

O modelo de concentração das terras implementado pelos governos militares gerou a expulsão do homem do campo e aumentou o êxodo rural, acompanhado de um processo progressivo de empobrecimento das populações do campo e de crescimento da pobreza nas margens dos centros urbanos. A Tabela 2, a seguir, mostra a urbanização da população brasileira nos últimos 50 anos.

Tabela 2 - Urbanização da População Brasileira (1940-1991)

Ano	População urbana total	População rural	População urbana	Índice de urbanização
1940	41.326.000	30.435.000	10.891.000	26,35%
1950	51.944.000	33.161.000	18.787.000	36,16%
1960	70.944.000	38.988.000	31.956.000	45,52%
1970	93.139.000	40.234.000	52.905.000	56,80%
1980	119.099.000	37.086.000	82.013.000	68,86%
1991	150.400.000	34.700.000	115.700.000	77,13%

Fonte: SANTOS, Milton. *A Urbanização Brasileira*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

Em 1950 no Brasil, apenas 36,16% da população estava localizada nas cidades e 63,84% residia na zona rural. Nas décadas de 70 e 80, esses dados se inverteram. O censo demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que cerca de 81,23%, dos brasileiros vivem na cidade. O crescimento da população urbana criou nas cidades contradições profundas nas áreas de emprego, moradia, saúde e educação, além de levar as pessoas a viverem “*a indignação pelo desajuste entre os hábitos formados no trabalho rural e os encontrados no industrial que ignora as necessidades de cada um*” (SADER, 1988, p. 62).

O processo de modernização capitalista no Brasil, nos últimos quarenta anos do século XX, teve características altamente excludentes e perversas. Excluídos e desterritorializados, os trabalhadores do campo passaram a organizar-se e a lutar por melhores condições de vida e de trabalho.

De acordo com Martins (1984), a reação diante da expansão do capitalismo no campo e da não-realização da reforma agrária gerou igualmente a expansão de lutas e conflitos no campo. O autor aponta três frentes de lutas: a luta dos assalariados por melhores condições de trabalho e melhorias salariais; a luta dos posseiros para garantir a terra como condições de sua existência, uma luta contra a expropriação; as lutas dos sem-terra, camponeses expropriados da terra ou camponeses com pouca terra, assalariados e desempregados que querem voltar a possuir a terra para viver e morar. É nesse contexto que, ao ser retomada a luta pela terra no final dos anos 70, surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O aparecimento do MST no cenário brasileiro deve-se a um conjunto de fatores de natureza variada:

a) fatores econômicos – o processo de expansão na agricultura brasileira durante os governos militares; a mecanização extensiva da lavoura, que dispensou grande contingente de mão-de-obra e concentrou a propriedade da terra; a introdução da monocultura, principalmente de soja, cana-de-açúcar e algodão;

b) fatores políticos – o avanço das lutas operárias e populares nos centros urbanos, que passaram a enfrentar a ditadura militar e a lutar pela volta ao estado de direito; a conquista da redemocratização do Estado que possibilitou novas formas de organização e manifestações dos interesses populares;



c) fatores sociais e ideológicos – o trabalho pastoral, principalmente da Igreja Católica através da CPT, e da pastoral popular da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB); o surgimento de um novo sindicalismo no campo, que propagava um sindicato de massas, de classe, combativo e democrático, dando origem, em 1983, junto com os sindicatos urbanos, à Central Única dos Trabalhadores (CUT) (ARAÚJO, 2000, p. 25)

Essas circunstâncias interligadas proporcionaram as condições sociais, econômicas e político-ideológicas para o surgimento de lutas camponesas no final da década de 70 e início da década de 80. Lutas e ocupações como a ocupação das Glebas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta--RS; a luta dos colonos de Nonoai e a ocupação da Fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê, em Santa Catarina; a ocupação da reserva florestal do INCRA em São Miguel do Iguaçú, no Estado do Paraná; a ocupação da Fazenda Primavera, no Estado de São Paulo; a ocupação da Fazenda Baunilha, no município de Itaquiraí, no Estado do Mato Grosso; além de lutas e resistência no município de Naviraí, no Estado do Mato Grosso do Sul, foram o mote para o nascimento do MST.

A origem e o desenvolvimento histórico do MST está amplamente descrita em trabalhos de autores como Caldart, 2000; Stédile e Fernandes (1999); Fernandes (1999 e 2000), assim como em documentos internos do próprio Movimento: Normas Gerais, 1989; MST -- 16 anos lutas e conquistas (2000); e agendas dos anos 1987 a 2006. Esses trabalhos apontam o Movimento como herdeiro e continuador das lutas camponesas ocorridas no Brasil desde o primeiro momento de ocupação portuguesa do País. O MST é visto ainda como articulador das lutas isoladas pela terra ocorridas em diversos Estados brasileiros no período de 1979 a 1983.

Referindo-se a essas lutas iniciais que deram origem ao MST, Gorgen (1987) aponta lições que a seu ver foram sumamente importantes para o surgimento do Movimento. Para o autor foi inaugurada uma nova forma de luta pela terra no Brasil: **a Ocupação** organizada; outro elemento decisivo apontado pelo autor é a nova forma de resistência na terra, o **acampamento** permanente, organizado em pequenos núcleos e com pressão constante sobre o governo. Essas formas de lutas, ainda de acordo com o autor, representaram o embrião da organização do MST.

A troca de experiência entre os diversos participantes dessas lutas possibilitou a articulação e a fundação do MST em 1984, durante o I Encontro Nacional realizado em

Cascavel, Estado do Paraná. Este encontro foi o marco da instituição do MST em nível nacional, com o objetivo de lutar pela terra e pela reforma agrária.<sup>20</sup>

Nesse primeiro encontro foram estabelecidos os objetivos gerais a que o Movimento estava se propondo:

- 1- Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha.
- 2-Lutar por uma sociedade sem exploradores e explorados: construir uma nova sociedade e um novo sistema econômico.
- 3-Ser um Movimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária: os próprios trabalhadores rurais devem tomar suas decisões, fortalecendo o movimento sindical e conquistando terra para todos os sem terra e não apenas para aqueles que estão dentro do movimento.
- 4-Organizar os trabalhadores na base: organização nos locais de trabalho e moradia; estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político; a conquista da reforma agrária não depende só da força do MST e as mudanças da sociedade ocorrerão com a organização das massas em partidos políticos.
- 5- Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores: não é possível fazer a transformação da sociedade sem partir da luta de classes: articular-se os trabalhadores da cidade e da América Latina. (MST: Normas Gerais, 1989, p. 10)

Além dos objetivos, nesse encontro também foram votadas as seguintes reivindicações:

- Legalização das terras ocupadas pelos trabalhadores.
- Estabelecimento da área máxima para as propriedades rurais.
- Desapropriação de todos os latifúndios.
- Desapropriação das terras das multinacionais.
- Demarcação das terras indígenas com reassentamento de posseiros pobres em áreas da região.
- Apuração e punição de todos os crimes contra os trabalhadores rurais.
- Fim dos incentivos e subsídios do governo ao Pró Álcool, JICA<sup>21</sup> e outros projetos que beneficiam os fazendeiros.
- Mudança da política agrícola do governo dando prioridade ao pequeno produtor;
- Fim da política da colonização. ( MST: Normas Gerais, 1989, p. 11)

<sup>20</sup> MST: *Normas Gerais* 1989.

<sup>21</sup> JICA – Japan International Cooperation Agency

Com o lema *Sem reforma agrária não há Democracia*, em janeiro de 1985 o MST realizou o seu primeiro congresso, em Curitiba/PR, com a presença de 1.500 delegados, representando 12 Estados do País (RS, SC, PR, SP, MS, MG, ES, RJ, BA, SE, MA, RO) onde o Movimento estava organizado ou em vias de organização.

A palavra de ordem, *“Terra não se ganha, se conquista”*, apontava para a ocupação da terra com principal forma de luta, deixando claro que o movimento estava convencido do aspecto confrontacional de sua luta contra a propriedade privada da terra. Foi eleita uma coordenação nacional com representantes dos 23 Estados do Brasil presentes ao congresso.

Embora vivendo um novo momento na história do País o período da Nova República, o congresso do MST posicionou-se contra o governo desse novo período. Entretanto, em abril de 1985, o MST participou da elaboração do I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) do governo Sarney. O fim do evento era o início dos trabalhos que levaria o MST a se tornar o mais amplo movimento social da história do Brasil. O destaque do MST está em sua forma de reinvenção da estratégia de ocupações massivas, organizando lutas concomitantes em vários pontos do País. Ao mesmo tempo que o Movimento organiza ocupações no campo, ocupam também as cidades como formas de mobilizações e pressão, para divulgar a sua luta, chamar a atenção da sociedade urbana e pressionar o Estado brasileiro a atender às suas reivindicações.

Após a conquista da terra o Movimento mantém o mesmo nível de organização e luta, o que de acordo com Oliveira (2001) representa no campo brasileiro um avanço em nível de organização nacional da descoberta de novas formas de luta pela reconquista da terra, não mais como fonte individual do trabalho, mas como um espaço de trabalho e produção sob controle coletivo dos próprios trabalhadores (idem, p. 86).

O avanço do MST, como um movimento de luta confrontacional contra a propriedade privada, gerou uma reação dos proprietários rurais e dos interesses contrários ao avanço da reforma agrária no Brasil. Em 1987 surgiu a União Democrática Ruralista (UDR), que se organizou para defender o latifúndio intervindo na Assembléia Nacional Constituinte (1987) e impedindo a legalização do PNRA, propondo conservadoramente o retorno ao antigo Estatuto da Terra (Lei 5.504, de 30.9.1964).

O MST, apesar das dificuldades vividas principalmente nos embates com a classe dominante, com a mídia, com o Estado burguês e com os setores conservadores da sociedade brasileira, e enfrentando todo tipo de adversidades, conseguiu firmar-se no contexto nacional. Em 2007 completou 23 anos de existência com as bandeiras da Reforma Agrária, do Socialismo, do cooperativismo, da educação crítica e emancipatória transformando-se, assim num movimento contra-hegemônico (MENEZES NETO, 2001). Durante esse período o Movimento realizou cinco congressos nacionais, doze encontros nacionais e três marchas nacionais a última realizada em 2005 com a participação de doze mil pessoas, uma epopéia jamais vista na história do Brasil.

## **2.1 CARÁTER DO MST: PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS, ORGANICIDADE, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO**

Em suas Normas Gerais<sup>22</sup> (1989), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST se define como um movimento de massas, aberto a todos que queiram participar. É norteado por princípios e objetivos, organiza-se em setores e possui uma organização interna envolvendo direções, coordenações e núcleos.

Em 1989 o MST aprovou as suas Normas Gerais, sendo que os objetivos aprovados em 1984 foram transformados nos Princípios Fundamentais do Movimento e estão expressos no seu Capítulo II .

As Normas Gerais vigoram até o momento presente no MST, entretanto, foram debatidas, atualizadas e ampliadas em 2002 durante o 10º Encontro Nacional do MST realizado em Belo Horizonte – MG, no período de 14 a 18 de janeiro de 2002. Nesse

---

<sup>22</sup> As Normas Gerais do MST são um conjunto de normas e princípios que regem o Movimento em nível nacional. As normas nasceram e se criaram na mesma medida que o Movimento. Foram sendo instituídas nos diversos coletivos que integram o Movimento e evoluindo conforme as necessidades da organização. As Normas Gerais do MST foram aprovadas em três coletivos diferentes: no primeiro Congresso Nacional, nos cinco encontros nacionais realizados anualmente de 1984 a 1989, e nas reuniões da coordenação nacional que são realizadas trimestralmente. Todo esse acúmulo foi editado pela primeira vez em 1989 em um pequeno livreto de bolso. Essas normas norteiam o MST na sua totalidade e são abertas para em nível dos Estados fazerem complementos conforme a realidade local. As Normas Gerais são compostas de 15 capítulos que deixam claro o que é o Movimento, os seus princípios, as plataformas de lutas, as instâncias do poder nacional, os critérios gerais dos membros das instâncias, os princípios organizativos das instâncias, a organização interna, a articulação das mulheres, os símbolos e meios de comunicação, as finanças, as normas gerais dos assentamentos, as relações internacionais, as instâncias estaduais e locais, a personalidade jurídica e os assuntos gerais. Há ainda um anexo para serem acrescentadas as Normas gerais do Movimento em nível estadual.

encontro o MST, além de atualizar as Normas Gerais de acordo com o novo momento histórico, acrescentou ainda um novo item onde afirma os compromissos do MST com a terra e com a vida:

- 1-Amar e preservar a terra e os seres da natureza.
- 2-Aperfeiçoar sempre os nossos conhecimentos sobre natureza e agricultura.
- 3-Produzir alimentos para eliminar a fome na humanidade. Não usar agrotóxicos. Evitar a monocultura.
- 4-Preservar as matas existentes nas áreas conquistadas e reflorestar novas áreas.
- 5-Cuidar das nascentes, minas, rios, açudes e lagos. Lutar contra a privatização da água.
- 6-Embelezar os assentamentos e comunidades, plantando flores, ervas medicinais, hortaliças e árvores.
- 7-Tratar adequadamente o lixo e combater qualquer forma de contaminação e agressão ao meio ambiente.
- 8-Praticar a solidariedade e revoltar-se contra qualquer injustiça, agressão e exploração praticada contra a pessoa, a comunidade e a natureza.
- 9-Lutar contra o latifúndio para que todos possam ter terra, pão, estudo e liberdade.
- 10-Jamais vender a terra. A terra é um bem supremo para as futuras gerações.
- 11-Defender as sementes como patrimônio da humanidade e lutar contra os produtos transgênicos e o patenteamento das sementes (MST: Normas Gerais, 2002, p. 03).

Quando o MST foi fundado em 1984, muitos problemas como os citados acima não estavam assinalados para o movimento social. O tempo passou e 18 anos depois o MST assumiu uma nova postura ética em relação à terra e ao cuidado com o planeta. O uso de agrotóxicos na produção agrícola passou a ser motivo de debates e é refutado pela organização, que se compromete a buscar estudos e conhecimentos sobre a questão, objetivando construir uma agricultura em outras bases. Ou seja, o Movimento deixa claro que não basta produzir alimentos, estes precisam ser de qualidade e saudáveis para as populações. Desta maneira o MST assume uma postura de cuidado com os seres humanos, o que difere do capital, quando a ética que o rege são os lucros e não o bem-estar dos seres humanos.

Outro elemento que o MST assume é a questão da estética e do cultivo da beleza, tanto das pessoas quanto dos espaços onde estas pessoas vivem, ou seja, os assentamentos. Historicamente no Brasil tem-se desenvolvido a cultura elitista calcada

na idéia de que para os pobres e principalmente para os que vivem no campo qualquer coisa serve, e não se fala em construção de coisas bonitas para as populações excluídas. O MST resgatou o direito à beleza para os trabalhadores: para além de possuir um pedaço de terra, o ser humano tem o direito de viver em um lugar agradável, bonito, bem cuidado, organizado, enfim, um lugar bom de se viver. Isto está presente tanto no trabalho que o MST tem feito no tocante ao resgate da literatura, cultura e arte em geral, quanto nos ambientes onde vivem os trabalhadores. Alerta seus integrantes para a valorização dos seus aspectos físicos, com a cultura corporal, com o cuidado consigo próprio, pois o MST considera as pessoas que fazem o Movimento como o patrimônio maior da organização, e caso a organização ande bem mas os seus integrantes não estejam bem, alguma coisa está errada internamente.

A luta contra as sementes geneticamente modificadas também entra nos compromissos do MST com a terra e com a vida. Em outros documentos<sup>23</sup> o MST evidencia a sua repulsa à utilização das sementes transgênicas, argumentando questões éticas, políticas, econômicas, culturais, ambientais e de saúde humana.

Graças ao crescimento e complexidade do MST tanto em número de assentamentos, de pessoas organizadas, quanto nas ações que desenvolve no processo de luta pela terra, o Movimento tem norteado os seus integrantes por princípios<sup>24</sup> gerais que constam também das suas Normas Gerais. Os princípios organizativos das instâncias que constituem a organização interna do MST são:

**-Direção Coletiva** - este princípio alerta os integrantes e dirigentes do Movimento para a necessidade de dirigir coletivamente; nenhum participante do Movimento está autorizado a tomar decisões sozinho. Desta forma, o Movimento propõe que todas as instâncias deverão ser formadas por comissões de membros com igual direito e poder de decisão, e acrescenta que tudo deve ser decidido pela maioria. Igualmente deve ser a realização das tarefas, que devem ser divididas estimulando a participação de todos e evitando o centralismo e o personalismo.

---

<sup>23</sup> A esse respeito consultar na Agenda do MST 2002: *as Dez razões para ser contra os produtos transgênicos*; e ainda a cartilha *A luta contra os transgênicos*, subsídios para a militância, Via Campesina, Brasil, maio, 2003.

<sup>24</sup> Para o MST os princípios são orientações que ajudam aos integrantes da organização a não cometer erros graves. É como o prumo na mão do pedreiro, que ao verificar que a parede está ficando torta, procura acertar olhando as indicações do Prumo com a corda esticada. Assim também é na organização, os princípios ajudam a verificar se como integrantes (dirigentes, militantes, coordenadores) do Movimento estão indo bem, crescendo sem desvios. (MST, O funcionamento da Brigadas do MST, setor de formação –2005, p. 36).

**-Profissionalismo** - o Movimento alerta a todos os seus membros para assumir as suas tarefas com profissionalismo; isto significa ser um especialista, um militante que busca aperfeiçoamento permanente nas funções e tarefas designadas, tendo em vista o conjunto da organicidade do Movimento. Acrescenta ainda a necessidade de respeitar as qualidades e aptidões pessoais na divisão das tarefas, de forma a estimular o profissionalismo.

**Disciplina consciente** – para o MST, a disciplina implica o respeito às decisões assumidas coletivamente como pontualidade nos horários e sobretudo nas tarefas e missões assumidas, com auto-organização.

**Planejamento** – O Movimento parte do pressuposto de que nada acontece por acaso, mas que tudo deve ser intencionalmente planejado, preparado e organizado, a partir da realidade e das condições objetivas da organização.

**Estudo** – o Movimento pontua que: o estudo é tão importante quanto a ação; age bem quem pensa bem, e sem o estudo será difícil os trabalhadores saberem se há outras alternativas ou se as vitórias poderiam ser maiores. Desse modo estimula os membros da organização a se dedicarem aos estudos de todos os aspectos que dizem respeito às atividades da organização. Sugere a leitura permanente, mas também a leitura e análise dos problemas da realidade. Afirma que quem não sabe é como quem não vê. E quem não sabe não pode dirigir. O estudo no Movimento vai desde a escolarização até a formação de quadros.

**Vinculação com as massas** – Os trabalhadores que estão na base ou núcleos do Movimento são considerados os sustentáculos da Organização. Assim sendo o MST atenta para a necessidade da vinculação permanente entre dirigentes e as massas de trabalhadores rurais através dos núcleos de base para a garantia do avanço do Movimento e da aplicação das linhas políticas da organização. O Movimento alerta ainda que o planejamento e a ação deverão serem apreendidos das aspirações, anseios e experiências das bases.

**Crítica e auto-crítica** -- O Movimento insere a crítica e auto-crítica no método de avaliação das ações dos integrantes da organização. É uma forma de avaliação e auto – avaliação das ações e posturas dos participantes procurando corrigir erros e encontrar soluções para os problemas existentes.

### 2.1.1 Organicidade, estrutura e funcionamento

No que toca aos seus aspectos organizativos, o MST se diferencia das organizações tradicionais de esquerda do Brasil. O MST possui uma organização interna construída ao longo de sua trajetória histórica, estruturado hierarquicamente através de instâncias internas que vão desde os núcleos de base até o Congresso Nacional da organização. A essa participação ativa dos membros da organização no conjunto do Movimento, em diferentes níveis e instâncias, através de núcleos de base, setores, comissões, estrutura de produção, coordenação e direção, o MST dá o nome de organicidade. A concepção dessa forma de estruturação é apresentada em seus documentos nestes termos:

Entendemos por Organicidade a relação entre cada uma das partes de um todo, como se fosse um corpo vivo, entre si e com o todo. Ninguém pode perder a noção do conjunto e isto só é possível quando se sabe como funciona e a finalidade de cada uma das partes do todo e qual o seu papel em vista dos objetivos estratégicos da organização. Embora as tarefas sejam diferentes, as partes têm a mesma importância (MST, ITERRA, 2004, p. 40).

A organicidade do MST significa a participação ativa das pessoas que compõem a base social do Movimento nos núcleos de base; o funcionamento dos setores, com seus coletivos através de planos de atividades e divisão de tarefas; a coordenação e direção efetiva do conjunto do Movimento, pelas suas instâncias. Bogo (1999, p. 34) explica “*A organicidade é a forma eficiente de ir eliminando os aspectos espontâneos e ingênuos da consciência dos camponeses*”. Para Pizetta (1999) “*a organicidade garante a unidade político ideológica, na esfera teórica e nas lutas concretas*”.

Desse modo o Movimento deixa claro onde reside a grande força que move milhares de pessoas simultaneamente em todo o Brasil quando se quer alcançar um objetivo. A nova cultura de organização política implementada pelo MST, na sua forma de estruturar-se internamente, propicia aos trabalhadores a elevação da consciência social quando distribui tarefas a todos e em todos os níveis, politizando-os da mais simples à mais complexa e proporcionando uma ampla participação das pessoas que compõem o Movimento.

Vale registrar que esse processo é permeado por contradições e limites, visto que o MST está organizado em um país cuja participação dos trabalhadores sempre foi



cerceada pelas elites; mesmo as lutas camponesas desenvolvidas pelos oprimidos se organizaram através de figuras carismáticas e pouca organização interna.

De início, o MST se definia como uma articulação no interior do movimento sindical, rural ou no campo. entretanto, historicamente assumiu uma lógica própria, colocando-se como herdeiro das lutas camponesas, mas ao mesmo tempo recriando as formas de lutas, condizentes com o contexto histórico em que estava inserido, distanciando-se assim do sindicalismo tradicional. Adotou como principal forma de luta as ocupações massivas de latifúndios e de prédios públicos, bem como as marchas e caminhadas (ARAÚJO, 2000)

Quanto às ocupações, observa-se uma constante evolução até o ano de 1999, como retrata a tabela a seguir:

Tabela 3 – Evolução das ocupações realizadas pelo MST no Brasil

Período	N.º de ocupações	N.º de famílias
1990	43	11.484
1991	51	9.862
1992	59	18.885
1993	54	17.587
1994	52	16.860
1995	93	31.531
1996	176	45.218
1997	281	52.276
1998	388	68.864
1999	489	71.581
2000	186	39.716
2001	82	12.015
2002	136	19.949
2003	223	37.365
2004	638	105.591
2005	606	80.120

Fonte: MST – Dataluta – NERA / UNESP- SP, 2005

Com essa forma de luta, o MST criou fatos políticos significativos e foi sendo reconhecido por governos, organizações sociais e políticas nacionais e internacionais. Tornou-se um dos principais interlocutores e negociadores das questões relativas à reforma agrária no Brasil.

Não é intenção fazer aqui uma análise pormenorizada das estatísticas das ocupações realizadas pelo MST no País, apenas demonstrar a evolução das ocupações realizadas pelo MST no Brasil. Mas um parêntese deve ser aberto para enfatizar o

retrocesso no número de ocupações nos anos 2001 e 2002. Em 2001, com apenas 82 ocupações realizadas com a participação de apenas 12.015 famílias, o Movimento voltou numericamente aos números de 1990, época de grande repressão aos Movimentos Sociais desencadeada pelo então presidente Fernando Collor de Mello. Em 2002 foram realizadas 136 ocupações, das quais participaram 19.949 famílias. A queda do número de ocupações e do número de famílias praticamente se manteve. É importante salientar que estes foram os dois últimos anos do segundo mandato do governo FHC, período caracterizado pela intensificação da criminalização das lutas pela reforma agrária e da não-implantação de assentamentos, tendo no MST o principal alvo dos ataques. Esse refluxo no número de ocupações e de participação de famílias pode estar ligado à implantação da medida provisória nº 2.109/52, de 24 de maio de 2001, que foi aprovada pelo então presidente FHC na tentativa de criminalizar as famílias que participassem de ocupações de terra.

Nesse ano constata-se um refluxo dos movimentos sociais do campo, e mesmo assim o MST foi responsável pela organização de 74% das famílias em ocupações em todo o Brasil, conforme dados da Comissão Pastoral da Terra – CPT.

Conforme descrito nas Normas Gerais, no processo de construção da organicidade o MST traz a seguinte estrutura: organização de base, organização em regionais ou brigadas, organização estadual e organização nacional. Por coerência com os trabalhadores que fazem o Movimento, optou-se por apresentar a estrutura do MST em escala ascendente: da organização na base à organização nacional.

**Organização da base** - a base social e política do Movimento é composta pelas famílias que são assentadas e acampadas. A organização do MST está na sua gênese; isto significa dizer que ao se organizarem para as ocupações, as famílias já se organizavam em grupos. Na continuidade da luta através da ocupação, na organização interna dos acampamentos e posteriormente dos assentamentos, as famílias estabelecem através dos núcleos de base compostos por um número de 10 a 15 famílias organizadas por proximidades do local de moradia. A norma é que todos os membros do MST deverão pertencer a um núcleo como forma de pertencer ao Movimento e continuar o processo de formação e mobilização.

Cada núcleo é dirigido por um coordenador e uma coordenadora, uma pessoa para secretariar e um representante por setor do Movimento, que junto com os demais representantes de outros núcleos formam os setores no assentamento ou acampamento.

Cada núcleo se reúne uma ou duas vezes ao mês, e em alguns assentamentos o núcleo é também organizado para produzir e morar coletivamente. As formas de cooperação são diversas (mutirão, roça comunitária, grupos coletivos, horta medicinal, compra de equipamentos e implementos...)

**Organização em brigadas e regionais nos Estados** -- atualmente o MST está passando por um processo de reorganização interna nesse nível intermediário, qual seja, alterar a sua organização atual em regionais para organização em brigadas.

De acordo com o MST (2005), as brigadas são formadas por um número de 300 a 500 famílias aproximadamente, que moram em assentamentos e acampamentos próximos. Cada brigada possui uma direção e uma coordenação. A direção é composta por dois coordenadores para cada cinco núcleos, que deve ser homem e mulher e dois representantes de cada setor. A coordenação é composta por todos os coordenadores de núcleos e setores juntamente com a direção.

A partir do ano 2000 essa nova forma de organização passou a ser implementada no Movimento tendo como objetivo exercitar mais profundamente o princípio da direção coletiva. Nesta nova forma de organização do Movimento propõe-se que os dirigentes e coordenadores não sejam mais apenas dirigentes de territórios ( que eram as antigas regionais), mas dirigentes de famílias, de pessoas, com a tarefa de contribuir para o avanço das famílias que ele representa.

As regionais constituem uma divisão geográfica com instâncias organizativas e infra estrutura necessária; elas são organizadas nos Estados de acordo com as necessidades de cada um. As regionais possuem como instâncias: os encontros regionais, a coordenação, as direções e os setores. Em cada regional há uma secretaria que funciona como ponto de referência para a base da região e para articulação com entidades e organizações, além de viabilizar a organização burocrática das cooperativas de produção e comercialização de produtos que ultrapassem a dimensão local do assentamento.

**Organização em nível estadual** - nos Estados a estrutura organizativa é semelhante à organização nacional. Ou seja, possui como instâncias o encontro estadual, a coordenação estadual, a direção estadual, os setores e os coletivos.

Os Encontros Estaduais são realizados uma vez por ano com os coordenadores dos núcleos de todos os acampamentos e assentamentos do Movimento no Estado.

Estes encontros constituem a maior instância organizativa do Movimento nos Estados e têm por função discutir e aprovar as linhas de trabalho, as prioridades para o Movimento no Estado, acompanhando os princípios e a plataforma de lutas nacionais; definir critérios de representatividade por brigadas, regionais (onde ainda existem), assentamentos, acampamentos e setores, bem como o número total de membros para compor a direção e a coordenação estadual e eleger a coordenação e a direção estadual.

A coordenação estadual é um grupo ampliado de pessoas que coordenam o MST em nível estadual, e tem como função garantir a implementação das linhas políticas definidas nos encontros estaduais e pelas instâncias nacionais; garantir a unidade do Movimento no Estado, nas regionais e com o movimento nacional; zelar pelo patrimônio do Movimento. Tem um mandato de dois anos e seus membros são eleitos desde os núcleos de base, passam pelas brigadas e pelas regionais, sendo homologados nos encontros estaduais.

A Direção Estadual é um grupo menor composto pelos representantes das brigadas, das regionais e dos setores, e tem como funções: implementar as decisões e linhas políticas definidas pelos encontros estaduais e pela coordenação estadual; zelar pela unidade do Movimento no Estado e no cenário nacional; implementar as decisões tomadas pelas instâncias nacionais; propor as instâncias nacionais, linhas e ações políticas de acordo com as exigências conjunturais e organizativas; coordenar as ações dos setores e coletivos estaduais, em concordância com os respectivos setores e coletivos.

**Setores e coletivos Estaduais** - têm como função as especificidades e atividades inerentes ao setor. Seguem as mesmas linhas políticas dos setores e coletivos nacionais.

**Organização em nível nacional** - estruturado em 23 Estados da Federação, o MST apresenta como resultado, até 2004, o assentamento de 400 mil famílias, num território de 14 milhões de hectares. Por isso a necessidade da descentralização das funções e das decisões tem sido marca do MST, e tem como objetivo democratizar as informações e as relações sociais, constituindo em um princípio para a organização. A descentralização é buscada na prática, por meio de instâncias organizativas e deliberativas. Em nível nacional o MST mantém a seguinte estrutura:

-Congresso Nacional: é a instância máxima de debates e deliberações da organização, nele reúnem-se militantes de todos os Estados onde o MST está organizado, para traçar

as linhas políticas de atuação do Movimento, ser um espaço de mobilização política em prol da reforma agrária e ser um momento de confraternização da classe trabalhadora. É realizado a cada cinco anos e os critérios para a escolha das delegações é flexível. Até o momento o MST já realizou quatro congressos nacionais.

- Encontro Nacional - Reúne-se a cada dois anos e é o local onde são fixadas as plataformas de lutas imediatas, de acordo com a conjuntura e as necessidades do Movimento, além de eleger a direção nacional e homologar a coordenação nacional, com indicação dos Estados. Sua composição, caráter, local e data são definidos pela direção nacional.

Coordenação Nacional - é uma instância que tem como funções encaminhar as resoluções aprovadas nos encontros e congressos nacionais; zelar pela aplicação dos princípios do Movimento; tomar decisões políticas de caráter nacional que afetem o Movimento; encaminhar a implementação da organicidade nos Estados e nas regionais; representar publicamente o Movimento; estimular a articulação do Movimento em novos Estados. É composta por dois representantes de cada Estado, indicados nos encontros estaduais, e pelos membros da direção nacional e um representante de cada coletivo nacional dos setores. Reúne-se duas vezes ao ano e todos os membros da coordenação possuem igual poder, não havendo presidente, secretário, tesoureiro, sendo divididas tarefas e funções a serem encaminhadas.

- Direção Nacional - pensa, discute e propõe as linhas políticas para o Movimento, procurando garantir a sua efetivação; planeja as estratégias de lutas do Movimento em conjunto com a coordenação nacional; acompanha e busca garantir a atuação dos setores e coletivos nacionais; elabora métodos de trabalho; organiza as lutas e promove constantemente a formação política dos militantes. Compõe-se de 23 a 26 membros eleitos no Encontro Nacional para um mandato de dois anos, podendo ser reeleitos para sucessivos mandatos. Reúne-se a cada 50 dias ou em caráter extraordinário, sempre que o momento político exigir.

Além das instâncias nacionais mencionadas, o Movimento também se organiza para o desenvolvimento de suas ações específicas em setores, frentes de trabalhos e coletivos. Atualmente os setores organizados no interior do MST são: Setor de Formação, Cultura, Educação, Frente de Massas, Gênero, Comunicação, Saúde, Produção, Finanças. Esses setores se organizam através de coletivos nacionais,

estaduais, regionais e local. Ainda não se constituíram em setores, mas funcionam como coletivos de discussão: o coletivo de juventude, o coletivo das relações internacionais, a equipe de disciplina, que apresentam o mesmo formato de organização dos setores constituídos. Os setores e coletivos possuem linhas políticas próprias e são norteados pelos princípios organizativos do MST.

## **2.2 – CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES DO MST AO LONGO DE SUA TRAJETÓRIA**

O MST se insere no desenvolvimento da luta de classes e contra o capital, e traz características e peculiaridades nas quais mistura o tradicional e o moderno, enfocando problemas locais e de alcance global. O Movimento tem preconizado, além da conquista da terra, a construção de novas relações sociais e de produção, passando pela distribuição da terra e dos instrumentos de trabalho, pelo estabelecimento de relações cooperativistas de produção e de relações sociais, além do estabelecimento de convivência com a natureza e o meio ambiente. No processo de construção desse patrimônio social, o Movimento foi produzindo características e peculiaridades próprias que o diferenciam dos demais movimentos camponeses existentes na história do Brasil, constatados ao longo de sua construção histórica:

1- **Extensão Nacional** - o MST, desde o seu primeiro congresso, definiu-se como uma **organização nacional**, de certa forma perseguindo os problemas agrários que estavam e ainda estão presente de norte a sul do País. Organizado em 23 Estados do Brasil, o MST organiza trabalhadores em nível local, mas dá relevância nacional às lutas localizadas. Essa ocupação do território nacional propicia ao Movimento o desenvolvimento da capacidade de reação coletiva perante os casos de repressão e desrespeito aos trabalhadores pertencentes à organização.

2- **Formas de luta** - a principal forma de luta adotada pelo Movimento nos seus 22 anos de existência é a **ocupação da terra**, ou seja, é uma ação direta de luta contra a propriedade privada, e desta forma o Movimento rompe com as prerrogativas legais do direito de propriedade. Além disso, seu confronto direto se dá também com o grande capital financeiro nacional e internacional. Com as suas ações o MST não espera a ação do Estado para resolver seus problemas ou realizar a reforma agrária, ao mesmo

tempo que não abre mão dos recursos públicos, e não se ilude com os governos liberal democráticos.

**3- Resistência e combatividade** - O MST se fundamenta na prática da resistência, o que pode ser constatado nas condições de sobrevivência das famílias nos acampamentos e assentamentos, que sofrem todos os tipos de privações, nas perseguições das polícias militar e federal, serviços de informações e outros; resistência à cooptação de governos ditos liberal democráticos (Nova República, governo Itamar, FHC, Lula), principalmente o governo Lula que se frustrou por não conseguir transformar o MST num braço de apoio ao governo. O MST deixa claro que não é cedendo seus princípios que alcançará vitórias para os trabalhadores. De acordo com Vendramini (2000), o MST desenvolve lutas em um duplo caráter: lutas de massas pelo acesso à terra e organização da produção agrícola junto aos assentamentos conquistados, visto que o modelo de desenvolvimento agrícola implementado pelos governos com orientações neoliberais tende a produzir novas exclusões dos assentados da terra. Dessa forma, os aspectos da resistência no Movimento são uma característica e uma exigência permanente.

**4- A luta do MST vai além da categoria sem-terra** - o Movimento **rompe com a luta corporativa de categorias isoladas**, tão própria dos movimentos sindicais tradicionais. Embora tendo os sem-terra como sua base social, o MST não se limita às lutas apenas em territórios geográficos municipais e estaduais, faz da luta pela terra a luta contra o capital. Tem centrado sua luta para além da terra, ou seja, esta tem se dado contra o Estado burguês que sustenta o modo de produção capitalista -- o modelo de desenvolvimento implementado pelos governos neoliberais.

**5- Formação da Consciência Social de sua base** – sabe-se que a base social do MST é movida pelo desejo de acesso à terra para viver e trabalhar, porém o MST investe para além desse interesse apenas econômico. O Movimento tem clareza de que além do acesso à terra, é preciso investir na formação da consciência social dos seus integrantes (quadros, militantes e base), por isso desenvolve um intenso trabalho de formação política e ideológica através de cursos, encontros, estudos, atividades culturais e artísticas, e também provoca a participação permanente nas lutas e mobilizações sociais por escolas, saúde, financiamentos, acesso à cultura e à arte, enfim, o acesso às condições de permanência no campo e contra o modelo econômico. Dessa forma, os integrantes do Movimento vão aprendendo a dimensão da amplitude

da luta para além do capital. Somando-se a isso o Movimento entende que a distribuição de poder também é um forte componente para contribuir no processo de formação da consciência. No MST o processo de organização interna propicia aos seus integrantes a participação desde o núcleo de família localizado no seu assentamento, até a participação em atividades nacionais.

**6- Construção de uma Nova Ética de convivência com a Terra e o Planeta** - o MST tem demonstrado que a sua luta não é apenas pelo **acesso à terra**, mas uma luta para **defender a terra**, os seres vivos que a habitam, e para as futuras gerações. A quantidade de venenos e praguicidas químicos jogados no meio ambiente tem crescido assustadoramente; dados<sup>25</sup> sobre o uso mundial de praguicidas, herbicidas e fungicidas mostram que entre os anos 40 do século XX e a atualidade, a utilização de venenos passou de quase zero para cerca de dois milhões de toneladas no mundo, das quais somente na América Latina e Caribe se espalharam 169.320 toneladas. As conseqüências dessa utilização de venenos são dramáticas para o meio ambiente e também para a saúde humana. Dados da Organização Mundial de Saúde -- OMS indicam que a cada minuto seis pessoas sofrem de envenenamentos em algum lugar do mundo, e aproximadamente 220.000 morrem a cada ano vítimas de intoxicação dos venenos jogados na agricultura.

Em nome do capital as empresas estão sacrificando o planeta e seus habitantes e comprometendo as futuras gerações. As empresas lucram e a *vida* paga o preço. Desse modo pode-se afirmar que a ética que vem norteando o capital e a forma de produção na agricultura é a produtividade que gera lucros para as empresas; assim, as empresas argumentam que os fins justificam os meios. O Movimento, além de organizar-se politicamente para se contrapor ao modelo de produção agrícola do grande capital, tem ao mesmo tempo organizado a produção alternativa sobre as bases da agro ecologia, produzindo alimentação de qualidade, saudável, apontando para a construção de possibilidades centradas nas necessidades da população e não das empresas. Assim o MST demonstra o seu compromisso com a continuidade das futuras gerações e com a qualidade de vida presente e futura.

---

<sup>25</sup> Os dados são da Transport and General Workers' Union: Pesticide Redution. Londres, agosto de 1998. Citados por Riechmann, Jorge em *Cultivos e Alimentos Transgênicos: um guia crítico*. Petrópolis: Vozes, 2002.



**7- Cultivo da Mística** - a mística do MST origina-se de sua ligação com a Igreja Católica. Alimenta-se pela manutenção da utopia que faz os seus integrantes viverem em prol da causa da libertação da classe trabalhadora. A mística também contribui para manter a coesão da luta, e a sua materialização se dá na realização de rituais, no resgate e valorização da memória e herança dos lutadores e lutadoras do povo, que vão desde Karl Marx, Ernesto Che Guevara até Jesus Cristo. Materializa-se também nas músicas, nos símbolos como a bandeira, o boné, as ferramentas de trabalho, nas palavras de ordem, no hino da organização. Com isso o MST consegue manter viva nos seus militantes a crença nas possibilidades de transformação da sociedade capitalista e na construção da sociedade socialista, erigida nas bases de outras relações sociais e de novos valores. A mística é considerada a corrente sanguínea que pulsa no Movimento, une os lutadores nas ações, idéias e sentimentos. Stédile resume a importância da mística para o MST afirmando que “*a mística faz com que as pessoas se sintam bem*”.

No seu início o MST foi criticado por muitas organizações, incluindo setores de partidos de esquerda, por cultivar a mística, sendo acusado de ser “igrejeiro”, pois até então as organizações de esquerda se pautavam por uma luta um tanto racional herdada dos partidos comunistas. O MST de certa forma misturou o marxismo ao cristianismo, acreditando que apenas a luta dura e racional não avançava, era preciso resgatar a beleza e a estética da luta e de quem faz e fez a luta; dessa forma, o MST, como um movimento camponês, busca nas próprias características camponesas alguns aspectos da mística que vêm da própria cultura e característica camponesas, e não é algo que se constrói de fora para dentro, mas desenvolve-se a partir dos sujeitos da luta. Bogo (2002), enumera três aspectos da mística do MST que, segundo ele, vêm da cultura camponesa: a contemplação, a música e a devoção; e acrescenta um quarto aspecto que provém da luta revolucionária, que é a busca da paz.

a) A contemplação -- segundo o Movimento, um camponês não vive sem contemplar a sua obra, ele prepara a terra como o artista prepara a tela para uma pintura.

b) A música -- o camponês vive no meio de sons, pios e cantos dos passarinhos, barulho dos ventos, da água, da ventania, e segundo o Movimento isso faz o camponês gostar de música, sons. No campo se canta no trabalho ( não se vê o operário cantar dentro da fábrica), no berço do filho, ao cair das tardes, nas festas das colheitas, nas festas religiosas, nas comemorações, nos velórios, enfim, o MST

captou essa dimensão dos seus sujeitos e a transformou em um componente da luta na mística.

c) A devoção -- o terceiro aspecto da mística, segundo o MST, é a devoção. O camponês é devoto de uma série de coisas: dos santos, dos compadres, da comunidade, do padre ou pastor, da Lua e de suas fases, e **quando convencido é devoto da luta também**. (grifo da autora).

d) A busca da paz -- Lênin dizia que quem mais luta pela paz no mundo são os revolucionários, não o império e a classe dominante. Assim o MST, como movimento revolucionário, busca através da mística demonstrar que para a conquista da paz é preciso que antes venha a guerra. Pois uma ocupação de terra é uma verdadeira operação de guerra, para depois alcançar os assentamentos e a abundância. É claro que é uma paz pela metade, uma vez que a paz na sua plenitude só será alcançada com a destruição do capital na sua totalidade. (BOGO, 2002, texto digitado, circulação interna).

A mística se tornou parte constitutiva do Movimento, ela é fundamental para sua viabilidade política, principalmente em uma época em que as esquerdas estão confusas quanto ao referencial socialista. A mística do MST continua cultivando os sonhos e as utopias socialistas e ao mesmo tempo incendiando consciências da necessidade da revolução contra o capital e o império. A *mística* no MST é uma energia que busca não deixar os homens e mulheres em sua vida cotidiana virarem *pedras* ou *máquinas*. Na sua jornada de luta por uma sociedade socialista, a *mística* é um dos momentos em que se afirma aos sujeitos sociais Sem Terra a necessidade de *lutar sempre*, mas *sem perder a ternura jamais*. Constituindo-se como uma característica peculiar, a mística tem contribuído para o MST se afirmar como patrimônio de esperança e referência para a classe trabalhadora do Brasil e da América Latina.

### **2.3 – ESPACIALIZAÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO DO MST NA REGIÃO EXTREMO SUL DA BAHIA**

Para Fernandes (1996) espacialização é conquistar novos espaços, novos lugares, novas experiências, desenvolver formas de lutas, novas conquistas, transformando a realidade, lutando pelo futuro (...), é registrar no espaço social um processo de luta. É escrever no espaço por intermédio das ações concretas, como manifestações, passeatas, caminhadas, ocupações e reocupações de terras.

Sobre a conquista de novos espaços, territórios, Fernandes (1996, p.136) diz que: “é na espacialização da luta pela terra que os trabalhadores organizados no MST

*conquistam a fração do território, e dessa forma desenvolvem o processo de territorialização do MST*". Assim pode-se caracterizar o desenvolvimento histórico a partir das mobilizações e ocupação de territórios.

Pizetta (1999) argumenta que a capacidade de mobilização de massa, a insistência organizativa, a proposição e o desencadeamento das lutas concretas desenvolvidos pelo MST, somados aos objetivos de uma causa justa são alguns dos ingredientes que além de identificar o MST, ainda contribuíram para a sua espacialização e territorialização.

Nessa perspectiva, segundo depoimentos dos dirigentes do MST, desde o início tinha -se um entendimento de que era preciso atingir uma representatividade nacional; para isso era preciso articular e desenvolver lutas em todos os Estados do Brasil. Dessa forma foi estabelecido como meta no Primeiro Congresso Nacional, realizado em Curitiba em 1985, expandir a organização para as demais regiões do Brasil, especialmente a Região Nordeste. Assim o Estado da Bahia foi escolhido como referência para o início do trabalho de organização da Região Nordeste. Originárias do Estado da Bahia, estavam presentes no referido congresso pessoas das regiões oeste e extremo sul, ambas representadas por trabalhadores rurais provenientes de lutas de posseiros. Pelas condições objetivas apresentadas, a região extremo sul foi a escolhida para o início da organização do MST no Estado da Bahia.

### **2.3.1 Caracterização da região extremo sul da Bahia**

Caracteriza-se como região extremo sul da Bahia uma divisão político-administrativa constituída de 21 municípios<sup>26</sup> abrangendo uma área de 30.420 km<sup>2</sup>. Limita-se ao norte com as regiões sudoeste e sul da Bahia, ao sul com o Estado do Espírito Santo, a oeste com o Estado de Minas Gerais, e a leste, com o oceano Atlântico. De acordo com o censo demográfico de 2000 do IBGE, o extremo sul possui cerca de 664.164 habitantes, dos quais 73,27% vivem na zona urbana.

A região extremo sul da Bahia é de importância histórica fundamental, é ali que se marcou o início da colonização portuguesa há mais de cinco séculos, e pode-se

---

<sup>26</sup> Belmonte, Itabela, Itagimirim, Eunápolis, Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Guaratinga, Itabepi, Itamaraju, Prado, Jucuruçu, Vereda, Alcobaça, Caravelas, Teixeira de Freitas, Medeiros Neto, Itanhém, Lagedão, Ibirapuã, Mucuri e Nova Viçosa.

dizer que é o berço da nacionalidade brasileira. É também uma região cheia de contradições: por um lado, ainda exhibe belezas naturais, praias, os ecossistemas considerados essenciais para o país e para o mundo, como os parques Marinho dos Abrolhos, o de Monte Pascoal, e trechos remanescentes da Mata Atlântica com sua fauna e flora únicas, bem como “remanescentes” da antiga cultura do povo Pataxó e de Quilombolas; por outro lado, é uma região que há mais de quinhentos anos vem sendo alvo de desmedida exploração, inicialmente pelos colonizadores, que saquearam suas riquezas naturais, posteriormente pelos grandes projetos desenvolvimentistas, e na atualidade por empresas multinacionais com a monocultura do eucalipto (KOOPMANS, 1997). Desse modo, permanecem na região altos índices de desemprego, pobreza, analfabetismo e êxodo rural.

A ocupação da região se deu com o estabelecimento de entrepostos comerciais na costa, encarregados de centralizar a remessa de madeiras nobres para Portugal. Ainda no século XVI iniciaram-se as plantações de cana-de-açúcar, que logo se desviaram para outras regiões, o que gerou uma estagnação econômica da região. Até o século XVIII existiam na região duas vilas: Porto Seguro e Santa Cruz de Cabrália, e os povoados Santo Amaro e Santo André.

A região voltou a ser ocupada em fins do século XVIII, com a incorporação da capitania de Porto Seguro à capitania da Bahia. Fundaram-se várias vilas e expandiu-se a economia extrativista. Paralelamente a essa ocupação desenvolveu-se a produção de gêneros alimentícios, tal como a de farinha de mandioca, que se torna referência para todo o Nordeste brasileiro, sendo o porto de Caravelas a referência principal para escoamento dos produtos.

Com o final da escravidão, a ocupação da região se interiorizou acompanhando as margens dos rios (Jequitinhonha, Prado e Mucuri) e da Estrada de Ferro Bahia-Minas, cujo ponto final ficava no povoado da Barra, município de Caravelas, junto ao mar. No início do século XX, esse sistema viário possibilitou a migração de famílias procedentes do Estado de Minas Gerais.

Até meados do século XX predominava nessa região a agricultura de subsistência e familiar baseada na pequena propriedade.

As transformações econômicas, sociais e políticas que se instauraram no Brasil com a política desenvolvimentista dos anos 50/60 tiveram reflexos profundos na região

extremo sul da Bahia. As mudanças no estilo de vida, nas formas de sociabilidade e estruturação das relações sociais, culturais e políticas, decorrentes da introdução do modo capitalista de produção e de vida em âmbito nacional apresentaram reflexos em níveis local e regional, criando a possibilidade de sobrevivência de modelos de vida e de representações sociais tidas como opostas e contraditórias.

De um lado, os ocupantes tradicionais da região convivendo numa sociedade organizada a partir dos laços de solidariedade orgânica, entre grupos familiares e de vizinhança, vivendo de uma economia de subsistência. De outro, os recém-chegados que olhavam o extremo sul como local subdesenvolvido, abandonado, miserável, selvagem.

Um relatório de outubro de 1992 sobre o extremo sul, de Moema Miranda (citada por Koopmans, 1997, p. 87), descreve este choque entre as duas visões de mundo, ilustrando o que foi o processo de transformação nesta região:

(...) esta entrada massiva na região impôs um choque: visões de mundo antagônicas foram colocadas frente a frente. Em tal situação, as possibilidades de composição são muito remotas. Travou-se assim, uma disputa intensa, uma verdadeira “guerra” que terminou com a subordinação de uma visão de mundo contra a outra. Esse processo é por definição violento. Violência empregada não só do ponto de vista físico mas também da perspectiva simbólica. Grande parte dos camponeses foi forçada, por diferentes meios a sair das terras que ocupava, vendo todo um modo de vida ser destruído. A violência simbólica não foi menor: como vencidos tiveram sua imagem redefinida. Assim, passaram a ser identificados como preguiçosos, fracos, indolentes, desinteressados em progredir. Seus princípios e sua lógica de organização social perdem a legitimidade.

Analisando o processo de ocupação ocorrido nesta região, percebe-se que ele não se deu de maneira isolada, pois a partir da década de 50 é que o País passou pelo processo de desenvolvimento, com as propostas anunciadas pelo presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira, de fazer “*50 anos de Progresso em 5 anos de governo*”. Observa-se ainda nesse período a preparação para a entrada do capital nacional e internacional para desenvolver “grandes projetos” agroindustriais na região. No caso do extremo sul, a nova cultura a ser introduzida seria o eucalipto para produção de celulose, que se consolidou nas décadas de 80 e 90.

A partir de 1950 iniciou-se um processo de mudanças significativas na região. Novos fatores, tais como o início das atividades do Banco do Nordeste, a criação do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem -- DNER e do Departamento Estadual de Estradas de Rodagem da Bahia - DERBA foram sinais de que os governos estadual e federal pretendiam investir na região.

Porém, a falta de infra-estrutura para o desenvolvimento, a ausência de meios de comunicação e a inexistência de serviços bancários fizeram com que os únicos investimentos financeiros fossem particulares e colonialistas. Em 1940, a Diocese de Caravelas, que cobria toda a região registrou, conforme dados oficiais, que na região existiam apenas 23.027 pessoas. Dez anos depois, a população tinha aumentado para 130.038, sendo que a rural era de 116.338, ou seja, 89% do total (fonte IBGE). A década de um novo ciclo madeireiro se iniciava, agora em condições mais propícias. A abertura da BR--101, e seu posterior asfaltamento, iriam viabilizar o escoamento da madeira. Este processo foi desenvolvido pelos capixabas que promoveram o desmatamento da região. Associada à extração da madeira foi se instalando a pecuária. Estas atividades promoveram a valorização das terras e a entrada de capital na região, gerando as contradições entre os tradicionais ocupantes das terras envolvidos com agricultura familiar e os novos ocupantes.

Nas margens da BR 101 formaram-se as novas cidades que se destacaram como pólos regionais, a exemplo de Eunápolis, Teixeira de Freitas, Itabela e Itamaraju. O êxodo rural e a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários contribuíram para o crescimento populacional dessas cidades.

A ocupação da região, com a abertura da BR - 101, provocou mudanças radicais e foi acompanhada pela entrada das empresas multinacionais para plantio de eucalipto. O processo se deu de maneira selvagem e sem nenhum planejamento. A posterior instalação das indústrias de celulose gerou novas e profundas transformações na região, provocando concentração de terras e impacto ambiental.

Conforme dados do INCRA (1995), as empresas de celulose ocupam na região do extremo sul, 145.189 km<sup>2</sup>, isto significa 41% da área total da região, que é de 353.780 km<sup>2</sup>. Pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Extremo Sul da Bahia – CEPEDS em 2006 mostra que existem 700 mil hectares de eucalipto plantados na região extremo sul da Bahia. Destes, a Veracel possui quase 147 mil ha, dos quais 73 mil ha são de monocultura de eucalipto.

Um estudo feito pelo Pólo Nordeste<sup>27</sup> em 1974 resalta que:

(...) no acelerado processo de ocupação econômica a região vinha sofrendo enorme perda de sua produção agrícola para abastecimento dos alimentos básicos, por causa da expulsão dos pequenos produtores que tiveram suas terras adquiridas por grandes grupos econômicos (CPT, s/d, p. 6).

Segundo a Comissão Pastoral da Terra ,

(...) os pequenos foram chegando e abrindo as matas, plantando, fazendo estradas e amansando a região, depois vieram os grileiros que eram fazendeiros, empresas e grupos de poderosos e tomaram as terras. A abertura da BR - 101 trouxe a grande derrota. Encheu a região de serrarias, as terras com matas ficaram muito disputadas, a região se encheu de pistoleiros (CPT, s/d, p. 6).

As conseqüências são visíveis nas principais cidades da região, cada vez mais populosas, fazendo crescer a violência e o desemprego. Num levantamento feito pelo CESTEF – Centro de Educação Superior de Teixeira de Freitas hoje Departamento de Educação, *Campus X*, em 1996, nos bairros periféricos de Teixeira de Freitas, verificou-se que 18% eram desempregados; 55% de adultos (acima de 15 anos) eram analfabetos e 50% das crianças em idade escolar (7 a 14 anos) não freqüentavam a escola, sendo que 69% da população adulta declarou ganhar menos de um salário mínimo.

Os dados acima dão uma dimensão do que foi o “boom” desenvolvimentista na região, nas décadas de 80 e 90.

Essas transformações expressadas no crescimento do desemprego, no êxodo rural e na concentração de terras, aliadas à exigência de uma proposta de organização concreta que dessem respostas econômicas a essa situação, propiciaram o nascimento do MST nessa região da Bahia, contribuindo também para isto a procura do emprego e a troca de experiências com o MST, já organizado na região norte do Espírito Santo.

---

<sup>27</sup> Órgão do governo do Estado que atuava na região nessa época.

O contato entre os lavradores do extremo sul da Bahia e do norte do Estado do Espírito Santo, ligados ao MST, foi viabilizado por integrantes da Coordenação Nacional do Movimento. Na Bahia não existia Movimento Sem Terra organizado, mas áreas de conflito como: Corte Grande, Guaíra, Nova Dely (hoje assentamentos vinculados ao MST). Essas áreas de conflitos eram frutos de ações espontâneas, o que fazia com que o tema da reforma agrária fosse um tabu nas organizações dos trabalhadores, ou seja, nos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais. O contato com uma realidade concreta, que propunha uma forma de ação organizada e massiva, animou os lavradores do extremo sul da Bahia a iniciar as articulações para organizar o MST no Estado.

### **2.3.2 - A implantação do MST no Estado da Bahia – a porta de entrada: a região extremo sul**

A construção do Movimento Sem Terra na Bahia não foi diferente do restante do País. Essa construção representa a radiografia das construções coletivas, sonhos, desafios, alegrias, tristezas, conquistas, derrotas, que vêm sendo tecidas pelos trabalhadores rurais pelo país afora. É um longo caminho que vem sendo percorrido desde 1985.

Essa história não teria ocorrido se milhares de homens, mulheres, crianças e jovens não tivessem enfrentado a exclusão a que foram submetidos, rompendo as cercas da injustiça, desafiando a ordem institucional às brutalidades do capital.

Movidos pelo sonho da solidariedade, pelo direito à terra e à felicidade, submeteram-se a morar em barracos de lona preta sob o calor e o frio, enfrentaram a polícia, os latifundiários, a discriminação.

O MST na região extremo sul da Bahia na atualidade (2007) está organizado em cinco brigadas, seguindo a nova organicidade proposta. Possui cerca de 1.823 famílias assentadas e cerca de duas mil famílias acampadas à espera de um pedaço de terra. Se estimar que cada família compõe-se de quatro pessoas, pode-se afirmar que o MST nessa área organiza na atualidade cerca de 15.300 pessoas. Quanto ao território geográfico, o MST ocupa ainda na região cerca de 41.396 hectares de terra.

Mas as conquistas do MST na região têm uma longa trajetória de lutas percorrida por seus participantes. São milhares de ações de enfrentamento, atos, caminhadas,



ocupações de latifúndios e órgãos públicos. A abordagem histórica a seguir contextualiza o histórico do MST na região extremo sul da Bahia (região onde foi realizada a pesquisa) no período de 1985 a 2005.

Pesquisa preliminar sobre a origem, surgimento e consolidação do MST na região já havia sido realizada para elaboração da nossa Dissertação de Mestrado defendida em julho de 2000 (ARAÚJO, 2000). No tocante ao período 2000-2005 as fontes foram: os documentos do Movimento, as informações do MST divulgadas na imprensa acerca das principais ações realizadas pelo Movimento na região, e informações de dirigentes e militantes do Movimento na atualidade.

### **2.3.2.1- 1º período – origem e surgimento do MST/BA**

O período 1985-1987 é considerado o período em que surgiram os primeiros grupos organizados de sem-terra na região extremo sul da Bahia. As famílias procedentes das comunidades rurais (Juerana, Duque de Caxias, Rancho Alegre, Divisa, km 890, entre outros) começaram a se organizar a partir de alguns contatos feitos através das organizações populares existentes na região, entre elas: Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Comissão Pastoral da Terra e Pastoral da Juventude. Os municípios participantes desse 1º processo foram: Teixeira de Freitas, Itamaraju, Mucuri, Itanhém, Itabela, Caravelas. Nas reuniões, coordenadas por lideranças do MST, discutia-se a realidade vivenciada pelos trabalhadores e o que deveriam fazer para transformá-la. Apresentava-se como alternativa a Reforma Agrária e em seguida, os objetivos do Movimento e a proposta de organizar as pessoas para desenvolver as ações da luta pela terra na região.

Estabeleceram-se os contatos com os demais municípios da região, destacando-se Itamaraju, onde foi realizada a I Assembléia Regional, em dezembro de 1986, que contou com a participação de 120 lavradores sem terra, representando os municípios acima citados, quando se definiram três pontos de orientação:

- A Reforma Agrária se faria com mobilização e a partir daquela data se trabalharia no sentido de ocupar terras improdutivas ou devolutas na Região. Para tanto haveria necessidade imediata de organizar as áreas de conflito em todo o Estado;
- Era necessário desenvolver um plano conjunto com os Sindicatos e outros Movimentos Populares;

-A organização das ocupações seria a forma de pressão popular utilizada para garantir a aplicação do PNRA, lançado em 1985 pelo Governo Federal ( MST, 1986, Relatório da Assembléia)

Nesse mesmo período, a efervescência do tema Reforma Agrária, adotado pela Campanha da Fraternidade da Igreja Católica (1985) com o lema “Terra de Deus, Terra de Irmãos”, ajudava a impulsionar as discussões e foram a porta de entrada dos participantes nas reuniões. De outro lado, com o lema “Terra para quem nela trabalha”, o Movimento salientava a justiça de sua proposta, apontando o acesso à terra através de uma política de desconcentração, como único meio de resolução da condição dos trabalhadores sem terra, e indicando as ocupações como forma de organização e luta, para pressionar a mudança das políticas agrárias e fundiárias dos governos, em âmbito estadual e federal.

As categorias que formavam os grupos de sem-terra na região eram formados por trabalhadores meeiros, arrendatários, filhos de pequenos proprietários nas comunidades rurais, bem como de trabalhadores oriundos das periferias das cidades, bóias-frias e desempregados.

A partir da primeira assembléia, em dez /86, os lavradores voltaram para os municípios de origem com o objetivo definido de fazer a ocupação. Foram criadas as comissões municipais dos sem-terra ou grupos motores<sup>28</sup> nos municípios, além da coordenação regional. No decorrer do 1º semestre de 1986, foram realizadas assembléias nas comunidades e reuniões sistemáticas, definindo-se agosto ou setembro como mês indicativo para a ocupação.

Todas as articulações feitas pelo Movimento Sem Terra, juntamente com as organizações populares, culminaram com a primeira ocupação massiva, de 600 famílias, realizada pelo MST no Estado da Bahia no dia 5 de setembro de 1987.

A ocupação ocorreu na área denominada Projeto 4.045, de 5.100 há, situada no município de Alcobaça. A área pertencia à antiga Florestas Nipo – Brasil – FLONIBRA, empresa de reflorestamento de eucalipto que existia na região. A área se encontrava desapropriada pelo Decreto n.º 93.024, de 15/3/87, e a emissão de posse foi concedida em 2/6/87, conforme portaria 483 da Presidência da República. Nessa

---

<sup>28</sup> Eram chamados de grupos motores, os representantes de cada grupo organizado no município, responsáveis por organizar as famílias para a ocupação, em todos os sentidos: lona, transporte, alimentação, segurança, ferramentas, sementes, etc.

área praticamente liberada (isto é, não houve ordem de despejo, não houve enfrentamento com a polícia e latifundiários), o primeiro embate do MST foi com o então prefeito do município de Alcobaça, que pretendia utilizá-la para fins eleitoreiros no ano de 1988, quando haveria eleições para prefeitos municipais em todo o Brasil.

### **2.3.2.2 - 2º período (1987-1989) – formação e estruturação do MST-BA/extremo sul**

Após a primeira ocupação, o MST entrou numa fase de formação e estruturação, seguindo uma metodologia própria, assim analisada por Grzybowski (1988): *“o MST tem esbanjado capacidade para fazer o que mais sabe fazer, ou seja, ocupações organizadas de terras definidas. Este é um conhecimento e uma tecnologia de ação na luta por terra que ninguém duvida ser uma especificidade do MST”*

Perseguindo o objetivo da Reforma Agrária, o MST/BA, ainda em 1987, fez uma segunda ocupação, no dia 5 de dezembro, na Fazenda Riacho das Ostras, município do Prado. Esta área também havia sido desapropriada pelo Decreto 93.785, de 18/12/86, e fora emitida emissão de posse em 12/3/87 (segundo a portaria 365 da Presidência da República); nesse local foram assentadas 87 famílias.

O Movimento Sem Terra, ao fazer as primeiras ocupações na região, além da conjuntura favorável, trouxe um método de ocupação em massa, isto é, com muitas famílias, o que o diferenciava das lutas de posseiros, que geralmente era de poucas famílias e delas só participavam os homens, ficando mais vulneráveis ao ataque de pistoleiros. Essa estratégia proporcionou ao Movimento um período de intensas mobilizações/ocupações, avançando e demonstrando força nas ações massivas.

Em maio de 1988, o MST realizou a terceira ocupação de terra, na Fazenda Bela Vista, município de Itamaraju. Esta ocupação sofreu despejo violento. Foi o primeiro momento de violência policial sofrida pelo MST na Bahia em que, segundo um dirigente do MST, *“os policiais e fazendeiros realizaram juntos o despejo”*. Nesse momento, a União Democrática Ruralista—UDR, organizada em Itamaraju, juntou-se ao Poder Judiciário e à polícia, e numa ação conjunta prenderam as lideranças e despejaram os sem terra. Estes, por sua vez, reorganizaram-se e acamparam numa área do Seminário dos Capuchinhos cedida pelos frades franciscanos em Itamaraju, de onde saíram para novas ocupações.

Dessas ocupações resultaram os assentamentos Modelo<sup>29</sup>, com 500 ha e 17 famílias; Corumbau<sup>30</sup>, com 2.741 ha e 100 famílias; Três Irmãos, com 1.262 ha e 44 famílias, no município do Prado.

Nessas áreas (Modelo, Corumbau e Três Irmãos) o Movimento conseguiu resistir sem desapropriação, num processo de resistência de massa organizado que acabou sendo premiado no Encontro Nacional do Movimento. As primeiras tensões com as demais organizações populares (STRs, CPT, PT) apareceram nesse período, pois as ocupações acima descritas não haviam sido regularizadas pelo INCRA e o MST já preparava uma nova ocupação. No entendimento das outras organizações, era necessário esperar que fosse primeiro legalizada a situação das famílias ocupantes, antes de organizar uma nova ocupação.

Na compreensão do MST, aquela situação só se resolveria com mais ocupações e mais pressão: *“nós achávamos que quanto mais ocupações fizéssemos mais pressão teria”*, revela um dirigente da época. Os preparativos continuaram e no dia 11 de fevereiro de 1989 foi feita uma nova ocupação, agora na Fazenda Sapucaeira, no município do Prado. Durante a ocupação, parte das famílias foram barradas pela Polícia Militar, cerca de cem pessoas foram presas e muitas levadas de volta aos municípios de origem.

Os líderes que não foram presos conseguiram reorganizar os trabalhadores e fazer outra ocupação na noite seguinte, no município de Alcobaça, na Fazenda Reveza. *“Isso foi o que facilitou para a gente sair da cadeia, porque a polícia pensou que tinha prendido os líderes e... de repente sai uma ocupação.”*(idem, depoimento dirigente MST).

A Fazenda Reveza era pequena e o total de famílias, cerca de 600. Trinta dias após, o MST ocupou novamente a Fazenda Sapucaeira e novamente sofreu despejos violentos, prisões e torturas. A violência da Polícia Militar foi denunciada, o que assustou o governo do Estado. O então secretário de Agricultura (do governo Waldir Pires) Euclides Neto, assumidamente defensor da Reforma Agrária, viajou para Itamaraju na tentativa de resolver o impasse. Este episódio é narrado pelo próprio

---

<sup>29</sup> A Modelo até a presente data (2006) não foi regularizada. As famílias resistiram e permanecem lá.

<sup>30</sup> A Fazenda Corumbau só veio a ser desapropriada em 22/10/96 e a emissão de posse em 16/4/97 sob Portaria 037 da Presidência da República. Recentemente essa área foi cedida para os povos indígenas, após um estudo realizado pela antropóloga Maria do Rosário, atestando o pertencimento da área aos nativos.

Euclides Neto em seu livro *Nas Trilhas da Reforma Agrária*. A narrativa merece transcrição, ainda que um pouco longa:

Soube que, a mando de um deputado, prenderam trabalhadores, em Itamaraju, acusados de invadir terras suas, no município de Alcobaça. Imediatamente, solicitei um avião e para lá me dirigi. Chegando à delegacia de polícia, o sargento me informou que os perigosos criminosos estavam incomunicáveis. Com meu chapéu de palha, roupa modesta e botas rústicas, jamais a autoridade, do alto da sua importância, iria imaginar que se tratasse de um Secretário de Estado (pouca coisa, não precisa dizer, mas muita para ele). Insisti para ver os recolhidos à enxovia, sem resultado. Já que nada eu disse, não faltou quem informasse o clássico “sabe-com-quem-está-falando?” Fui ver os perigosos delinquentes.

... Em Itamaraju, existia a UDR mais braba da Bahia. Por segurança, o avião em que viajei ficou sob a guarda dos trabalhadores e não da polícia, a serviço, ali, dos mandões....

Tudo resolvido, voltando os trabalhadores a ocupar a área motivo das prisões, pois prováramos ser terra pública, onde o deputado, depois de tomar ao BNDES polpudo empréstimo, nada aplicara e já estava inadimplente e acionado. O parlamentar brigou comigo e rompeu com o governo, mas evitamos um conflito mais grave do que o ocorrido no mesmo dia (depois soube que estava sincronizado), na fazenda Santa Elmira, no Rio Grande do Sul, terminando em mortes de soldados e de lavradores, com dezenas de feridos, mesmo depois da interferência do presidente da CNBB, Dom Luciano Mendes, que pediu a Sarney a libertação dos “invasores”. Na Bahia tudo se acomodara.

... Meu papel estava cumprido. Preferi ficar mais uma vez com os sem-terra, com Frei Dílson e Frei José, sempre ameaçados de morte, que abrigavam no pátio do Convento, as centenas de trabalhadores que ali pediam socorro. E, assim, nos ajudavam muitíssimo, com o apoio total aos escorraçados.

Anos depois fui lançar o livro *A ENXADA* em Itamaraju, quando um cidadão bem trajado me oferece o volume para o autógrafo. Encara-me com afeto. Não o reconheço. Informou-me, então, que fora um sem-terra, repetindo-me o nome. Relembro tudo. Emocionado, digo-lhe que o livro é um presente meu. Orgulhoso, ele saca do bolso um fornido talão de cheque e, com dignidade e cidadania (cidadania também mora no talão de cheque): “ Não, hoje posso comprar os livros que entender, graças ao Senhor, já paguei à moça na entrada”.

Estava compensado, mais pela gratidão que pelos dez reais. E, demonstrando que o poder aquisitivo melhora as vendas, inclusive de livros, pelo que até os escritores indiferentes precisam defender o seu ganha farinha – de - mandioca ( EUCLIDES NETO, 1999, pp. 47,48).

Caracterizou-se também este período pelo enfrentamento de classe,

observando que a UDR era uma reação dos fazendeiros da região aliados ao Estado, ao Poder Judiciário e à Polícia Militar. A ocupação do espaço proporcionou o desenvolvimento da luta de classes. Nesse sentido foi se construindo a identidade Sem Terra e dando forma ao Movimento, com prioridade à organicidade e à formação dos setores, vistos como novos componentes na luta pela terra.

Quadro 1 - Resumo das Ocupações e Reocupações<sup>31</sup> – 1987-1989

Data	Ação	Fazenda Ocupada	N.º de Famílias envolvidas	Município	Enfrentamento	Área conquistada (ha)	N.º de famílias Assentadas.
5.. 9..87	Ocupação	Projeto 4045	600	Alcobaça	Pref. Municipal Alcobaça	5.100	132
5.12.87	Reocupação	Riacho das Ostras	100	Prado	Madereiros	2.000	87
Maio/88	Ocupação	Bela Vista <sup>32</sup>	1.500	Itamaraju	Despejo violento pela Polícia Militar e UDR		-
Julho/88	Reocupação	Corumbau	800	Prado	Fazendeiros UDR/ resistência negociação	2.741	100
Julho/88	Reocupação	Modelo	300	Prado		800	30
11.2.89	Ocupação	Sapucaeira	1.500	Prado	Despejo pela PM	800	38
12. 2.89	Ocupação	Reveza	600	Alcobaça	Despejo pela PM		-
Mar/89	Reocupação	Sapucaeira <sup>33</sup>	500	Prado	Despejo, prisão, tortura - PM / Políticos da Região.	800	
25. 7.88	Reocupação	Três Irmãos	300	Prado		1.262	44
Abril/89	Reocupação	Palmares	300	Eunápolis	Resistência Cis Vale do Rio Doce / Pistoleiros / Morte de 1 Sem Terra (Nelson Maria dos Santos)	3.757	120
Julho/88	Reocupação	Brasil-Holanda <sup>34</sup>	300	Porto Seguro	Despejo após 1 ano na área		

Fonte: MST/BA.

<sup>31</sup> Reocupações são as ocupações realizadas com famílias que já participaram de ocupação anterior. O termo também pode ser utilizado em caso de áreas quando são ocupadas, as famílias são despejadas e voltam a ocupar a mesma área outras vezes.

<sup>32</sup> A Fazenda Bela Vista foi ocupada novamente em fevereiro/96, tornando-se assentamento.

<sup>33</sup> A Fazenda Sapucaeira fora ocupada e reocupada várias vezes; finalmente, em 1º de abril/90, o governo do Estado legalizou o assentamento que se chama 1º de Abril.

<sup>34</sup> A Brasil-Holanda é uma firma madeira que possui terras em vários municípios do extremo sul. O MST já ocupou terras da Brasil-Holanda nos municípios de Prado, Porto Seguro, Mucuri, sem conquistar nenhuma área da referida empresa.

As mobilizações de cerca de 4.300 famílias realizadas pelo MST/BA no período de 1987 a 1989 teve como saldo a conquista de um território de 16.460 mil hectares, onde foram assentadas 551 famílias.

### **2.3.2.3- 3º Período (1990-1992) -- estagnação das ocupações, isolamento, criação dos setores**

Surgiram novos componentes na luta pela terra. Embora reconhecendo a ocupação como forma de luta, o MST/BA deparou-se nesse período com a estagnação de sua principal forma de luta. O INCRA foi desestruturado pelo governo Collor, e a política de Reforma Agrária foi de intensa repressão aos movimentos populares e sindicais, através da repressão policial e ações do Poder Judiciário.

No extremo sul da Bahia, a UDR encontrava-se bastante fortalecida articulava-se com os fazendeiros do norte do Espírito Santo e nordeste de Minas Gerais; a polícia militar agia com extrema violência, uma vez que o governador nesse momento pertencia à ala conservadora: o governo da Bahia estava sob o comando de Antônio Carlos Magalhães. Segundo dados da CPT, entre 1985 e 1990 foram registrados 3.374 conflitos com 563 mortes em todo o país. Em 1990, o Estado da Bahia foi recordista, com 62 conflitos e 13 assassinatos. Em 1991, foram 55 conflitos e nove mortos em todo o Estado. A violência se concretizava devido à existência de forças contrárias à ação dos agentes do poder econômico ou institucional.

Para Ramos e Silva<sup>35</sup>, isso teve conseqüências. Segundo ele, devido às *“limitações da ação governamental e à frustração por ela provocada houve, como conseqüência, a consolidação por parte dos Sem Terra de outra forma de agir: ocupar, resistir, produzir”*.

Nesse período, o MST voltou-se para dentro de si mesmo. Organizou internamente os assentamentos, priorizando a questão da produção, a formação dos setores e a discussão da organicidade. Como era necessário dar uma resposta à sociedade na questão da produção, elegeu-se, em nível nacional, nova palavra de ordem: “Ocupar, resistir, produzir”. Assim, o MST passou a desenvolver uma política voltada para a garantia das áreas conquistadas, que se configurou na proposta de

---

<sup>35</sup> Bahia: Análise de dados. Salvador CEI, n. 1, pp. 103-105.

cooperação agrícola. Nesse processo, ao lema ocupar e resistir se agregou a expressão produzir, e novas preocupações emergiram: reforma agrária deveria implicar também em mudanças estruturais no modelo de desenvolvimento da agricultura, envolvendo não somente a estrutura da posse e uso da terra, mas dos meios de produção, crédito, assistência técnica, política de preços e relações com a agroindústria (MST, 1991).

Referindo-se à crise nos movimentos sociais naquela época, Grzybowski (1994, p. 292) salienta que:

A “crise” atual dos movimentos pode ser uma crise das formas, mas o essencial é preservar a possibilidade dos trabalhadores rurais continuarem em seu processo de constituição como sujeitos políticos coletivos. Trata-se de um processo de elaboração da própria identidade coletiva, do aprendizado da organização e participação social, da transformação das necessidades em interesses na forma de projetos e bandeiras. Distinguir situações conjunturais de processos orgânicos contidos nos movimentos parece aqui uma questão crucial. (...) Sem dúvida, é visível a crise de movimentos como o Movimento Sem Terra e o Movimento Sindical: crise que não é passividade, mas crise do próprio projeto que animou até aqui esses movimentos. O risco do ativismo é grande.

Nesse período, o MST intensificou a formação político-ideológica dos seus militantes e participantes através do desenvolvimento dos laboratórios de campo<sup>36</sup>, com objetivos de desenvolver a formação integrada à produção e implementar o processo de autogestão nos assentamentos.

Na Bahia, priorizou-se o trabalho de organização do movimento na região, criando-se vários setores, além de uma coordenação estadual com representantes dos diversos assentamentos. Os setores criados foram: Produção, Jornal e Propaganda, Frente de Massas, Educação, Formação, Secretaria. Em 15 de agosto de 1992 foi fundada a Cooperativa Central dos Assentamentos do Estado da Bahia – CCA BA.

Uma das táticas utilizada pelo MST da Bahia foi a de ir se espalhando por outras regiões do Estado, extravasando a região sul, atingindo o sudoeste, seguindo para a Chapada Diamantina, o Recôncavo Baiano, o oeste e a região norte.

---

<sup>36</sup> Laboratório de Campo é um ensaio/prático e ao mesmo tempo real no qual se busca introduzir em um grupo social a consciência organizativa de que necessita para atuar em forma de empresa ou ação organizada.



Outra tática foi articular e unificar as lutas por créditos com outros assentamentos existentes na região que não eram ligados ao MST<sup>37</sup>, pois o Movimento buscava acumular forças para uma ofensiva contra a política governamental.

Levar a luta pela terra para a cidade através de jornadas nacionais conjuntas e da continuidade das ocupações de prédios públicos constituiu uma outra forma de mobilização encontrada pelo movimento para sair do isolamento. Em abril de 1993 realizou-se a 1ª Caminhada feita em conjunto com organizações populares. A caminhada partiu de Feira de Santana em direção a Salvador e contou com 300 trabalhadores. As principais reivindicações eram vistorias, desapropriações, créditos para produção, habitação e infra-estrutura nos assentamentos.

Apesar do isolamento e refluxo nas ocupações, nesse período o MST conseguiu driblar a crise e avançar em outras frentes necessárias à sua consolidação, com seus integrantes mantendo a esperança de um dia viverem na terra definitiva.

O MST ficou praticamente três anos (1989-1993) sem fazer nenhuma ocupação na região. Abateu-se sobre o MST uma grande repressão, a polícia perseguia qualquer insinuação de reunião, o militante que tentasse reunir pessoas nas cidades era denunciado e tinha que ir à delegacia, era chamado pelos delegados da polícia local para prestar depoimento; caso não fosse, o delegado ia ao local e o intimidava. Essas repressões inibiram as lutas de massa na região. Após a ocupação da Fazenda Vale do Rio Doce em 1989, no município de Eunápolis, o MST só voltou a ter área de acampamento em 1993 no governo Itamar.

É importante salientar que o afastamento do presidente Collor, em 29 de setembro de 1992, alterando a conjuntura político-nacional propiciou ao Movimento sentir um “certo alívio”, pois durante os seus dois anos de governo nenhuma família foi assentada no Brasil. A partir de então o MST entrou numa nova fase.

---

<sup>37</sup> Nova Deli, Corte Grande, Guaíra são assentamentos resultantes de lutas isoladas, desenvolvidas por posseiros antes da chegada do MST à região. Hoje integram o MST.

#### **2.3.2.4 - 4º período (1993 – 1996) - retomada das ocupações na região, consolidação do Movimento**

Durante o 1º semestre de 1993, o trabalho de organização e articulação de grupos de sem-terra foi reiniciado em vários municípios do extremo sul da Bahia, tais como Teixeira de Freitas, Itamaraju, Prado, Alcobaça, Itabela, Medeiros Neto e Ibirapuã, com o objetivo de realizar novas ocupações na região.

Inaugurava-se, nesse momento, uma nova tática para retomar o processo de luta pela terra na região. Impedido de ocupar fazendas, o Movimento optou por organizar acampamentos nas cidades. O primeiro dessa nova fase teve início no dia 15 de agosto de 1993 quando cerca de 830 famílias procedentes de vários municípios da região conseguiram furar o cerco da polícia e chegar até a cidade de Itamaraju onde instalou-se um acampamento numa área de 5 ha cedida por frades capuchinhos.

É interessante observar que, mantendo e efetivando o acampamento, o movimento seria força de pressão. O fato político estava criado, a sociedade civil organizada estava envolvida e as mobilizações estavam acontecendo na cidade de Itamaraju que fora considerada base estratégica para o MST. Enquanto isso, várias audiências e reuniões iam sendo feitas com as autoridades estaduais, INCRA e o MST.

Os integrantes desse acampamento ocuparam e reocuparam os latifúndios da região e foram despejados várias vezes com extrema violência pela polícia militar.

Desse processo de ocupações e reocupações resultou, em 25.10.95, o Acampamento Rosa do Prado. O quadro a seguir apresenta uma síntese das ocupações e reocupações feitas pelos integrantes provenientes do Acampamento da Fazenda Rosa do Prado no período de 1993 a 1995. É importante salientar que embora os acampados estejam na área até a presente data (2006), ela nunca foi regulamentada pelo INCRA, encontrando-se em disputa com a empresa Belgo Mineira.

**Quadro 2 – Resumo das Ocupações e Reocupações Realizadas pelas Famílias Integrantes do Acampamento Rosa do Prado – 1993/95.**

Data	Fazenda ocupada	N.º de dias que ficam na área	Tamanho (ha)	Forma de saída	N.º de prisões	Município	N.º de famílias
25.11.93	Fibrasa	17	2.000	Despejo 13.12.93	08	Itamaraju	830
06.1.94	Rosa do Prado	19	5.025	Despejo 16.1.94	-	Prado	800
2.2.94	Rosa do Prado	1	5.025	Retirada provisória <sup>38</sup>	-	Prado	
5.2.94	Rosa do Prado	2	5.025	Saída	-	Prado	700
10.2.94	Rosa do Prado	2	5.025	Saída	-	Prado	700
14.2.94	Rosa do Prado	1	5.070	Saída	-	Prado	650
3.3.94	Rosa do Prado	3	5.025	Saída	-	Prado	300
28.4.94	Rosa do Prado	9		Despejo, torturas, prisões, queima de barracos e pertences.	-	Prado	-
8.8.94	Brasil-Holanda	8		Despejo violento 18.8.94	-	Prado	350
6.1.95	Rosa do Prado	3	5.025	Despejo violento		Prado	350
9.1.95	Acamp. à margem da BR101			Despejo violento 20.3.95		Teixeira de Freitas	350
30.3.95	Rosa do Prado	4	5.025	Despejo	12	Prado	320
3.6.95	Rosa do Prado	25	5.025	Despejo 28.6.95	6	Prado	300
23.10.95	Rosa do Prado	Até a presente data	5.025	Resistiu e não saiu		Prado	270

Fonte: Quadro montado pela autora a partir dos depoimentos dos acampados.

O processo histórico do MST foi-se construindo passo a passo com avanços, recuos, conquistas, derrotas, de acordo com as condições próprias de cada contexto. No extremo sul da Bahia, como as famílias do Acampamento Rosa do Prado resistiram definitivamente na área, o Movimento, após um longo período de ocupações e despejos, refez suas forças e voltou a organizar outras famílias objetivando realizar

<sup>38</sup> Segundo os acampados, foi usada a tática de colocar uma pessoa na cidade para investigar se havia movimentação da PM para realizar despejo; assim, quando a polícia chegava eles já tinham saído da área.

novas ocupações. Em fevereiro de 1996, 350 famílias ocuparam o latifúndio denominado Fazenda Bela Vista (3.111 ha) no município de Itamaraju, e ficaram acampadas por um ano e quatro meses, não havendo despejo, sendo posteriormente regulamentada pelo INCRA.

Por intermédio do Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária (PROCERA)<sup>39</sup>, criado em 31.1.86 durante o governo Sarney, os primeiros créditos para os assentamentos ligados ao MST/BA começaram a ser liberados em agosto/93. Os primeiros assentamentos beneficiados foram: Projetos 4.045 e 1º de Abril. A entrada de recursos financeiros para produção impulsionou e fortaleceu as formas de cooperação no MST. Cresceu a produção nos assentamentos, que antes produziam a apenas subsistência.

#### **2.3.2.5- 5º período - (1997 – 2000) -- a diversificação das ações do Movimento**

De abril de 1996 a abril/1999 foram realizadas 14 novas ocupações, sendo que algumas foram despejadas várias vezes, como o caso da Fazenda Farol, hoje Assentamento Paulo Freire. Essa resistência foi possível porque o Movimento já se encontrava consolidado na região, e os inúmeros despejos e reocupações que se iniciaram com a Fazenda Rosa do Prado no período anterior, proporcionaram ao Movimento da região muitas lições de como deveria enfrentar o processo.

O período foi de intensas mobilizações, com apenas três áreas conquistadas legalmente. Por outro lado, foi uma época em que as famílias conseguiram permanecer acampadas nas áreas ocupadas, mesmo sofrendo alguns despejos. Outra característica do período foi a escolha das áreas a serem ocupadas, no início o MST procurava ocupar os latifúndios localizados em áreas longe dos centros urbanos e das rodovias, e muitas vezes eram territórios com solos pouco férteis.

Nesse quinto período, as áreas escolhidas pelo MST na região do extremo sul da Bahia para realizar as ocupações foram solos férteis, perto dos centros urbanos que possuíam uma infra-estrutura significativa. Todos os assentamentos conquistados nesse

---

<sup>39</sup> O PROCERA (Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária) foi criado pelo voto de n.º 46/85, de 30.1.86 do Conselho Monetário, e em 4.9.87 pelo convênio INCRA/MIRAD/EMBRATER/BNDS, devido à pressão do MST e CONTAG.

período (1996-1999) já possuem luz elétrica, a distância para a sede do município varia de 10 a 20 km, as estradas são boas. Por exemplo, a Fazenda Farol, que se transformou no Assentamento Paulo Freire, está a 18 km da sede do município e situada à beira do asfalto.

Outra característica das ocupações desse período é que não precisaram de tanto sigilo como nos primeiros anos “*em que fazer uma ocupação era uma verdadeira operação de guerra, não se revelava o dia, a área, isso era segredo para dois ou três dirigentes do MST*”. As iniciativas das ocupações passam a ser assumidas pelos próprios grupos de Sem Terra.

Paralelamente às ocupações, despejos e reocupações, o MST ainda nesse período avançou em outros campos táticos, como organização de eventos nas áreas de esporte, cultura e lazer para adultos e crianças, na perspectiva de realizar a luta pela terra e garantir as áreas que foram sendo conquistadas. Além disso, o MST na região, seguindo orientações nacionais, passou a realizar mais intensamente ações diversificadas, as quais compreendiam grandes marchas, encontros estaduais massivos, eventos esportivos, como os Jogos Abertos da Reforma Agrária, Encontros da Juventude, Encontro dos Sem Terrinha<sup>40</sup> e Encontro dos Educadores, além da escolarização massiva dos adultos. Todas essas ações eram realizadas tendo como objetivo denunciar o latifúndio e chamar a atenção da sociedade civil, principalmente das cidades, de que *A REFORMA AGRÁRIA É UMA LUTA DE TODOS*<sup>41</sup>, bem como esclarecer e buscar apoio da opinião pública para a causa da Reforma Agrária.

Tendo consciência de que a luta pela terra se trava no campo, mas o apoio se conquista na cidade, durante o primeiro mandato do prefeito frei Dílson Santiago, do Partido dos Trabalhadores –PT do município de Itamaraju, os assentados e acampados da região desenvolveram todas as segundas-feiras ações de solidariedade na cidade sede. Essas ações variavam entre limpeza da cidade, distribuição de produtos da RA nas escolas, creches, orfanatos e bairros pobres. Todas essas ações eram acompanhadas de debates acerca do trabalho voluntário, da importância dos estudos e de gestos de solidariedade.

---

<sup>40</sup> É a designação dada aos filhos dos assentados que vivem e estudam nas escolas de assentamentos. Ver no capítulo quatro deste trabalho uma sistematização dos encontros dos Sem Terrinha na região.

<sup>41</sup> Palavra de ordem aprovada no III Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília no mês de julho de 1995.

Essas ações de solidariedade contribuíram para uma mudança na consciência político-organizativa dos assentados e acampados, que aos poucos foram sentindo a necessidade de preservar o espaço conquistado e avançar na conscientização da importância do trabalho voluntário.

### **2.3..2.6 - 6º Período ( 2001 – 2005) -- enfrentamento com o Agronegócio; a educação na luta pela reforma agrária**

Como já foi abordado anteriormente, no início do MST, na região do extremo sul da Bahia, o enfrentamento central se deu com os latifundiários e seus pistoleiros, o Estado burguês e seus aparatos: a polícia e o Poder Judiciário. Naquele momento histórico eram corriqueiras as ameaças de morte às lideranças dos movimentos de lutas sociais, bem como o assassinato de trabalhadores rurais. Nos dias atuais pode-se afirmar, com base na descrição histórica anterior, que esses inimigos permanecem, mas os enfrentamentos com eles não constituem mais a centralidade da disputa do MST na região. Com o avanço do capitalismo no campo, quem dita as regras na região são os grandes grupos econômicos que desenvolvem projetos de monocultura do eucalipto, de interesse do capital internacional (Suzano-Bahia Sul, Aracruz / Veracel, Belgo Mineira). Esses grupos tem sido responsáveis pela brutal concentração de terras na região, bem como por prejuízos culturais e ambientais de dimensões incalculavelmente devastadores. É possível afirmar que a ameaça hoje não reside apenas na vida das lideranças camponesas, mas na vida de toda a comunidade regional.

No extremo sul da Bahia existem cerca de 700 mil hectares de terra para plantação de eucalipto, e duas fábricas de beneficiamento de celulose para exportação. Apenas para a construção e montagem da infra-estrutura fabril da empresa Veracel no município de Porto Seguro, o investimento foi de US\$ 1,2 bilhão de dólares. Desse total, R\$ 1,5 bilhão foi financiado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que é, inclusive, acionista em 12,5% das ações da Aracruz, detentora de 50% das ações da Veracel Celulose. Assim, observa-se o avanço no processo de dominação do território com apoio do Estado burguês.

Toda essa progressão se dá a partir de práticas que comprometem o meio ambiente na região, a exemplo do uso abusivo de agrotóxicos ( pesticidas e inseticidas)

e de adubos químicos usados indiscriminadamente. Tudo isso tem afetado o ecossistema e atingido as populações existentes. Esse modelo de desenvolvimento da agricultura, o agronegócio, compromete as relações sociais, pois além da concentração da terra, fomenta a mecanização agrícola, expulsa os trabalhadores residentes no campo, tudo isso com a finalidade de atender às demandas do mercado internacional.

Desse modo, observa-se que esse período foi marcado por quatro ações fundamentais na luta do MST na região: no campo confrontacional, a luta contra o agronegócio; no campo organizativo, a reorganização interna em brigadas; no campo das formas de lutas, o recuo das ocupações e a organização de acampamentos nas margens das principais rodovias como tática prioritária; no campo da formação, a qualificação dos seus militantes e dirigentes através da elevação dos níveis de escolaridade através da educação escolar ( cursos formais, amplamente descritos no capítulo IV deste trabalho).

Conforme dados organizados pelo setor de frente de massas da regional extremo sul, o MST no período ( 2001 -2005 ) realizou na região cerca de seis ocupações, seguidas de dezesseis reocupações em propriedades privadas, sofreu dezessete despejos, organizou treze acampamentos, mobilizou um total de 7.726 famílias; conquistou nove assentamentos espacializando-se em um território de 11.974 hectares, com o assentamento de 886 famílias.

Dentre todas as ocupações realizadas, as duas com maiores impactos, tanto regionais quanto nacionais, foram as ocupações das fazendas Água Fria de propriedade da Veracel Celulose, no município de Porto Seguro, com cerca de três mil famílias e da Fazenda Céu Azul de propriedade da Suzano–Bahia Sul Celulose, com cerca de duas mil famílias, no município de Teixeira de Freitas. A repercussão dessas duas ocupações se deve principalmente a três fatores: o número de famílias mobilizadas para a ação; o fato de as áreas ocupadas serem de propriedades das empresas multinacionais produtoras de eucalipto da região; e que, ao ocupar terras com plantação de eucalipto, o MST põe em discussão o conceito de propriedade produtiva. Nesse contexto, discutiu-se a função social não da terra, pois o seu uso está voltado ao favorecimento de grandes empresas, que ao exportarem a quase totalidade de sua produção não geram empregos na região, não desenvolvem econômica e socialmente os municípios, e ainda degradam o meio ambiente.

Com a eleição do presidente Lula em outubro de 2002 as esperanças de realização da reforma agrária se renovaram para os movimentos sociais do campo, entre eles o MST. O ano de 2003 para o MST foi marcado pela de organização de grandes acampamentos com expectativas de realização da reforma agrária pelo presidente da República. Na região extremo sul da Bahia o MST organizou grandes acampamentos à beira das rodovias eram verdadeiras cidades de lona preta por quase todas as rodovias da região. No final de 2003 o MST contava com cerca de 2.200 famílias acampadas na região, sem nenhuma solução por parte do governo, apesar de este ter anunciado na primeira versão do II Plano Nacional de Reforma Agrária -- PNRA a meta de assentamento de um milhão de famílias. Entretanto, em novembro de 2003 foi apresentada a segunda versão do plano, em que o governo estabelecia uma nova meta de assentar 400 mil famílias até o final de 2006<sup>42</sup>.

Em dezembro de 2003 o MST nacional, com cerca de 38 .000 mil famílias acampadas em todo o Brasil, sem solução nenhuma por parte do governo Lula, decidiu em seu encontro nacional realizar grandes jornadas no mês de abril de 2004; estas teriam como alvo mexer no coração do capital, e todos os Estados onde o MST estava organizado foram orientados a realizar ações que impactassem diretamente o capital.

Desse modo, em 4 de abril de 2004, cerca de três mil Sem Terra organizados pelo MST do Estado da Bahia ocuparam a Fazenda Água Fria, de propriedade da multinacional Veracel<sup>43</sup>, no município de Porto Seguro (BA). A ocupação dessa fazenda tinha o objetivo de pressionar o governo Lula a pôr em prática a prometida reforma agrária, bem como mudar os rumos da política econômica. A ação constou da

---

<sup>42</sup> O Banco de Dados da Luta pela Terra - DATALUTA, órgão criado pelo Departamento de Geografia da UNESP de Presidente Prudente, com base em dados do INCRA, afirma que as metas do governo Lula ficaram longe do seu cumprimento. Dados do referido órgão mostram que no ano de 2003 o governo Lula assentou apenas 36 mil famílias; destas, 24% em terras desapropriadas ou compradas e 76% em lotes de assentamentos já existentes. Em 2004 foram assentadas 81 mil famílias, sendo 32% em terras desapropriadas ou compradas e 68% em lotes já existentes; 39% em terras públicas e 16% em lotes de assentamentos já existentes em terras públicas. O pesquisador Fernandes (2005) caracteriza essa maneira de reforma agrária de *processo de autofagia*, ou seja, assentar famílias onde já existem assentamentos realizados, isto é, sem realizar novas desapropriações.

<sup>43</sup> A Veracel Celulose tem como uma das suas principais acionistas (50% das ações) a multinacional Stora-Enso, empresa sueco-finlandesa e uma das maiores no mundo na produção de papel e celulose. Os outros 50% das ações são da Aracruz Celulose S/A.



derrubada de cerca de 21 mil pés de eucalipto; em seu lugar, foram plantados vinte e cinco hectares de agricultura de subsistência em quatro dias de ocupação.

O capital reagiu ferozmente diante dessa ocupação através dos meios de comunicação estadual e nacional<sup>44</sup>, condenando as ações do Movimento e defendendo o capital internacional. Em seu boletim eletrônico do dia 14 de abril de 2004, o MST apresentou a seguinte defesa:

Disseram que o Movimento quer impedir a entrada de capital estrangeiro porque ocupamos a fazenda Veracel no sul da Bahia. Esta mobilização foi para denunciar o quanto é injusto aquele projeto de uma multinacional com capital da Suécia, Noruega e Inglaterra que vem aqui para impor monocultura de eucalipto, financiado pelo dinheiro público do BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) e levar a celulose, deixando aqui a pobreza e a degradação do meio ambiente.(...)

(...) Todos nos condenaram. Mas ninguém quis explicar por que a Veracel desalojou mais de 400 pequenos e médios produtores da região ou porque a multinacional financia a campanha de todos os partidos da Bahia. Criticam a ocupação de áreas tidas como produtivas, mas não questionaram qual o benefício para a região e para o povo brasileiro de uma floresta homogênea de eucalipto, em 70 mil hectares de região de mata atlântica, que agora, não cria nem passarinho! Queremos que a sociedade brasileira discuta essas coisas, reflita sobre o que significa este modelo agrícola. (...)

(...)Esses meios de comunicação também esqueceram que a Constituição determina que todas as grandes propriedades devam cumprir sua função social, relacionada com a produtividade, com o bem-estar da população local, com o meio ambiente e com as relações sociais dentro da área.(.. (MST-- *boletim eletrônico de 14/ 05/2004*).

Após quatro dias de resistência e pressão, o MST conseguiu reunir-se com representantes do governo do Estado, da Secretaria de Agricultura, do INCRA, e fechar um acordo. O acordo realizado previa: realização de vistorias em fazendas de diversas propriedades no extremo sul do Estado, para agilizar o processo de reforma agrária na região; emissão, até o final do ano, dos Títulos da Dívida Agrária – TDAs para 18 propriedades, no extremo sul do Estado. Ainda ficou definido que outras 48

<sup>44</sup> Jornais O Estado de S. Paulo e Folha de S. Paulo, revistas Veja, Época, redes de televisão: Globo, SBT, Bandeirantes, dentre outras empresas de comunicação.

propriedades seriam vistoriadas nos municípios de Eunápolis, Porto Seguro, Santa Cruz, Cabralia, Itamaraju e Itabela, e a implantação da unidade avançada do INCRA na cidade de Itamaraju. A ocupação resultou em três assentamentos: o assentamento Coroa, o assentamento Macadâmia, e o assentamento Serro Azul, todos no município de Porto Seguro.

Quadro 3- Resumo dos assentamentos conquistados pelas ações do MST na região extremo sul no período 2001-2006.

Assentamento	Município	Área total em ha	Ano da emissão de posse	Nº de famílias assentadas
Quilombo I	Mucuri	1.870	2005	139
Quilombo II	Mucuri	1.400	2005	119
Zumbi dos Palmares	Mucuri	1.200	2005	84
Cruz do Ouro	Itamaraju	1.893	2005	129
Pedra Bonita	Itamaraju	680	2004	41
Coroa	Porto Seguro	617	2006	60
Macadâmia	Porto Seguro	1.240	2006	90
Serro Azul	Porto Seguro	2.500	2006	180
Gildásio Barbosa	Itabela	574	2006	44
Total	4	11.974		886

Fonte: MST – Bahia /2007.

A partir de 2002, o MST na regional extremo sul, seguindo as orientações nacionais, entrou numa nova fase de reorganização interna, a organização por brigadas. Como já mencionado, a organização por brigadas objetiva dar maior consistência a organicidade

interna aos acampamentos e assentamentos, bem como efetivar o princípio da direção coletiva. Atualmente, a regional extremo sul organiza-se em cinco brigadas<sup>45</sup>.

As instâncias de decisões seguem a estrutura geral do MST, desde os núcleos de base até a direção regional, que é composta pelo coletivo de direção das brigadas e os coletivos dos setores organizados. Deste modo, percebe-se uma estrutura de direção ascendente, ou seja, inicia-se nos núcleos de base e nos coletivos de setores na base dos assentamentos e acampamentos e vai até a Direção Nacional.

Esse modo de organização do MST vislumbra a democratização dos diversos espaços de participação social. É nos espaços dos núcleos de base que se iniciam os processos de debates e decisões que o MST pretende tomar. Essas instâncias de participação e tomadas de decisões propiciadas pela organização dos trabalhadores têm potencialmente provocado mudanças no comportamento individual e coletivo do sujeito social Sem Terra. Nesses espaços eles criam laços de solidariedade, convivência coletiva, apropriam-se dos instrumentos necessários para a luta política, mantêm o desejo de continuidade da união, da organização, e a luta por uma sociedade socialista.

---

<sup>45</sup> As brigadas da regional extremo sul são nomeadas elegendo algum lutador ou lutadora do povo que tenha algum significado para os integrantes da referida brigada, assim são: Aloísio Alexandre, Olga Benário, Elias Gonçalves, Che Guevara e Joaquim Ribeiro.

## CAPÍTULO III

### O MST E A EDUCAÇÃO: TRAÇOS DE UMA TRAJETÓRIA DE RECRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO

*“Os Sem Terra sabem que a educação sozinha não faria a reforma agrária, mas eles sabem que sem educação também não se faz reforma agrária (...). O MST não teria a presença que tem se não soubesse disso” (Paulo Freire)*

#### 3.1 – HISTÓRICO SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO MST

A presença do MST no cenário político e social brasileiro, nas últimas décadas, vem atraindo a atenção de vários segmentos da sociedade civil, e em particular, dos cientistas e pesquisadores brasileiros. No campo da educação, vários estudos têm sido realizados com o intuito de analisar suas propostas e reivindicações educacionais, seu projeto de escola e as lutas que têm sido empreendidas em prol de uma escola pública de qualidade.

Entre os principais estudos podem-se destacar os de Caldart (1997, 2000), Vendramini (1992, 1998), Camini (1998), Pizetta (1999), Caldart e Schawaab (1991), Hadadd e Di Pierro (1993), Araújo (2000), e Machado (2003).

A história da educação no MST é parte da história do próprio Movimento, as lutas pela escolarização como direito no MST seguem a dinâmica das próprias atividades desenvolvidas pelas famílias dos sem-terra, na luta contra a propriedade privada, e pela destruição de latifúndio e para a conquista da posse e uso da terra. Em outras palavras, são movimentos e lutas que se dão a partir das ocupações e expressam a

necessidade coletiva e organizada de superar as condições de exclusão e miséria material e imaterial a que foram submetidas as classes trabalhadoras brasileiras em seus 500 anos de história. Para os trabalhadores rurais sem-terra organizados no MST, terra e escola são tidos como direitos a serem conquistados porque lhes têm sido negados.

Nesse sentido, a marca de origem da educação no MST é a luta por escolas públicas nas áreas de assentamentos e acampamentos. As primeiras lutas e reivindicações por educação escolar nas áreas que deram origem ao MST começaram a se efetivar a partir das primeiras ocupações, no período de 1979 a 1984.

Desde então, questionava-se o que era possível fazer com as crianças acampadas e, posteriormente, como garantir a construção e o funcionamento de escolas nos assentamentos que o movimento ia edificando. O funcionamento da primeira escola data de 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul (CALDART, 1997, p. 227).

No início as lutas do Movimento eram pelo direito das crianças às escolas de ensino fundamental, e depois as demandas foram ampliando essa noção de direito e o Movimento passou a lutar por outros níveis e modalidades educativas, tais como: educação de jovens e adultos, ensino médio, educação infantil e educação universitária.

Com o funcionamento das primeiras escolas, surgiu a preocupação com tipo de ensino que deveria ser ministrado. Caldart (1997, p. 227) argumenta que “*o motor do surgimento da questão da educação no MST foi, por um lado, a necessidade (não era possível ignorar a presença das crianças) e, por outro lado, a intuição de que a escola é um direito de todos*”.

As práticas e ações educativas desenvolvidas pelo Movimento, embora dispersas pelo Brasil afora, tiveram um outro momento significativo quando da articulação e realização, em 1987, do primeiro Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, no município de São Mateus-ES no período de 27 a 30/7/1987, onde se reuniram representantes de quatro Estados<sup>46</sup> que decidiu e criou o Coletivo Nacional de Educação do MST. Sobre este evento, Caldart, (1991, p.86) ressalta que:

---

<sup>46</sup> Segundo Pizetta (1999) foram convidados representantes de treze Estados, dos quais apenas quatro compareceram ( Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Espírito Santo), totalizando treze professores/monitores.

Quando a organização dos Sem Terra cria em sua estrutura um Setor de Educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do Trabalhador Rural Sem Terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola.

Durante esse encontro, os participantes trataram das questões que remetiam à necessidade de estabelecer uma proposta de escola alternativa à então instituída, e discutiram duas questões importantes: “*O que queremos com as escolas de assentamento?*” e, “*Como construir a escola que queremos?*”

Essas questões apontavam para a necessidade de construir um projeto político pedagógico da escola, adequado aos objetivos do Movimento e às características e necessidades das populações que vivem nos assentamentos e acampamentos. Além disso, tratava-se também de reivindicar dos poderes públicos a instalação e implantação de escolas de 1ª à 4ª séries nos acampamentos e assentamentos já existentes. Coube ao Setor de Educação do Movimento organizar as lutas reivindicatórias e reunir educadores e participantes do Movimento para discutirem a proposta de uma *escola diferente*.

A decisão do MST em construir uma educação coadunada com a sua estratégia de luta contra-hegemônica tem estabelecido tensões com a classe burguesa, e conseqüentemente com o Estado burguês. Essas tensões inserem-se no contexto da luta de classes; sendo assim, não se encerram no contexto da luta pela terra. A luta pelo acesso a educação escolar para os acampados e assentados também tem sido elemento de disputas entre o Movimento e o Estado burguês, ora com as prefeituras, ora com os governos estaduais e o governo federal, pois o Estado brasileiro, representado nessas instâncias, ainda não se convencera da condição de cidadãos desses trabalhadores, condição esta criada pelo próprio sistema capitalista.

Os motivos dessas tensões variavam desde a resistência dos poderes públicos em propiciar<sup>47</sup> uma escola de qualidade no campo, até a escolha do que e de quem

---

<sup>47</sup> Sobre as mobilizações por escolas realizadas pelo MST no Estado da Bahia, ver Araújo (2000) *Da luta contra a exclusão à reinvenção da escola pública popular*. Dissertação de Mestrado em Ciências e Práticas Educativas. UNIFRAN, Franca –São Paulo.

deve ensinar nessas escolas, ou seja, a escolha dos educadores para atuar nas escolas de assentamentos, o debate sobre o currículo, a gestão escolar.

Essas disputas não são novas na luta da classe trabalhadora. Já no século XIX Marx, (1992) ao falar sobre educação e ensino na Associação Internacional dos Trabalhadores, afirmava a necessidade de o ensino ser estatal sem que estivesse sob o controle do governo. Desta forma, Marx defendeu uma escola pública, gratuita, porém sem o controle ou a intervenção do Estado, a não ser no seu financiamento.

Nessas duas décadas de lutas pelo acesso à escola, o MST não tem buscado construir um sistema de ensino paralelo, mas tem lutado para que as escolas de assentamentos e acampamentos sejam públicas, mas refuta como Marx ao estado educador, que na sociedade capitalista é concebido como instrumento das classes burguesas para alcançar a hegemonia dessas classes no poder<sup>48</sup>.

Outro período importante foi o de 1989 a 1994, no qual o setor de educação do MST avançou no processo organizativo e de elaboração pedagógica, ampliando as frentes de atuação e construindo um Coletivo Nacional de Educação que seria responsável por desencadear um trabalho de discussão e aprofundamento em cada Estado do Brasil. Durante esse período foi criada a primeira escola de formação de professores, no Rio Grande do Sul, para atuar nos movimentos populares<sup>49</sup>.

Além da preocupação com a escolarização das crianças, um outro desafio existente nas comunidades assentadas era o analfabetismo da população adulta. Dados levantados pelo Setor de Educação nos Estados, em 1995, indicaram um índice médio aproximado de 40%<sup>50</sup> de analfabetos nos assentamentos do MST, um número que podia subir para 90% em algumas áreas, especialmente nas regiões Nordeste e Norte do País. (CALDART, 1997, p. 231). Esse alto índice de analfabetismo ficava evidente nos vários assentamentos quando da implantação das cooperativas de produção/e ou associações, pois era difícil encontrar pessoas habilitadas para fazer a ata e/ou mesmo

---

<sup>48</sup> No momento ( março de 2006) em que se escreve este trabalho, as mulheres que participam da Via Campesina destruíram um viveiro de mudas da Multinacional Aracruz Celulose no Estado do Rio Grande do Sul. Para ilustrar o que foi afirmado no texto dá-se como exemplo a suspensão de todos os convênios pelo governo do Estado do RS com o MST/ITERRA. Isso tem prejudicado as ações educativas do Instituto.

<sup>49</sup> Em janeiro de 1990 teve início a 1ª turma de Magistério para professores das escolas de assentamentos do Brasil, no Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceieiro. DER – FUNDEP.

<sup>50</sup> Dados do IBGE (1995) apresentam índice semelhante: 32,7%.

para assinar a papelada. Assim, o analfabetismo apareceu como um problema a ser superado no conjunto da organização.

Todavia, o Setor de Educação passou a se preocupar também com a educação de jovens e adultos, com aqueles que não tiveram seus direitos de escolarização garantidos na infância. Visando a garantir a reposição do ensino fundamental, foram realizados convênios entre o MST e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e o Ministério da Educação, e envolvidas várias ONGs com experiência de alfabetização. O primeiro projeto de alfabetização foi inaugurado em 25 de maio de 1997 no município de Bagé-RS, com a presença do educador Paulo Freire.

Um olhar histórico sobre educação de jovens e adultos no campo e nas cidades do Brasil, remete a um quadro de exclusão e marginalização, comprovando uma realidade marcadamente desfavorável à população camponesa.

A existência ainda hoje (2006) de inúmeros programas<sup>51</sup> e projetos para atender a população adulta analfabeta reflete a falta de políticas públicas na área da educação de jovens e adultos - EJA. O alto índice de analfabetismo no Brasil não é por acaso, ele tem raízes históricas e econômicas profundas, que remontam ao período colonial passam pela a Primeira República e continuam na atualidade.

O Período Colonial, o Império e a 1ª República, que vão de 1500 a 1930, portanto 430 anos de história caracterizaram-se pela quase inexistência de ações direcionadas à educação de jovens e adultos. Mesmo sendo a população brasileira, na sua grande maioria analfabeta (cerca de 67,2% em 1890, e em 1920, cerca de 60,1%), a preocupação com o **ensino de adultos** apareceu pela primeira vez com a Constituição de 1934, e posteriormente com o Plano Nacional de Educação. Com o fim da 2ª Guerra Mundial (em 1945) e a pressão de organismos internacionais a exemplo da UNESCO que desencadearam um processo de recomendações aos países com alto índice de analfabetismo, para que dessem respostas efetivas a esses indicadores por meio de campanhas de massa.

No Brasil, esses fatores somados ao processo de redemocratização do País, às necessidades de participação e integração das massas urbanas (incluindo os imigrantes). bem como à qualificação e expansão da produção e à ampliação do contingente de

---

<sup>51</sup> Hoje (2006) em nível de governo federal enumeram-se vários programas na área de EJA, tanto para o campo quanto para a cidade ( PRONERA, Pescando Letras, Saberes da terra, Brasil Alfabetizado, e outros).



eleitores, impulsionaram o Estado a criar mecanismos de atendimento a essa modalidade de ensino, através de campanhas de massa. A primeira campanha de alfabetização de jovens e adultos no País foi realizada em 1947, e até o momento (março de 2006) as políticas para enfrentar essa problemática não foram alteradas. Examinando a história das políticas públicas para a EJA no Brasil pode-se observar que as proposições ao longo da história da EJA foram programas federais e estaduais descontínuos, para atender à demanda, sem a garantia de financiamento (em 97, com a implantação do FUNDEF, a EJA não entrou como modalidade de ensino a ser financiada). Entretanto, uma rede de organizações não-governamentais e vários movimentos de lutas sociais vêm assumindo um dever constitucional que é do Estado. Nesse contexto é que se inserem as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST na área da EJA.

A educação de jovens e adultos no MST nasceu como uma necessidade de prosseguimento da luta pela reforma agrária em sua dimensão ampla. É sabido que os índices de analfabetismo dos povos do campo chegam a 28,7%, portanto, maiores que nas zonas urbanas. Nos acampamentos e assentamentos do MST, conforme a última pesquisa do INEP, essa realidade não é diferente, pois cerca de 23% da população adulta é analfabeta; o que tem sido diferente é a vontade e determinação dos milhares de homens e mulheres que organizados no Movimento se recusam a permanecer na condição de excluídos do acesso ao conhecimento. Diante dessa realidade o MST, a seu modo e sem ser assistencialista, toma para si uma tarefa do Estado brasileiro, incorporando também essa modalidade de ensino em suas plataformas de lutas. O jeito de “lutar fazendo” é uma tática do MST para cobrar do Estado brasileiro o seu dever constitucional.

Foi mais precisamente na década de 90 do século XX que o MST delineou as ações e linhas políticas<sup>52</sup> contra o analfabetismo, tanto na luta pelo direito/acesso, quanto no sentido de elaboração de uma proposta pedagógica<sup>53</sup> própria para a educação dos jovens e adultos do MST.

Dada a inexistência de políticas públicas para a educação de adultos no cenário brasileiro, o MST iniciou e continuou o trabalho com EJA através de convênios e

---

<sup>52</sup> Ver documento básico do MST, pp. 50-53.

<sup>53</sup> O registro desta proposta encontra-se nos Cadernos de Educação: nº 3 Alfabetização de jovens e adultos: como organizar; nº 4 Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem; nº 11 Sempre é tempo de aprender e Somos sem terra, Caderno do educando.

projetos pontuais, com organizações não-governamentais, universidades, Secretarias Estaduais de Educação, e os Ministérios da Educação e da Reforma Agrária<sup>54</sup>.

A luta do MST, juntamente com outros movimentos sociais do campo, conquistou em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA<sup>55</sup>. É através desse programa que o MST vem dando continuidade às ações de escolarização dos jovens e adultos na modalidade de EJA.

Segundo dados do setor de educação do Movimento, o trabalho de educação de jovens e adultos está organizado atualmente em praticamente todos os Estados do Brasil, atingindo 30.000 alfabetizandos, e desenvolvido por cerca de 2.000 monitores/educadores. Além da alfabetização de jovens e adultos, o MST também desenvolve programas de educação de adultos nos níveis fundamental e médio. De acordo com dados do Movimento, a maior parte desses esforços se concentra nas Regiões Norte e Nordeste, onde os níveis de analfabetismo de jovens e adultos são os mais altos do País.

Em 2003 o MST um realizou balanço das ações da EJA no interior do Movimento, o qual revelou que os limites centrais da frente de EJA no Movimento são:

---

<sup>54</sup> A primeira dessas experiências realizou-se no MST RS e durou de 1991 a 1993.; foi financiado pelo Instituto Cultural Francisco de Assis, MEC, Cáritas e a AEC. Este projeto envolveu 100 turmas de alfabetização. O valor histórico dessa experiência reside no fato de ter contado com a participação do mestre Paulo Freire no seu lançamento, quando ele fez a abertura oficial por ser a primeira experiência organizada pelo Movimento.

Outras experiências foram sendo desenvolvidas tanto em nível nacional quanto em nível dos Estados; nesse sentido, duas experiências foram significativas: em nível nacional, o primeiro convênio com o MEC, que durou de agosto de 1996 a junho de 1997, envolveu 500 turmas de alfabetização e, conseqüentemente, a formação e capacitação de 500 monitores de EJA. O nível dos Estados, a experiência pioneira foi com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná em 1996, envolvendo 100 turmas de EJA, e o convênio do MST com a Universidade Federal de Sergipe-UFS em 1995. Esta foi a primeira universidade brasileira a assumir parceria com o MST para realizar alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos. Fonte: MST, Caderno de Educação nº 11 Sempre é Tempo de Aprender.

<sup>55</sup> O PRONERA é um programa do governo federal, do Ministério do Desenvolvimento Agrário, desenvolvido em parceria com universidades, movimentos sociais do campo e o INCRA. Desenvolve ações de alfabetização, complementação de escolaridade (do ensino fundamental ao superior) e formação dos educadores e coordenadores locais indicados pelos movimentos.

Em 1998, cerca de 52 universidades se mobilizaram nos 23 Estados onde o MST estava organizado, a fim de elaborar projetos para o PRONERA. Delas, apenas 7 foram contempladas devido aos cortes federais dos recursos. De qualquer forma, esses convênios ajudaram a impulsionar a EJA no MST com cerca de 7.000 educandos. Fonte: MST Caderno de Educação nº 11.

-Ausência de políticas públicas que contribuam na implementação do trabalho de EJA associada a políticas de Saúde, infra-estrutura dos espaços de educação, equipamentos, energia elétrica nos assentamentos.

-Falta de qualificação pedagógica dos educadores e coordenadores do trabalho.

-Rotatividade dos educadores de EJA.

-Dificuldade de inserir a EJA na organicidade do MST. ( MST, *Caderno de Educação* n° 11).

Num segundo momento o documento afirma que precisa avançar na superação desses limites. De fato, os limites apontados pelo Movimento, na sua grande maioria, são parte da ausência de políticas públicas no País na área da educação na sua totalidade. A responsabilidade de prover e assegurar escolaridade é uma tarefa da qual o poder público não deve se eximir. A Constituição Federal, em seu artigo 208, garante a provisão pública de “*ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurado, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria*”. Além dos limites registrados pelo Movimento há que se perguntar: Como se faz a organização curricular nessa modalidade de ensino? Como se dá a gestão? E a avaliação e a certificação dos educandos? Quais são as condições materiais para desenvolvimento das aulas nos assentamentos?

No início dos anos 90 começou a ser desenvolvido um trabalho de sistematização e registro das experiências pontuais, levadas a efeito nas diferentes regiões em que o MST conquistara espaços. Elaborou-se, dessa feita, a fundamentação teórico-coletiva da proposta político- pedagógica para as escolas de ensino fundamental. Um dos primeiros resultados desse trabalho foi publicado no Caderno de Formação n° 18, intitulado: *O que queremos com as escolas de assentamentos*. Em seguida, outros materiais foram publicados com o objetivo de subsidiar o trabalho dos educadores, das áreas de assentamento e acampamentos do MST<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Após a publicação do Caderno de Formação n° 18, foi criada uma coleção específica chamada Cadernos de Educação que, a cada número, socializava o avanço da elaboração da proposta pedagógica do MST. Até 2005, foram produzidos onze Cadernos de Educação; além destes foram criadas outras três coleções: Boletim da Educação até o momento foram produzidos nove títulos; Coleção Fazendo História destinada a recontar a história do Brasil e a biografia de algumas pessoas consideradas lutadoras, e, segundo o Movimento, precisa-se manter viva essa memória para as crianças e adolescentes dos assentamentos e acampamentos até 2005 foram produzidos 7 cadernos; Coleção Fazendo Escola, que objetiva registrar o protagonismo das crianças e adolescentes na reinvenção da escola foram publicados três cadernos até o momento. Os Cadernos do Concurso Nacional de Redações e Desenhos são uma

Essas produções são importantes por três razões: 1- são frutos da própria prática dos sujeitos Sem Terra refletidos por eles mesmos e posteriormente elaborados, produzindo a partir de sua prática um conhecimento refletido; isso é práxis; 2- ao construir conhecimento, também se constrói contra-hegemonia, reescreve-se a história, desmistifica-se a idéia de que escrita é para “alguns poucos iluminados”, e propicia aos educandos/as do Movimento o acesso a uma leitura que tem como referência a sua classe social, não de forma pejorativa, mas como sujeitos do processo histórico 3- são produzidas coletivamente.

A organização de coletivos pedagógicos no interior do Movimento propicia também a elaboração coletiva, os cadernos produzidos pelo Movimento na área da educação têm sempre em vista uma demanda trazida pelas práticas desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos, as demandas são socializadas e debatidas no seio do coletivo nacional; uma comissão é destinada para preparar uma primeira versão do texto, que posteriormente vai para outros coletivos do Movimento, e novamente volta ao coletivo de educação para leituras, apreciação, debates, complementações melhora do texto tudo isto para o coletivo verificar se o texto já o representa, somente a partir daí é que se toma a decisão final para sua publicação. Além desse processo, o Movimento tem também utilizado os espaços dos cursos de formação de educadores para desencadear a produção de algum material. ( CALDART, 2000)

Outra preocupação despontada nesse período foi com a educação infantil, envolvendo mães e crianças de 0 a 6 anos. Nascendo como experiências pequenas e pontuais, as questões e reivindicações referentes a este nível de educação também seriam incorporadas pelo setor de educação. As ações e reflexões deste segmento desaguaram, nos dias atuais, no movimento das “cirandas infantis”, designação que substitui a de “creches”.

De acordo com o MST, a origem da experiência com educação infantil vem de duas necessidades básicas: a participação das mulheres no processo produtivo dos assentamentos e no conjunto do Movimento, e a participação das mulheres na militância

---

colecção que publica os resultados de trabalhos dos educandos das escolas dos assentamentos e acampamentos do país inteiro; até o momento já foram publicados sete cadernos. Além destes, ainda há a publicação *Prá Soletrar a Liberdade*, destinada a educandos jovens e adultos, como uma espécie de livro paradidático, avulso, sobre literatura infantil tem apenas um número. Outra publicação avulsa do setor de educação foi o *Calendário Histórico dos Trabalhadores* no qual o MST resgata as datas históricas para os trabalhadores sob uma perspectiva da classe trabalhadora. Mais recentemente foi publicado um CD com canções infantis para subsidiar os educadores nas escolas de assentamentos.

política, em cursos de formação, reuniões, e nas lutas gerais do Movimento (MST, 2004).

Sendo assim, o elemento impulsionador para o Movimento passar a se ocupar com a questão da educação infantil não foi devido propriamente às crianças mas às necessidades de participação de suas mães. Isto advém da cultura camponesa, em que a divisão dos papéis previamente define que o cuidado com as crianças é de responsabilidade das mulheres; sendo assim, para a sua participação é necessário achar uma saída para as crianças.

O primeiro debate sobre as experiências de creches em cooperativas de produção e sobre creches itinerantes foi instigado pelas experiências do MST do Estado do Ceará. Após esse, o Movimento percebeu a importância da realização de outros debates por meio de seminários, oficinas e cursos de formação para educadores infantis. Também foi constituído um pequeno coletivo ( Frente de Educação Infantil) dentro do coletivo nacional para refletir sobre dar materialidade à educação infantil do Movimento, nos seus diversos espaços. Na Frente de Educação Infantil, o desafio era de articular e elaborar, com os sujeitos envolvidos no trabalho, as novas práticas e avançar para uma nova concepção do que seria a especificidade dessas práticas educativas nas áreas de acampamentos e assentamentos. Um dos destaques dessa frente foi a criação em vários acampamentos e assentamentos das cirandas infantis.

Para o MST ( 2004, p. 37)

A Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com objetivo de trabalhar as várias dimensões de ser criança Sem Terrinha como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vinculando as vivências com a criatividade, as relações de gênero, a cooperação, a criticidade, a autonomia (...). São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados nos quais as crianças receberão atenção especial, cuidado, e aprenderão em movimento a ocupar o seu lugar na organização de que fazem parte. É muito mais que espaços físicos são espaços de trocas, aprendizados e vivências de novas relações.

O nome Ciranda Infantil, para os espaços de educação infantil no MST, refere-se à cultura popular, às danças, brincadeiras, à cooperação, à força simbólica do círculo, ao coletivo, enfim, ao fato de ser criança em movimento.

Há no MST experiências com dois tipos de Cirandas Infantis:

- **As Cirandas Infantis Permanentes** -- são espaços educativos organizados nos próprios assentamentos ou acampamentos, centros de formação e escolas do Movimento, onde seu tempo e local de funcionamento são mais ou menos fixos e seguem as condições da realidade e da necessidade do público a ser atendido. Sendo um espaço ou momentos educativos com as crianças, elas podem existir independentemente da estrutura que se tenha (MST, 2004). Mesmo realizando um trabalho dentro das possibilidades, o Movimento tem lutado para que os poderes públicos propiciem espaços com condições dignas para as crianças, tendo em vista que educação é direito de todos.

-**As cirandas Infantis Itinerantes** -- são as cirandas que acontecem nos eventos e ações realizadas pelo MST. Este tipo de ciranda é preparado e organizado para locomoção permanente; os educadores são organizados e têm disposição para ir onde for necessário (MST, 2004). A primeira Ciranda Infantil Itinerante aconteceu no Primeiro Encontro Nacional de Educadores, em 1997, com um total de 80 crianças de todo o País. Outras experiências nacionais foram realizadas durante o IV Congresso Nacional do MST em 2000, com 320 crianças de todo o País, e na Marcha Nacional realizada em maio de 2005 de Goiânia a Brasília; *ao todo*, 130 crianças participaram da marcha. Na fala de Cristina Vargas, do Coletivo Nacional de Educação:

essas crianças mesmo não estando marchando, criam um significado especial para luta e constroem juntas o sentido da marcha. (...) O MST, por ser um movimento social construído por homens e mulheres e seus filhos, sentiu a necessidade de criar um meio para cuidar das crianças e permitir que os espaços de debates sejam ocupados também pelas mulheres. Depois essa lógica mudou, hoje a ciranda não é um espaço somente para cuidar, mas para valorizar e incentivar a participação das crianças na luta.

Essas experiências permitem que as crianças e seus pais participem das lutas e mobilizações, além de provocarem a totalidade do Movimento a refletir sobre a infância Sem Terra considerando essas crianças filhas e filhos também da

organização social. Com isso, a organização também incorporou em sua plataforma de lutas a questão das crianças como sujeitos com direito ao conhecimento, à cultura, ao lazer, à participação, ao cuidado, a estar junto com seus pais, enfim, direitos como seres humanos.

No MST a participação das crianças nas atividades tornou-se cotidiana; por isto, o Movimento compreendeu que é necessário melhorar o atendimento às crianças através da organização das Cirandas Infantis Itinerantes. Assim, nas atividades do Movimento o ser humano participa na sua totalidade, incluindo aí as crianças, pois *“uma nação que deixa de ensinar, com carinho e disciplina às suas crianças os hábitos elementares do estudo, sofrerá um enorme prejuízo histórico, pois está desperdiçando boa parte de sua competência potencial”* (NOSELLA, 2004, p. 134).

Outro momento relevante na história da educação do MST foi em julho de 1995, quando da realização do III Congresso Nacional do MST, cujo lema foi: “reforma agrária uma luta de todos”, em contraposição ao período anterior em que o movimento voltava-se para dentro de si mesmo. Nessa nova fase, o Movimento evidencia a necessidade de buscar novos aliados na luta pela reforma agrária. Por conseguinte, no campo da educação são estabelecidas novas articulações. As parcerias com Secretarias Estaduais de Educação, ONGs e universidades brasileiras foram aos poucos, se multiplicando e ajudando a garantir a escolarização dos Sem Terra desde a creche até a universidade.

Para isso, o Movimento firmou os primeiros convênios com universidades particulares e públicas brasileiras: a primeira universidade a abrir as suas portas aos Sem Terra para a realização de Graduação em Pedagogia foi a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul sediada na cidade de Ijuí - UNIJUÍ/RS em 1998; a segunda universidade e a primeira universidade pública foi a Universidade Federal do Espírito Santo UFES/ES em 1999; a seguir, também a Universidade Estadual do Mato Grosso - UNEMAT/MT, implementou turmas especiais de Graduação em Pedagogia, garantindo o acesso dos Sem Terra à universidade<sup>57</sup>, bem como a melhoria da educação básica nos assentamentos e acampamentos do Movimento, pois

---

<sup>57</sup> Um exemplo do reconhecimento do trabalho de educação nas áreas de assentamentos e acampamentos veio em dez/1995, quando o Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF premiou o MST com o Prêmio Itaú-Unicef “Educação e Participação”.

esses educadores, ao retornarem as suas práticas, retornam com maior qualificação para o trabalho educativo.

A necessidade de discutir e socializar os avanços e desafios obtidos no campo da educação em âmbito nacional levou o Setor de Educação a organizar o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado nas dependências da Universidade de Brasília (UnB), no período de 28 a 31 de julho de 1997, em parceria com a UNICEF e a UNESCO.

Com o lema: “MST: com Escola, Terra e Dignidade”, o encontro reuniu mais de 600 educadores pertencentes ao Movimento, dos vários Estados do Brasil, e contou também com a participação de inúmeros intelectuais, professores, estudantes universitários, UNESCO E UNICEF, além de outras entidades da sociedade civil. As sessões envolveram reflexões e discussões nas áreas de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e formação de educadores.

O encontro proporcionou o aprofundamento das discussões teóricas no campo da educação no final do milênio, seus desafios, possibilidades, complexidades e dilemas. Possibilitou uma reflexão profunda da práxis educativa no MST. Além disso, o encontro transformou-se num espaço de troca de experiências das diferentes práticas educativas que estavam sendo desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos de todo o país. Houve, momentos de socialização das tradições culturais de cada região e reflexão sobre os problemas, desafios e projetos futuros.

Uma importante marca desse encontro, segundo Mançano (2000), foi o fato de ter recolocado a Educação do campo na agenda dos debates nacionais, aceitando o desafio proposto pela UNICEF ao MST de convocar um encontro para ampliar o debate acerca da educação em meio rural com outras instituições e movimentos que também tratem da questão. Nesse encontro nasceu a proposta de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária --PRONERA. Este programa foi implantado pelo INCRA no ano de 1998 em diversas universidades, em parcerias com o MST.

Ao final, produziu-se um manifesto que expressou uma crítica às atuais políticas governamentais e ao modelo de desenvolvimento hegemônico, bem como a necessidade de fazer da educação um direito de todos os cidadãos e um instrumento de transformação social em prol dos trabalhadores. Esse encontro permitiu também ao Movimento a ampliação de alianças com outros movimentos e organizações populares



que atuam no campo brasileiro, culminado em 1998 com a realização da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, e posteriormente com a organização da Articulação por uma Educação Básica do Campo.

Assim, as lutas por educação escolar começam a fazer parte do cotidiano do Movimento, junto com a luta pela reforma agrária que, como diz um jovem assentado do Estado do Pará: *“quando a gente é analfabeto é o mesmo que dizer, cego. E, quando junto com a prática do acampamento tem as letras, é melhor.”* (CAMINI, 1998)

A experiência que vai se acumulando no decorrer da luta social projeta outra forma de conceber a escola, negando a escola pública, com matriz urbana e excludente, e apontando certamente para uma outra escola gestada nas entranhas de ações coletivas, social e culturalmente orientadas e embasadas num novo projeto social. Num projeto de sociedade e educação orientadas para uma perspectiva socialista e humanista. Deixa claro que a luta não se encerra apenas com a conquista de direitos nos marcos da sociedade capitalista, mas caminha em direção à emancipação humana.

Nesse sentido, a construção de uma proposta diferente de escola amplia, segundo Caldart, essa noção de direito: *“não apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de constituí-la como parte de sua identidade: fazer de cada escola conquistada, uma escola do MST”* (CALDART, 2000, p. 160).

Segundo o ideário do Movimento expresso em vários documentos<sup>58</sup>, pretende-se desenvolver uma nova concepção de escola pública, gratuita, mantida pelo Estado, mas orientada de acordo com os interesses da comunidade.

### **3.2-CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NO MST- BASES TEÓRICAS E PREMISSAS POLÍTICAS IDEOLÓGICAS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO NO MST**

Pode-se iniciar o debate acerca das premissas teóricas da Educação no MST com uma nota de rodapé que Caldart (2000) traz sobre os questionamentos dos educadores do próprio MST, geralmente em cursos e/ou encontros do Movimento. A autora

---

<sup>58</sup> Caderno de Formação nº 18 – O que queremos com as escolas de assentamento; Caderno de Educação nº 1 – Como fazer a escola que queremos; Boletim da Educação: Como deve ser uma escola de assentamento; Caderno de Educação nº 8- Princípios da Educação no MST; Caderno de Educação, nº 9 – Como fazemos a Escola de Educação Fundamental.

lembra que os professores do Movimento geralmente questionam: “*afinal quem a gente segue? Paulo Freire, Vigotski ou Makarenko?*”

Essa questão também é levantada por intelectuais e professores do meio acadêmico nos debates e palestras acerca da educação do MST. Geralmente eles querem saber quais são as premissas político- ideológicas que norteiam a educação no MST. Para responder a tais questões buscou-se o que já foi produzido acerca desta construção teórica, e posteriormente serão apontadas como fundamento nos próprios documentos do MST, as suas bases teóricas.

De acordo com Caldart (2000, p. 168), a elaboração teórica da educação no MST desde a sua gênese foi norteadada por duas vertentes: a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Socialista, e mais recentemente a autora acrescenta a Pedagogia do próprio MST.

Não é propósito deste trabalho realizar uma análise da vertente pedagógica de Paulo Freire, pois esta já se encontra realizada em vários estudos. Assim a intenção aqui é apenas resgatar alguns elementos que possam contribuir para a sustentação da proposta pedagógica do MST.

As experiências de educação popular dos anos 60, centradas nas idéias de Paulo Freire, sinalizam uma Pedagogia que tem como eixo central a superação da contradição entre oprimido e opressor: “*Pedagogia esta que faça da opressão e suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará*” (FREIRE, 1983, p. 32).

- As obras de Freire ( especialmente a *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática de liberdade*) possuem um caráter essencialmente político. Paulo Freire, ao conviver com a classe trabalhadora e as situações de exclusão a que esta fora submetida, foi enfático ao denunciar a opressão e fazer dela objeto de reflexão dos oprimidos. O educador teve como mediação o processo educativo, tornando-o instrumento de libertação das classes trabalhadoras, e propôs a superação da concepção elitista, autoritária e discriminatória da educação institucionalizada em seu tempo, abrindo possibilidades para um perfil de educação emancipatória. Desse modo, a vertente pedagógica de Freire tornou-se um instrumento de contribuição à educação da classe trabalhadora. Deve-se acrescentar a isto sua contribuição para as orientações de propostas e vivências metodológicas no âmbito das situações de ensino-aprendizagem.

- Em seus escritos, Freire assume a concepção dialética como substrato epistemológico para a produção do conhecimento. Neste sentido, o processo do conhecimento é determinado pelo movimento da ação sobre a realidade, e posteriormente a recomposição no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva (MANFREDI, 1996). Desse modo, uma vez formulada uma série de proposições sobre a realidade, estas deverão orientar os sujeitos na transformação da realidade por meio da práxis. Na perspectiva da pedagogia freiriana, o ato de problematizar a realidade no âmbito da sala de aula envolve uma série de situações significativas brotadas do real concreto para serem investigadas, e para no momento seguinte irem em busca de soluções. Assim, a pedagogia de Freire indica como momento inicial uma prática problematizadora, a descoberta de problemas que possam se constituir em temas geradores. Ele desenvolve *“uma concepção dialética das relações entre consciência e estruturas; uma teoria na qual a atividade humana seja modelada pelas estruturas sociais, mas seja também criadora de novas formas que desafiem e superem essas mesmas estruturas”* (SARUP, 1980, p.171).

- As condições sociais, políticas e econômicas em que os trabalhadores Sem Terra se encontram no Brasil encontram em Freire e na sua Pedagogia uma âncora que contribui para o processo das mudanças almejadas pelo Movimento. A dimensão da construção coletiva, e a importância do trabalho em grupos proposto por Freire nos círculos de cultura constituem outro pilar da Pedagogia de Freire, que é tomado como referência pelo MST. Então o sentido da grupalidade existente no MST nos núcleos de base, pela sua própria natureza, propicia a democratização da palavra, das argumentações nos debates coletivos, da socialização, das tomadas de decisões coletivas no interior dos assentamentos.

Como Movimento Social que busca a superação das contradições da sociedade capitalista através da luta pela socialização dos meios de produção, no seu caso, a questão da terra, o MST constata que apenas a melhoria econômica não basta, é preciso buscar a emancipação humana, e esta somente se processa, segundo Marx, (s/d, p. 52) *“quando o ser humano tenha reconhecido e organizado suas próprias forças como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política”* o que indica um alto grau de formação da consciência. Os trabalhos de Freire indicam que a formação da consciência não se dá de forma automática, ela precisa de mediações; não basta apenas juntar gente e socializar os meios de produção, é necessário, além de outros espaços formativos, ocupar também a escola pública como

local de formação política. Não basta fazer a luta pela terra, conquistar assentamentos, construir escolas, é preciso politizar as escolas para que o Sem Terra forme uma consciência social revolucionária.

Somando-se a isso, o MST também toma como base a sua coerência histórica, ética, comprometida com a causa dos oprimidos. Freire, no MST, deu nome a centros de formação, escolas públicas, assentamentos, turmas de cursos formais.

Outra vertente teórica na opinião de Caldart (2000) influenciou a educação no MST foi o pensamento pedagógico socialista na perspectiva da educação e produção, bem como na dimensão pedagógica do trabalho/trabalho como princípio educativo, e da organização coletiva. Autores como Kruspkaia, Jose Martí, Makarenko e Pistrak foram os referenciais para a construção teórica da educação do Movimento.

As evidências da Pedagogia Socialista encontram – se em vários princípios da educação no MST:

-A dimensão do trabalho como princípio educativo, enfatizando que o trabalho além de gerar riqueza, identifica os trabalhadores como classe, e é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências. O Movimento deixa evidente em sua proposta pedagógica que educativo não é qualquer trabalho, mas acrescenta alguns elementos que considera importantes para tornar o trabalho mais educativo: *A apropriação dos resultados do trabalho; a gestão democrática dos processos de trabalho; a reflexão do que está se fazendo e do porquê está se fazendo, para que e para quem está se fazendo algo.*

-Na dimensão da Gestão Democrática, o Movimento enfatiza as questões da organização coletiva, a criação dos coletivos pedagógicos e da auto-gestão. O Movimento defende que os sujeitos dos processos educativos precisam vivenciar processos de gestão coletiva, e para isto eles precisam se auto-organizar, buscar construir a direção coletiva, envolver todos no processo de participação de todas as atividades, desde a tomada de decisão, o planejamento, até a execução das atividades. Assim, o MST acredita que é possível propiciar aos educandos a capacidade de agir por iniciativa própria, a busca de soluções sem esperar salvação de fora, a capacidade de resolver conflitos que aparecem nos coletivos, de assumir posição de comando e de comandados no contexto exigido pela realidade, da crítica e auto - crítica.

Ainda na dimensão da gestão democrática a construção dos coletivos pedagógicos é outro indício da presença do pensamento pedagógico socialista nos princípios da educação do MST.

Fernandes (1989) esclarece que embora os movimentos sociais e partidos políticos defendam uma concepção socialista de educação, o socialismo como sistema pedagógico só poderá se efetivar depois da própria revolução proletária, depois da eliminação da desigualdade de classes, aí, segundo o autor, poderá haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional.

De fato só poderá haver pedagogia socialista se for pedagogia oficial, contudo isso não impede que os movimentos que lutam por uma sociedade socialista não possam indicar o desafio de sua construção ainda no seio da sociedade capitalista, ou como elemento que possa estar contribuindo para a construção do que se pretende alcançar.

Outra referência teórica da educação no MST elaborada por Caldart (2000) é a Pedagogia do Movimento:

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 desta pedagogia é o próprio Movimento. É para esta Pedagogia, para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiência de educação e de escola (MST, Boletim da Educação nº 8, 2001, p. 19).

Esta vertente foi teorizada e defendida por Caldart em sua tese de Doutorado na qual afirma ser o Movimento Social um sujeito educativo. A autora diz que o MST produziu uma Pedagogia, e para entender como se dá o processo de formação humana dos Sem Terra organizados no MST é preciso olhar o MST com um sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem. Referindo-se à formação do Sem Terra no MST, Caldart (2000, p. 205) afirma:

É ele o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem terra no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola. Os sem-terra se educam como Sem Terra (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) sendo do MST, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica

A autora defende o Movimento como um princípio educativo, tese que remete à pedagogia socialista a qual afirma ter o trabalho como princípio educativo. Caldart parte da tese de que ao se concordar que o trabalho, e conseqüentemente as relações sociais de trabalho e produção são educativas, estas abrem as possibilidades também para a ampliação da pedagogia das práticas sociais que um sindicato, um partido e também um movimento social desenvolvem.

Para Caldart (2000, pp. 208 –232), a materialização da Pedagogia do MST se dá através de uma síntese pedagógica de diversos processos formativos que o Movimento desenvolve, marcados por várias pedagogias: *Pedagogia da Luta social, Pedagogia do Trabalho, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Cultura e Pedagogia da História*.

Dessa forma, entende-se que é uma pedagogia que possui uma ligação íntima com a vida da organização social das massas, como também a vida social dos trabalhadores organizados. Essa pedagogia nasce em um contexto marcado por profundas tensões e conflitos que são próprios da formação da sociedade capitalista que se pauta pela valorização dos bens materiais e não dos seres humanos.

Recentemente Caldart (2006, p. 141) em um texto denominado *Teses sobre a Pedagogia do Movimento*, rerepresenta a questão do Movimento como princípio educativo, avançando e mostrando uma nova síntese, onde reafirma o Movimento como sujeito pedagógico, e não mais como princípio educativo. Refere-se à *LUTA SOCIAL*:

(...) combinada com a organização coletiva, como matriz formadora constituinte do movimento social como sujeito pedagógico integrado com outras matrizes, não como uma atuação isolada, mas como parte da totalidade formadora que é a práxis social de que esta luta é parte ou expressão mais radical ao lado do trabalho e da cultura.

A autora entende que a luta social educa “na medida em que forma sujeitos sociais com autonomia, capazes de fazerem escolhas, tomarem decisões”, ou seja, na medida que essa educação se reproduz como práxis revolucionária.

A partir desse breve debate é possível assinalar alguns eixos fundamentais apontados em nas vertentes, que embasam a proposta pedagógica do MST e estão presentes no seio das vertentes teóricas que sustentam a Pedagogia do MST:

- A dimensão do trabalho - a pedagogia do trabalho insere-se na tradição da pedagogia socialista como práxis educativa. Assim, para o MST o trabalho não é apenas fonte de lucro e exploração, como no capitalismo, mas possui um potencial educativo. Observa-se no MST como organização social a constante busca por atualizar a práxis dos trabalhadores rurais. Pois não faria sentido conquistar a terra e continuar reproduzindo o mesmo modo de produzir praticado nas grandes empresas capitalistas, com a mão-de-obra assalariada, a prática da monocultura, a utilização de venenos e agrotóxicos. Desse modo, a Educação e a escola do Movimento, como espaços de mediação pedagógica, têm um grande desafio: atualizar e buscar construir novas formas de organização do trabalho, e novas técnicas de produção que garantam a continuidade das espécies vivas do planeta, mas ao mesmo tempo propiciem retorno econômico às famílias de trabalhadores sem-terra, sem que estas se desvinculem da classe trabalhadora.

- A dimensão da organização coletiva encontra – se presente nos debates dos círculos de cultura de Freire, nas coletividades propostas pela pedagogia socialista e na Pedagogia do Movimento proposta por Caldart. Indicam possibilidades para a consolidação da cultura do coletivo no MST, rompendo com a cultura do individualismo e do isolamento da cultura tradicional, tão presente na pequena propriedade camponesa. A organização coletiva estrutura-se: no trabalho, na luta social, na convivência social e na luta de classes.

-A dimensão da cultura não se desvincula das demais dimensões já apontadas anteriormente, uma vez que estão ligadas organicamente a partir da construção do Movimento em sua totalidade, ou seja, o conjunto do MST como uma grande coletividade cultural. A cultura que está sendo construída pelo MST traduz-se no jeito de viver e conviver na coletividade, num permanente movimento de enfrentamentos, confrontos, prática de valores, gestos de solidariedade, religiosidade, arte, apontando deste modo para a potencialidade educativa da práxis, entendida por Caldart como raiz e projeto, processo histórico e movimento dialético da realidade social (idem, 2000). A dimensão da cultura apresentada nas vertentes teóricas da educação do MST encontra correspondência em Gramsci, quando este insiste no aspecto subjetivo e objetivo da organização, tanto do indivíduo quanto da luta política, numa perspectiva integral de

vida humana (MANACORDA, 1990). Para Gramsci, cultura, organização e educação são indissociáveis quando tratadas na perspectiva da elevação cultural das massas trabalhadoras, tendo em vista a construção de uma nova hegemonia ético-política e cultural.

As formulações do MST acerca de sua proposta educativa revelam que estas foram produzidas desde o desenvolvimento de um conjunto de experiências educativas vivenciadas em realidades distintas, com real necessidade de produzir uma reflexão **na** e **sobre** a prática do movimento de contestação à velha sociedade, e construção da nova sociedade. Ambas rompem com a dicotomia educação escolar X educação não-escolar, apresentam a formação da consciência da classe trabalhadora como centro do debate, valorizam os clássicos do pensamento e acrescentam outros elementos surgidos da práxis educativa do Movimento em movimento.

### **3.2.1- Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação no MST**

O MST convoca todos os seus integrantes a lutar por **escolas públicas de qualidade nos acampamentos e assentamentos** de todo o País, e diz que *“essas escolas devem ser mantidas com recursos do Estado, com participação das comunidades e do MST, na sua gestão pedagógica”*. Não apresenta uma escola paralela, ou uma escola-modelo, mas entra, “ocupa” a escola pública existente, garantida como transmissora e reprodutora de conhecimentos. Analisando a crítica e a recusa à escola pelos que lutam por ela, Spósito (1993, p. 384) assim se manifesta: *“nesse caminho a escola não deixa de estar presente, mas não basta. Na oposição ao que existe, há necessidade de construir uma nova sociedade”*. A recusa a “qualquer escola” gesta-se no processo de luta, num movimento dialético entre o projeto desejado e o projeto conquistado nos limites da sociedade capitalista.

O jeito como o MST tem organizado e dado materialidade ao processo educativo de sua base social é a soma de uma multiplicidade de práticas, formatos, atividades, dentre as quais se-destacam: Educação Escolar nos níveis fundamental e médio; Cirandas Infantis Permanentes ou Itinerante; Encontro dos Sem Terra; Escola Itinerante; Educação de Jovens e Adultos; Cursos Formais para complementação de escolaridade (nos níveis fundamental, médio, superior e pós graduação); Formação



dos Educadores/as; Concurso Nacional de Redação e Desenho. Assim, a educação escolar, ao lado das demais atividades educativas é desenvolvida tendo em vista os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento.

Tomou-se por base para elaboração deste tópico o Caderno de Educação nº 8 do MST. É importante salientar que este caderno se encontra na terceira versão, numa constante reelaboração dos princípios e objetivos do Movimento em relação à educação. O primeiro documento do MST publicado com os seus objetivos e princípios pedagógicos foi o Caderno de Formação nº 18; nele o MST propõe responder a duas questões básicas que surgiram no Primeiro Encontro Nacional dos Educadores do Movimento: **O que queremos com as escolas de assentamentos? como fazer a escola que queremos?** O objetivo central do caderno era orientar os trabalhos de organização da educação nos assentamentos e acampamentos do Movimento. Mais tarde o Movimento descreveu com detalhes e orientações mais práticas os princípios e objetivos das escolas de assentamentos, e isto foi publicado no Caderno de Educação nº 01 com título: *Como fazer a escola que queremos* (1992). Esse caderno deixa claro como deve ser o currículo, a relação da escola com a comunidade, o planejamento (objetivos, conteúdos e avaliação) e algumas sugestões didáticas aos educadores.

O acúmulo prático e teórico dos integrantes do Movimento é visualizado no Caderno de Educação nº 8 (1996); nele o MST esclarece que tipo de escola deseja construir, e também a função tática da educação para o Movimento. Visualizam-se nesse caderno as vertentes teóricas que orientam e embasam a proposta de educação do Movimento, apresentadas em torno de princípios e objetivos filosóficos e pedagógicos da educação do MST.

No referido caderno o MST exprime o que entende por princípios: *"estamos entendendo por princípios, algumas idéias, convicções, formulações que são as balizas (marcos, referências) para o nosso trabalho de educação no MST"* (MST, 1999). Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo que o Movimento defende, a sua concepção de sociedade, pessoa humana e educação que pretende e que está construindo. Quanto aos princípios pedagógicos, se referem basicamente ao jeito de pensar e pôr em prática/concretizar os princípios filosóficos da educação do Movimento, ou seja, é basicamente a reflexão metodológica dos processos educativos dos assentamentos e acampamentos.

O Movimento indica que a sua proposta é constituída de princípios e objetivos,

pois a atuação do Movimento em nível nacional apresenta diferenças em muitas realidades; deste modo, os princípios são elementos norteadores do processo educativo, não constituindo assim “uma camisa de força” ou código de leis que devem ser seguidos a qualquer custo. Argumenta ainda que essa prática de princípios é marca do MST desde o seu início.

Conforme sua proposta pedagógica, os princípios filosóficos da educação do MST são:

#### **a) Educação para a transformação social**

O Movimento entende que a educação deve contribuir para a transformação da sociedade atual, bem como para a construção de uma nova ordem social baseada nos pilares da Justiça social, da radicalidade democrática e nos valores humanistas e socialistas. Deste horizonte aponta algumas características como:

-Educação de classe - uma educação que não esconda o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto dos educandos quanto dos educadores.

-Educação massiva e de qualidade – aqui o Movimento defende o maior número de trabalhadores na escola, e enfatiza que ao longo da trajetória histórica dos seus sujeitos, estes têm sentido que a falta dos conhecimentos produzidos e acumulados socialmente faz diferença na formação integral dos trabalhadores em todas as idades, daí o Movimento defender a massificação da escola. Nos assentamentos do Movimento Sem Terra todas as crianças, jovens e adultos são incentivados a freqüentar a escola para a conquista da dignidade humana. Hoje no MST pode-se afirmar que existe uma cultura do estudo, tanto escolar quanto não escolar.

- Educação organicamente vinculada ao movimento social - isto significa uma escola com a identidade do MST, que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos do Movimento. *Mais do que uma educação para o MST, o movimento defende uma educação do MST.*

-Educação aberta ao mundo – quer dizer não se fechar aos limites da sua realidade, compreender que é preciso projetar o futuro e continuar rompendo cercas... enxergar o Movimento dentro de um contexto mais amplo.

-Educação para a ação - o Movimento propõe que a sua educação seja capaz de preparar os sujeitos para intervenção na realidade: ir além da consciência crítica

(denúncia e discussão de problemas), passar à consciência organizativa ( da crítica à ação organizada de intervenção na realidade).

-Educação aberta ao novo – o Movimento busca desenvolver uma educação que possibilite aos educandos e educandas a construção de novos valores, novas relações sociais.

### **b-Educação para a cooperação**

O Movimento constata que a sua base social é composta por basicamente trabalhadores/as rurais, e desta forma os participantes do Movimento trazem uma cultura individualista, de isolamento, conservadora e agarrada à propriedade. Partindo desse diagnóstico, o Movimento desenvolve uma formação intencional, voltada para a cultura da cooperação e para as incorporações criativas das lições históricas da organização coletiva, do trabalho cooperativo; entra no interior das escolas e proporciona a vivência da prática cooperativa, desde as ações mais simples até as mais complexas. O aprendizado de organização e luta pela terra desenvolvido pelo MST vai produzindo lições que vão se tornando estratégicas no processo educativo para ajudar a construir as novas relações, transformando as mentalidades numa perspectiva de organização e desenvolvimento do modo de vida no meio rural.

Para isso, ressalta que a cooperação não aparece nos textos e discursos, mas que se constrói a partir da vivência de práticas cooperativas com os sujeitos das práticas educativas. Isto requer transformação ou mudança de comportamentos, habilidades e saberes, a formação de uma nova consciência social e a construção de novas relações sociais nos assentamentos. Ademais, a defesa e a valorização do trabalho humano, como fonte de construção de riqueza, realização e construção de direitos de cidadania tem como alvo a emancipação humana.

### **c – Educação voltada às várias dimensões da pessoa humana**

O MST argumenta que uma prática educativa revolucionária deve trabalhar na perspectiva de integrar as diversas esferas da vida humana. A educação desenvolvida

nas escolas brasileiras ao longo da história tem privilegiado com maior ênfase o cultivo do intelecto: o MST costuma-se dizer que não são feitos apenas de cabeça; mas cabeça, corpo e coração. *“Nesse sentido, somos contra a educação unilateral (uma única dimensão) e defendemos a educação omnilateral (várias dimensões) intelectual, manual, política, estética, moral, ética, religiosa, cultural, afetiva. Para nós não tem sentido apenas o cultivo do intelecto”* (MST, 1999). Em cada uma das práticas educativas do Movimento destacam-se as várias dimensões da pessoa humana de um modo indissociável.

#### **d- Educação com valores humanistas e socialistas**

Como movimento contra-hegemônico, romper com os valores da sociedade capitalista (lucros, individualismo, competição, consumismo,) é um desafio fundamental, objetivando contribuir para a construção de homens novos e mulheres novas. Por isso, intencionalmente nas escolas dos assentamentos vinculados ao MST cultivam-se nos educandos/as e educadores/as os novos valores, pois segundo o Movimento, não basta conquistar a terra, melhorar a vida e continuar com as mesmas relações sociais, atitudes e valores anti-humanos da sociedade capitalista. Então são cultivados os valores que propõem romper com a ética capitalista, fomentando a perspectiva socialista, tais como:

- Sentimento de indignação diante das injustiças e da perda da dignidade humana;
- O companheirismo e a solidariedade entre as pessoas.
- A coerência ética.
- A busca da igualdade e o respeito as diferenças.
- O afeto entre as pessoas.
- A capacidade permanente de sonhar e de partilhar o sonho e as ações para realizá-lo.

#### **e) Educação, formação e transformação do ser humano**

Outro princípio que o MST considera fundamental em sua proposta educativa é a **profunda crença na pessoa humana** e na sua capacidade de formação e transformação. Assim demonstra ser o próprio Movimento um espaço onde deverá acontecer a transformação nas pessoas através da luta coletiva, ou melhor, de

trabalhador isolado ao trabalhador coletivo, organicamente vinculado às associações e organizações de classe gestadas no movimento como sujeito coletivo.

O MST argumenta que *acredita na capacidade que o ser humano possui de transformação permanente; as pessoas mudam, educam-se e são educadas num processo que só termina com a morte* (MST,1999). Por outro lado, entende-se que esse processo não se dá de forma aleatória, não bastam apenas discurso, palavras e teoria; é preciso que seja acrescido das vivências concretas do novo. Nesse sentido, o Movimento vai intencionalmente potencializando, desafiando, refletindo cada processo acontecido nesse grande espaço social que é o MST. Os indivíduos passam por um momento dialético; passam a **sentir** (do nada sou ao Eu Sou Alguém, tenho um nome), **saber** (do nada sei a Eu Sei) e **poder** (do nada posso ao Eu Posso) (Hilário, 1999) Os sujeitos são reconhecidos, passam a ter valor e pertencem a uma organização.

Os princípios filosóficos acima descritos norteiam as atividades desenvolvidas, desde as salas de aula até a organização dos cursos, encontros, seminários e atividades educativas em geral, acompanhados dos princípios pedagógicos, descritos a seguir:

#### **a – Relação teoria / prática**

Para o MST, o ponto de partida do processo educativo é a produção da existência material dos/as educandos aliada às suas experiências de vida, às lutas e esperanças. O ato de ocupar a terra, romper com a propriedade privada consagrada no sistema capitalista, trabalhar a terra e lutar pelo acesso à escola pública é uma práxis pela qual se propicia aos educandos e educandas do Movimento a ocupação de um espaço político, socioeconômico e geográfico; este espaço possibilita a estes sujeitos a construção de uma identidade coletiva, alterando a situação das propriedades e alterando-os. Assim, a prática social das crianças, filhas de assentados e acampados, bem como a dos seus pais, serve de substrato, matéria-prima no processo ensino - aprendizagem. A trajetória individual e coletiva das famílias, o processo de luta e conquista da terra, os problemas passados, presentes e as perspectivas de desenvolvimento futuro permeiam as atividades escolares/educativas. O Movimento argumenta que esse princípio é de fundamental importância, pois propicia aos educandos o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações em todas as

demais situações da vida. Considera superada historicamente a visão de que escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos, para depois serem aplicados na prática.

### **b - A realidade como base de produção dos conhecimentos.**

No MST entende-se que uma criança aproveita melhor o estudo quando este se conecta à prática social, e que a educação tradicional centraliza o ensino em conteúdos livrescos, estanques, que ninguém explica para onde vão nem para que servem. Compreende-se também que esse tipo de ensino não leva à construção do conhecimento, ao contrário, leva à “decoreba” e ao tédio. O Movimento reafirma que a realidade a que se refere é a realidade da classe trabalhadora, e argumenta que quando se fala em realidade está-se referindo não apenas à realidade próxima, que se vive ou enxerga, mas partindo da realidade imediata, por exemplo da situação da agricultura no assentamento, a atividade educativa pode propiciar ao educando a compreensão do papel e da estratégia das grandes corporações da agricultura mundial.

Na proposta de educação do MST, a PROBLEMATIZAÇÃO de questões extraídas da realidade é que gera a construção do conhecimento. Para Saviani, a problematização é a *"identificação dos principais problemas postos pela prática social. (...) Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da Prática Social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar"* (SAVIANI, 1995, p. 80). A problematização é o fio condutor de todas as atividades que os educandos e educadores desenvolvem no processo de construção do conhecimento. Nas salas de aula as atividades são iniciadas geralmente em torno de dados dos próprios assentamentos, como: preços dos produtos, relação de compra e venda, agricultura, reforma agrária, comércio, sementes geneticamente modificadas, sementes crioulas, questão das águas, meio ambiente, desemprego, moradia, questão dos transportes, etc. Acredita-se que esses elementos ajudam o/a educando/a a entender a situação global mais complexa a partir da realidade local, isto é, o assentamento no qual ele está inserido. Todo esse processo se dá por meio da problematização, investigação da realidade e da prática social dos educandos.

### **c - Atitudes e habilidades de pesquisa**

Pesquisa para o Movimento refere-se à investigação da realidade, ou seja, é um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais profundamente aquilo que constitui um problema para os assentamentos, sendo assim, pesquisar é construir a solução de um problema a partir do conhecimento da situação atual e de sua história anterior, bem como a projeção de novos horizontes. (MST, 1999).

Desse modo, propõe-se investigar a realidade objetivando-se conhecê-la, tendo como finalidade a sua modificação. A prática da pesquisa está relacionada com os princípios da relação teoria e prática, e a realidade como base de produção do conhecimento, sendo concebida na proposta educativa do Movimento como metodologia de ensino. A idéia é conhecer a realidade para apresentar propostas com o mínimo de coerência com as reais necessidades, além de contribuir para o registro escrito, preservação da memória, as reflexões, o histórico da realidade.

Esse princípio tem por objetivo também provocar nos educandos e educadores uma atitude diante do mundo, uma atitude para ir além das aparências e buscar a essência das coisas.

Alguns assentamentos já trabalham com projetos de pesquisa. Um exemplo disto são os projetos: História do Assentamento, Influência dos meios de comunicação no assentamento, Higiene, Meio Ambiente, e outros desenvolvidos na região onde se desenvolveu a presente pesquisa.

Mais do que um ensino bancário, é um processo que vai envolvendo a participação dos educandos/as e educadores/as. Assim, a pesquisa articulada ao ensino vai se transformando em uma ferramenta de que o educador/a lança mão para juntos-educadores e educandos- buscarem a superação de situações e problemas da realidade.

#### **d- Conteúdos formativos socialmente úteis**

A quantidade de conhecimentos produzidos e sistematizados socialmente pela humanidade é imensa; nesta produção estão contidas relações de poder; portanto, eles não são neutros. O MST compartilha da convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir os objetivos, tanto do ensino quanto da capacitação. Isto significa dizer que não é qualquer conteúdo que serve para as escolas do MST, ao contrário, são considerados instrumentos, por isso o Movimento defende

que é preciso escolhê-los, observando as possibilidades com que eles se apresentam para educar os sujeitos na perspectiva da transformação social.

### **e – Educação para e pelo trabalho**

Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera riqueza e identifica as pessoas como classe, é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas quanto individuais. Compreende-se que o trabalho não pode ser uma espécie de parêntese na escola, pelo contrário, ele deve permear o conjunto das atividades que ali se desenvolvem. Acredita-se que os processos pedagógicos, e especialmente as escolas, não podem ficar alheios aos processos produtivos da sociedade em geral, sobretudo dos assentamentos.

O MST compreende que é necessário formar pessoas que valorizem o que fazem. Apesar do lugar de submissão ocupado pela pequena agricultura no modelo de desenvolvimento deste país, o movimento argumenta que vital trabalhar a auto-estima dos trabalhadores e também a terra conquistada, para que se disponham a colaborar e a se preparar cada vez mais para o aumento da produção coletiva, o qual conseqüentemente se reverterá em melhorias das condições de vida dos trabalhadores.

Para o Movimento é importante que os filhos dos assentados tenham condições de permanecer no campo e que saibam lutar para que essa permanência se faça com dignidade e convicção da emancipação.

Realçando a importância do trabalho na vida das pessoas, Pistrak (2000, p. 45)

diz que:

Graças ao trabalho, o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria: educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho [...] é precioso como meio de educação.

Nas escolas e nos assentamentos, os educandos/as se organizam em grupos e cada grupo desenvolve algum tipo de trabalho previamente planejado, que varia desde, arrumação de biblioteca, cultivo de hortas e jardins, irrigação de canteiros, criação de pequenos animais, até limpeza e embelezamento da escola e de seus arredores. Vale



ressaltar que todo esse tipo de atividade ainda permite o exercício de planejamento, responsabilidade, prática de coordenação de atividades, cooperação e avaliação do processo, além da convivência e crescimento coletivo.

Em vista disso, o MST defende a necessidade do trabalho como princípio educativo no conjunto de atividades socioculturais que se desenvolvem nas escolas, nos cursos, nos encontros e seminários, tanto de educandos quanto de educadores e outros.

#### **f- Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos políticos**

Neste princípio o Movimento reafirma a tese de Freire de que “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia”. Neste sentido, o MST não esconde a sua intencionalidade político-pedagógica para com as escolas de assentamentos e acampamentos. Argumenta que a sua existência como movimento social envolve relações de poder que visam a conservar ou transformar. Como trabalha na perspectiva do segundo, cada vez mais tem sentido descortinar o véu da não-neutralidade política, e acrescenta ainda que a prática social dos educandos esteja encharcada de política, portanto, o jogo das forças se encontra intrinsecamente ligados ao cotidiano dos educandos e educandas do MST. Nesta perspectiva, o vínculo entre educação e política significa fazer a política atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos, encontros, jornadas, seminários; não é apenas conversar sobre questões políticas, mas educar na participação de lutas concretas dos trabalhadores, estimulando a solidariedade de classe, possibilitando a organização dos educandos para lutar pelos seus direitos; é, enfim, participar das lutas gerais do Movimento.

#### **g- Vínculo orgânico entre educação e cultura**

Na concepção do MST, cultura significa tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana, e assim permite a própria educação. Expressa-se por meio de linguagem, sistemas simbólicos, dos costumes, da arte, das tradições, dos comportamentos e das normas, religiosidade, relacionamentos, valores, sabedoria popular, etc. (MST, 1999).

No MST o papel da educação tem sido o de ajudar no processo de construção e reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores que pertencem ao Movimento. Essa identidade tem a marca do acampamento, da luta, da angústia, da tensão, do agir coletivo, do enfrentamento, da possibilidade dos excluídos se tornarem sujeitos sociais, construindo no processo uma identidade própria. Essa construção tem a finalidade de desenvolver, ao invés da submissão, a cultura da rebeldia, da mudança, da possibilidade, da insubmissão e independência mediante um processo de ruptura com a exploração do passado.

Partindo do princípio de que o homem é um ser sócio-histórico situado num contexto natural e cultural específico, Saviani (1993, p, 63) argumenta:

Se, por um lado, o homem é produto da cultura, por outro, a cultura produz o homem. Segue-se daí que o homem não existe sem cultura nem cultura sem o homem. É justamente no momento em que ele é capaz de fazer cultura que ele se define como homem.

Este autor deixa evidente a indissociabilidade entre cultura e humanização. O MST, ao propor esse movimento de criação e recriação no bojo da luta pela sobrevivência e para a conquista da emancipação humana, caminha em direção à produção da cultura contra-hegemônica.

Questões de gênero, idade, estética/beleza, meio ambiente, tipos de festas, meios de comunicação, músicas, cultivo das sementes, modo de vida camponesa, são objetos de estudo nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST. Além disso, são reservados espaços para vivência e produções culturais, e não apenas de resgate das culturas tradicionais. Mais recentemente, o MST tem implementado debates culturais nas escolas e em outros espaços acerca da questão dos organismos geneticamente modificados e a alteração na cultura camponesa.

**h- Gestão democrática: direção coletiva, auto- organização dos educandos, coletivos pedagógicos.**

O MST considera a democracia um princípio pedagógico; isto significa dizer que não basta os educandos e educadores estudarem ou discutirem sobre a democracia, o

Movimento propõe ir além disso, ou seja, indica que é necessário vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela democracia. Neste sentido, há que se considerar a coerência democrática tanto dos educandos quanto dos educadores.

Nessa perspectiva o MST busca na Pedagogia Socialista a sustentação teórica dos princípios da gestão democrática envolvendo todos os sujeitos do processo educativo; os educadores, os educandos e a comunidade assentada e acampada; os princípios envolvem a criação dos coletivos pedagógicos, a direção coletiva e a auto-organização dos educandos.

Segundo Makarenko, (in Capriles, 1989, p ), o coletivo *“é um complexo de indivíduos animados de um fim determinado, que estão organizados e possuem organismos coletivos”*. não se refere apenas ao coletivo de educandos; para ele, o processo educativo na escola é constituído pelo coletivo de educandos e também de educadores, não são dois coletivos distintos, mas o mesmo coletivo pedagógico.

Com esse entendimento, o MST cria e propõe que funcionem várias instâncias nos assentamentos e acampamentos, nas escolas, no e na totalidade do Movimento, dos quais participem alunos, pais, professores e dirigentes do Movimento, reafirmando a proposição de Pistrak ( 2000, p. 177) de que *“As crianças e também os homens em geral formam um coletivo, quando estão unidos por determinados interesses, dos quais têm consciência e que lhes são próximos”*.

A educação a que se propõe o Movimento não deve ser de responsabilidade apenas do educador. É necessária a criação dos coletivos pedagógicos, pois sem a participação coletiva na escola é impossível transformá-la. O MST considera a necessidade desses coletivos para pensar, planejar formas de implementação das mudanças no currículo, refletir sobre o processo pedagógico, e inclusive, recriar a própria proposta. É nos coletivos pedagógicos que os educadores e educadoras se reúnem para discutir e pôr em ação os princípios pedagógicos e filosóficos da organização. O MST reafirma as idéias de Makarenko (citado no Caderno de Educação n. 8 do MST) quando o autor diz que *nenhum educador ou educadora tem o direito de atuar individualmente*.

Os coletivos de Educação estão dentro da estrutura organizativa do MST e vão desde as escolas de assentamentos até o coletivo nacional de educação do MST. Estes coletivos são os espaços de formação permanentes dos educadores por meio da reflexão

sobre a prática, o estudo, discussões e preparação para as atividades de formação promovidas pelo Movimento e pelos órgãos públicos, ou por outras entidades. Além de qualificar o trabalho, tem uma dimensão formativa. O educador educa e é educado durante o processo, alimenta o direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas.

A direção coletiva é um princípio que o MST traz desde a sua fundação. Na dimensão da escola, cada processo pedagógico vai além dos seus participantes mais diretos, todos são envolvidos no processo: pais, educadores, educandos, direção do assentamento e acampamento.

A auto-organização dos educandos é uma dimensão da gestão democrática, tornando-a mais verdadeira do ponto de vista da sua participação real no processo. Pistrak (2000), adverte que, a auto-organização não deve ser imposta bruscamente pelos educadores no momento em que as crianças entram na escola, deve ser constituída como processo a partir do momento em que aparecer sua necessidade na prática de uma determinada ação. As próprias deficiências, os problemas concretos da escola e/ou da comunidade servem de motivação e mediação para a auto-organização dos educandos.

Para o MST, auto-organizar significa para os Sem Terra ter tempo e espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões. Desse modo, nas escolas e nos cursos formais do MST a autogestão é destacada como conteúdo especificamente pedagógico para desenvolver a consciência organizativa dos educandos. Nos cursos, os educandos assumem coletivamente a direção do seu processo formativo, são sujeitos na gestão coletiva e organização dos cursos. Quanto às escolas, o processo de criação e funcionamento de coletivos de educandos requer que as crianças tenham um espaço de liberdade e iniciativas suficientes para organizar a vida nesse coletivo, sob orientação dos professores.

### **i- Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais**

Este princípio não fez parte da proposta inicial de educação do Movimento, mas foi incorporado posteriormente para responder às críticas feitas de que a proposta privilegiava demais o coletivo e deixava de lado a dimensão individual. No entendimento do Movimento quando se refere aos princípios, no centro dessas reflexões está o ser individual, porém não de forma isolada, mas um sujeito de relações

com outras pessoas, em coletivos, num determinado contexto histórico-político e sócio-cultural. É claro que no âmbito da discussão metodológica não se ignora o acompanhamento personalizado, conhecendo cada educando e educanda, analisando suas características peculiares, seus limites, seus destaques. O desafio tem sido criar formas de avaliação que contemplem a dupla atuação: pessoal e coletiva. Nem sendo autoritário e repressor, nem sendo paternalista, nem se omitindo de fazer a sua parte.

Embora o projeto educacional do MST esteja delineado, não está pronto e acabado, está em construção, vivenciado e recriado no dia a dia das escolas e do Movimento. Contudo, tem norteado e desafiado seus sujeitos permanentemente, bem como servido de referência para todos os acampamentos e assentamentos pertencentes ao MST e, por conseguinte, também tem servido de diretrizes no extremo sul da Bahia para nortear as lutas coletivas por escolas, acompanhar e coordenar o seu funcionamento (quando instaladas) e nortear a elaboração das ações e práticas pedagógicas cotidianas.

A virtude da proposta pedagógica do MST reside no fato de que os sujeitos do campo, como classe trabalhadora, estão construindo sua educação a partir de um projeto histórico consciente e organizado. A possibilidade deste projeto requer educar as próximas gerações para que ele se concretize.

O MST não traz um modelo idealizado de educação para ser seguido, mas no seio das contradições em que está inserido realiza a formação dos seus sujeitos a partir da prática real, onde recupera o ato educativo indispensável por meio das lutas populares, dos enfrentamentos com o capital, e promovendo a convivência social sustentada em outros pilares contrários ao modelo capitalista de vida.

Através da leitura dos princípios e objetivos acima descritos, nota-se a referida proposta pensada e gestada por um movimento social contrário à ordem social vigente. Além de conceber a educação de forma ampla, propõe superar a concepção oficial de escola, colocando-a a serviço dos interesses da classe trabalhadora. No tocante à educação escolar, esses princípios esbarram numa série de impasses, pois o MST está inserido em uma sociedade cujas relações predominantes são antagônicas às defendidas pelo Movimento. Assim os princípios permanecem numa tensão entre o velho que se refuta e o novo que se pretende. As contradições na implementação da pedagogia do

MST nas escolas de assentamentos estão amplamente analisadas em trabalhos como os de Pizzetta (1999), Camini (1998), Vendramini (1992, 2000), Machado (2003) e Araújo (2000).

São questões de várias ordens: constata-se a precariedade na formação dos educadores; a falta de compromissos dos governos com um projeto amplo de reforma agrária, o que incluiria uma educação de qualidade no meio rural; o condicionamento sociocultural dos próprios trabalhadores, que se limita apenas ao modelo de educação tradicional burguês; as disputas com os poderes públicos locais; os limites teóricos das coordenações do setor de educação, que por vezes não consegue compreender a própria proposta do projeto histórico defendido pelo Movimento.

Vale a pena apontar que no seu desenvolvimento histórico, o Movimento não se fechou em si próprio, ao contrário, articulou-se com as demais organizações populares do campo, tendo como objetivo o avanço das lutas na sua totalidade. No aspecto da educação não se iludiu com a sua experiência isolada, buscou articular-se outros grupos oprimidos do campo e identificados com a luta, para se somarem no enfrentamento das barreiras impostas aos trabalhadores. É desse modo que nasceu o movimento denominado “Por uma Educação do Campo”.

### **3.4 – O MST E O MOVIMENTO DA ARTICULAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

A história da educação brasileira tem sido o registro de uma dívida histórica para com as classes populares, em especial as do meio rural. Dados oficiais constataam déficits quantitativos e qualitativos nessa área. Do total de crianças do meio rural que ingressam na escola, 70% são reprovadas ainda nas primeiras séries do ensino fundamental.

Dados do IBGE - Censo Demográfico de 2000 mostram que ainda existe no Brasil quase um milhão e meio de crianças de 7 a 14 anos sem matrícula e/ou evadidas das escolas. Somente no Estado da Bahia existem cerca de 159.580 crianças fora da escola, sendo que a maioria está no meio rural e nas zonas de pobreza. Quanto ao analfabetismo, os dados apontam que 28,7% da população do meio rural, com 15 anos e mais, ainda é iletrada. No Estado da Bahia o analfabetismo total da população adulta, segundo dados do IBGE/ 2000, está na média de 18,8 %, pouco menor que a

média da Região Nordeste que é de 21,75% e quase o dobro da média nacional, que é de 13.3%.

Tal situação demonstra que a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria – conforme fixado no inciso I, artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Cf. Brasil, MEC, 2005) –, não vem sendo cumprida no campo brasileiro.

Por outro lado, a pesquisa INEP/PRONERA/FIPE/USP 2004 revela que enquanto no meio rural a média de analfabetismo da população adulta encontra-se em 28.7%, nos assentamentos e acampamentos a taxa de analfabetismo entre a população adulta é de 23%; as estatísticas referentes aos assentamentos e acampamentos, embora ainda em patamares elevados, **leva a considerar a luta dos movimentos sociais do campo para garantir o acesso à educação de sua base social, mesmo sob condições adversas, pode estar contribuindo para a diminuição dos índices de analfabetismo no campo** ( grifo da autora).

A pesquisa demonstra também que no tocante ao acesso ao ensino fundamental, este é apenas propiciado no primeiro segmento; cerca de 94% das crianças estão matriculadas, embora em escolas de condições altamente precárias, como demonstra a mesma pesquisa. O estudo revela que o acesso ao segundo segmento do ensino fundamental e ao ensino médio não é fácil, pois somente 26,9% dos estabelecimentos têm turmas de 5ª à 8ª série, e apenas 4,3% das escolas nos assentamentos da reforma agrária oferecem ensino médio.

No tocante à relação campo—cidade, a mesma pesquisa revela que nos assentamentos e acampamentos o processo de escolarização acontece sob condições de maior precariedade que no meio urbano; cerca de 75% das escolas não têm meios de comunicação; 67% não possuem banheiros; 94% não possuem quadras de esportes; 44% não possuem bibliotecas; 90% não têm computador; 78% não têm bebedouro; 91% não têm nenhum instrumento agrícola; 47% ainda não possuem mimeógrafos, 24% não oferecem merenda escolar, e das 76% que servem merenda escolar, 65% servem produtos industrializados; 80 % ensinam apenas até a quarta série, e destas, 70% funcionam em turmas multisseriadas. Além disso, predomina no campo um modelo educacional que reproduz e fortalece as desigualdades econômicas e socioculturais.

Essas condições educacionais produzem não apenas ensino de péssima qualidade, mas também excluem os trabalhadores das possibilidades de uma vida digna no campo.

Esses dados não são aleatórios, eles são frutos de uma história de negação de direitos para os povos do campo. A professora Edla Araújo Soares (relatora do projeto de resolução que fixa as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo), ao resgatar a história da educação do campo nas Constituições brasileiras, revela que é mencionada pela primeira vez na Constituição de 1934, mesmo tendo sido o Brasil um País essencialmente agrário. Mas o fato de ter sido mencionada não significou a efetivação de políticas públicas de educação para as populações camponesas.

Fernandes (1999, p. 34) constata que as concepções que nortearam as políticas oficiais de educação até então, para as populações camponesas, têm sido as concepções das elites, que significavam a extensão dos serviços educacionais urbanos aos povos do campo para redimi-los do atraso. O autor afirma que:

A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante, como fraco e atrasado; como jeca-tatu, que precisa ser redimido pela modernidade para se integrar à totalidade do sistema social ao mercado. (...) É preciso refletir sobre o sentido da inserção do camponês no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), que gera a dominação e afirmar o caráter mútuo da dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro.

No momento atual, essa visão não foi alterada pelas elites dominantes, ao contrário, aliada ao modelo de educação neoliberal, continua sendo repassada a visão e um conhecimento único sobre o campo, no qual este vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas.

Contrários a essa perspectiva, movimentos e organizações sociais que atuam no campo vêm resistindo à visão acima exposta, e articulam-se por uma educação do campo.



### **3.4.1 -- Educação do Campo: os expropriados do campo se afirmam como sujeitos e delimitam um paradigma de educação**

A Educação do Campo surgiu das necessidades vivenciadas pelos movimentos sociais do campo que nas suas trajetórias vêm demarcando uma concepção de sociedade, desenvolvimento rural, educação e campo, diferentemente da concepção hegemônica que vê o meio rural como atrasado, desertificado, apenas como produtor de mercadorias para atender aos ditames econômicos.

Assim sendo, a característica central da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais é o fato de ter nascido colada nas lutas sociais pela terra, pelos direitos sociais dos trabalhadores, entre eles o direito à educação, rompendo com o terreno das barganhas e dos favorecimentos políticos. Dessa forma, só tem sentido a educação do campo se esta estiver sendo implementada junto com um projeto popular de desenvolvimento do campo e de sociedade que se quer construir, ou seja, é preciso que os movimentos se interroguem cotidianamente sobre essas questões.

Concernente ao modelo de desenvolvimento do campo defendido pelos movimentos sociais que compõem o Movimento da Articulação da Educação do Campo, Fernandes (2004) faz interessante paralelo entre o campo do agronegócio defendido pelas classes dominantes e o campo da agricultura camponesa defendido pelos movimentos dos trabalhadores do campo, a saber, pelos camponeses e demonstrando que:

(...) enquanto no campo do agronegócio prevalece a produção com base na monocultura, na agricultura camponesa prevalece a policultura, ou seja, o uso múltiplo dos recursos naturais e culturais; no tocante à paisagem, no campo do agronegócio prevalece a paisagem homogênea simplificada (eucaliptos, soja, pinus), no campo da agricultura camponesa a paisagem é heterogênea e complexa; quanto à produção, o campo do agronegócio produz preferencialmente para exportação, enquanto na agricultura camponesa a produção é preferencialmente para o mercado interno e aleatoriamente para exportação; no agronegócio predomina a criação e cultivo de espécies exóticas, na agricultura camponesa predomina a criação e cultivo das espécies nativas e da cultura local; o agronegócio utiliza tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos, a agricultura camponesa investe na conservação e enriquecimento da diversidade biológica, a tecnologia apóia-se no saber local com

base no uso da produtividade biológica primária da natureza; o modelo produtivo baseado na competitividade traz como consequência a eliminação dos empregos no campo com isso o trabalho assalariado está em decréscimo, conseqüentemente eleva a concentração de riqueza e o aumento da miséria e das injustiças sociais; a agricultura camponesa utiliza a força de trabalho familiar, gerando empregos e conseqüentemente democratizando a riqueza e investindo no desenvolvimento local; o modelo do agronegócio contribui para o êxodo rural e para o inchaço das periferias urbanas, contribuindo assim para um campo com pouca gente e conseqüentemente sem escolas, e para as poucas pessoas que ficam no campo o transporte escolar resolve; a agricultura camponesa contribui para a permanência, resistência na terra, e por vezes o retorno/migração urbano-rural, dessa forma contribui para um campo com muita gente, com habitação e conseqüentemente com escola; para o agronegócio o paradigma de educação para as populações do campo, a referência é a educação rural, para a agricultura camponesa é a educação do campo; o modelo do agronegócio traz como consequência a perda da diversidade cultural, ao contrário, com a agricultura camponesa a tendência é a riqueza cultural diversificada, festas, danças, poesia, música.

Cita como exemplo o Estado do Mato Grosso, que é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas, porém no Nordeste brasileiro esta festa ainda é comemorada. Com isto a agricultura do agronegócio é baseado no negócio, e da agricultura camponesa, na cultura. (FERNANDES, 2004).

A concepção dos Movimentos Sociais do Campo compreende o campo como produtor de vidas, naturais e humanas; sendo assim, é um lugar de produção de culturas, saberes, escola, formação, transformação... Os sujeitos do campo produzem seus próprios espaços, práticas, relações sociais, recriação. No entender de Fernandes, construindo a sua própria geografia, transformando latifúndios em assentamentos, fazendo a preservação do meio ambiente baseada em saberes milenares, e além de trabalhar a terra cuidam dela como parte do seu hábitat.

A educação do campo nesse contexto vem romper com a lógica de que é preciso “estender” a educação para o campo. E reafirma a necessidade da construção de uma educação no campo pensada “*desde o lugar e com a participação do campo camponês, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais*” (CALDART, (2002). Pode-se afirmar então que para os Movimentos Sociais do campo a Educação

do Campo é um projeto de educação da classe trabalhadora do campo. Assim pensada, a educação delimita um território que não é o território do mercado imposto pelo capital.

Para a concretização desses propósitos, o MST, aliado a outros movimentos sociais, articula a primeira conferência por uma educação básica do campo, criando a partir desta um movimento denominado *Articulação por uma Educação do Campo*.

A realização da 1ª Conferência por uma Educação Básica<sup>59</sup> do Campo teve como objetivo central recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do País, com a convicção de que era possível e necessário pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que incluísse milhões de pessoas que vivem **no** e **do** campo, compreendendo que a educação constitui uma mediação para esta estratégia.

### **3.4.2 -- O papel do MST na construção do Movimento: Articulação Por uma Educação do Campo**

O MST foi um dos organizadores primeiros da referida articulação, e isto se deu porque o Movimento entendeu que a luta pela reforma agrária precisaria ser ampliada.

Assumindo a bandeira da Reforma Agrária e da Educação, e tendo em mente a realidade excludente como denunciam os dados estatísticos no início deste tópico, o Movimento constatou que as mudanças almejadas precisam de aliados, em outras palavras, há que se buscar, junto com os expropriados e excluídos dos direitos ao conhecimento e a terra, o acúmulo de forças para conquistar os direitos e contrapor-se ao modelo.

Outro fator aliado a este, que também impulsiona o MST para a organização da articulação é a própria realidade das áreas de assentamentos e acampamentos. Como se sabe, as contradições do campo brasileiro baseadas no modelo do agronegócio deixam-no desertificado e sem gente; isto significa dizer que existem áreas de assentamentos e acampamentos entre muitos latifúndios e poucas pequenas propriedades onde o público estudantil é muito pequeno. Aliás, para se organizar uma escola em assentamento é preciso juntar crianças do MST e dos filhos e filhas de pequenos proprietários das

---

<sup>59</sup> No início a conferência definiu lutar por uma educação básica do campo, posteriormente foi suprimida a idéia de apenas educação básica, e a articulação entendeu que apenas a educação básica estava limitada e que os povos do campo teriam direito á educação desde a infância até o nível superior; assim passou-se então a adotar a expressão “ por uma educação do campo”, suprimindo-se o termo “básica”.

redondezas, e assim surge uma questão para o Movimento: Como trabalhar a sua proposta educativa num contexto como este, mas ao mesmo tempo sem desrespeitar outros trabalhadores que também estão ali? Esta questão revela outro limite, que é a interrupção da escolaridade na 4ª série do ensino fundamental, pois o Movimento e os trabalhadores do campo em geral esbarravam em outro limite imposto pelas Secretarias de Educação dos Estados, que impõem um limite mínimo de educandos por turmas igualando as escolas do campo, onde a densidade demográfica é baixa, às escolas do meio urbano, onde a densidade demográfica é superior.

Com esses limites e desafios o MST, ao realizar em 1997 primeiro ENERA, foi provocado pelas organizações parceiras nacionais e internacionais a articular-se com outras organizações do campo, que também vinham desenvolvendo experiências educativas na área da escolarização, a realizar uma conferência para intercambiar experiências tanto pedagógicas quanto de formas de organização e resistências ao processo de marginalização da educação dos povos do campo.

Nessa circunstância, a trajetória da educação do campo como articulação teve seu nascimento oficial em 1998, com a realização da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo promovida pelas instituições: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil- CNBB; Universidade de Brasília-UnB; Organização das Nações Unidas para a Educação- UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF.

A articulação resgata, reconhece as práticas ou experiências alternativas de resistência ao modelo de educação rural desenvolvido pela sociedade civil organizada (EFAS, CNBB, CIMI, MEB, AEC, CPT, e mais recente o MST), mas delimita um território que na opinião de Fernandes (2005) representa não apenas o espaço geográfico, mas o poder das teorias nos processos de transformação da realidade introduzindo um novo conceito.

Nesta conferência os movimentos de lutas sociais do campo delimitaram que estavam assumindo uma Educação do Campo, o que diferenciava este conceito do de Educação Rural. Para os organizadores da primeira conferência, a decisão de utilizar a expressão *campo* e não meio rural se deu com o objetivo de incluir na conferência uma reflexão do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam

garantir a sobrevivência do referido trabalho. Acrescenta ainda uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político<sup>60</sup>.

Soares (2001) observa que a introdução da Educação Rural nas Constituições brasileiras teve início nas primeiras décadas do século XX, indicando a importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo.

Data de 1923 o primeiro congresso de agricultura do Nordeste brasileiro, onde o patronato deixou registradas as suas preocupações sobre o que os jovens do campo deveriam estudar e com que finalidade estava associada ao desenvolvimento agrícola e ao mesmo tempo à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*.

As preocupações do patronato com educação para os trabalhadores partiam de uma perspectiva salvacionista, latifundista e assistencialista, tinha como objetivo exercer sobre os trabalhadores duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem na cidade e baixa produtividade no campo (SOARES, 2001). Nesta perspectiva a educação rural proposta pelo setor agrícola brasileiro unia interesses da burguesia nacional, dos setores agrícola e industrial; assim sendo, o modelo de educação rural nasceu do patronato, e desde então esteve a serviço do controle das elites latifundistas, como uma forma de domesticação dos trabalhadores que tinham acesso à escola.

As concepções que nortearam as políticas da educação rural tiveram como referência os modelos de desenvolvimento agrícola das elites, entendendo o espaço rural como atrasado, desertificado e inferior, e os programas foram sempre pensados e elaborados com base na perspectiva de adaptação ao modelo urbano, sem a participação dos sujeitos do campo a saber, pensados **para** eles e não **com** eles.

Como já enfatizado, a educação do campo rompe com a concepção de educação rural calcada apenas na idéia de profissionalização, ligada à subjugação e ao patronato; além disso, rompe também com a idéia de “adaptação” da dinâmica do campo à

---

<sup>60</sup> O homem do campo tem recebido no Brasil inúmeras denominações; no Centro Sul ele é chamado de caipira; no Nordeste é curumba, tabaréu, sertanejo, capiau e lavrador; no Norte é sitiano, seringueiro; no Sul é colono, caboclo. Há ainda outras derivações, como caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro, parceleiro e mais recentemente sem-terra e assentado. Segundo o texto base da conferência, esses termos por vezes são tanto valorativos quanto depreciativos. São expressões carregadas de sentidos pejorativos que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes. Ao mesmo tempo os definem como matutos, reflexivos, prudentes, desconfiados e espertos. (texto base da conferência, 1998, p. 9) Estas palavras todas denominam os homens e mulheres e suas famílias que vivem e trabalham na terra. São os trabalhadores do campo. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo, fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores-de-engenho, coronéis, estancieiros... Ou seja, as palavras deixam claras as diferentes classes sociais do campo.

dinâmica da cidade. Diante disso, a articulação afirma a necessidade de construção de escolas **no** campo, mas que sejam **do** campo.

Como proposta dos movimentos de lutas sociais do campo, a articulação defende que a educação do campo não deve ser discutida apenas nela mesma, mas junto com a educação do campo deve ser inserido o debate sobre a problemática do campo na sua totalidade, e assim defende a reforma agrária acompanhada de uma política agrícola para a agricultura camponesa, argumentando que o propósito

(...) é conceber uma educação básica do campo voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo suas diferenças históricas e socioculturais. Para que vivam com dignidade e que organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. (...) não basta ter escolas **no** campo; queremos ajudar a construir escolas **do** campo, ou seja, escolas com projeto político – pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (TEXTO-BASE EBC, 1998, p. 11).

A articulação defende uma escola do campo vinculada à cultura, aos valores e à luta dos trabalhadores do campo: os povos do campo tem uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar distinto do mundo urbano, o que inclui diferentes maneiras de ver e se relacionar, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar família, a comunidade, o trabalho e a educação.” (KOLLING, et al, EBC, 2002. p. 16).

Defende ainda uma educação do campo que seja calcada nas bases de uma agricultura camponesa popular, significando contrapor-se ao modelo capitalista, ao latifúndio e ao agronegócio.

Afirma o compromisso com a universalização do direito à educação (os movimentos sociais que integram a educação do campo não abrem mão da construção de um sistema público de educação), corroborando o protagonismo dos movimentos sociais.

O papel que o MST vem desenvolvendo na articulação tem sido fundamental para impulsionar os outros movimentos sociais do campo nas suas lutas pelo acesso e construção de uma nova escola, vinculada às lutas e aos projetos de desenvolvimento do campo. O MST, pelo seu acúmulo teórico-prático, também contribui na socialização de experiências e práticas no contexto da escola; outra contribuição do MST é na

dimensão do registro e produção do conhecimento acerca da trajetória da articulação por uma educação do campo.

Passados quase 10 anos da primeira conferência e da criação do movimento da articulação por uma educação do campo, pode-se dizer que aquilo que se constituía no objetivo central da conferência está se materializando.

A partir de 1998 a articulação (composta por diversos movimentos sociais e sindicais) se solidificou e iniciou uma mobilização a favor da Educação Básica do Campo. Concretamente pode-se apontar, como frutos dessas mobilizações, alguns avanços significativos:

1- Trazer para a agenda de debates a problemática da educação do campo.

A educação básica do campo passou a ser incluída em diversos espaços onde não acontecia antes. Algumas secretarias educacionais incluíram o tema nas discussões do Plano Estadual de Educação – PEE.

Houve universidades que retomaram ou criaram linhas de pesquisa sobre a educação do campo. Outras, em parceria com os movimentos de lutas sociais do campo, iniciaram cursos de formação de educadores do campo tanto na perspectiva da qualificação quanto da titulação. No movimento da reformulação curricular algumas universidades incluíram a educação do campo como disciplina no curso de Pedagogia<sup>61</sup>, o Ministério da Educação criou a Secretaria da Diversidade- SECAD, onde tem um responsável pela educação do campo; além disso, tem posto em pauta o debate sobre a formação do educador do campo, com um grupo de trabalho nesse Ministério. Recentemente inaugurou o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que se encontra em desenvolvimento-piloto em sete universidades federais. O MEC ainda realizou em praticamente todos os Estados da Federação seminários estaduais para debater a temática da educação do campo.

2- No campo da produção do conhecimento, constata-se a publicação da coleção de cadernos intitulados “Por uma educação básica do campo”; que já se encontra no quinto número.

3- Quanto à Legislação, houve a instituição das Diretrizes Operacionais<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> A referência é ao curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com reformulação em 2004/2005, em que vários campus incluíram a disciplina Educação do Campo.

<sup>62</sup> Constituem as Diretrizes Operacionais das escolas do campo uma lei da educação composta por 16 artigos com normas e políticas pedagógicas, administrativas e financeiras a serem observadas nos

para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/EEB nº 1, 3 de abril de 2002).

- 4- Realização da segunda conferência em agosto de 2005.
- 5- Realização pela Universidade de Brasília do primeiro curso de especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável do País, em Parceria com o ITERRA.

Na atualidade, a educação do campo articula duas ações básicas:  
-Luta pelo acesso dos sujeitos do campo à educação/escola do campo pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis.

- Consolidação da concepção e do projeto da educação do campo, entendida aqui como educação dos sujeitos, organizações e movimentos sociais do campo.

O momento histórico em que se configura a educação do campo no Brasil é de profundas contradições e disputas de modelos de desenvolvimento do campo brasileiro, e conseqüentemente do projeto de educação a ser desenvolvido no campo. Os movimentos de lutas sociais do campo neste momento histórico buscam outras possibilidades de construção da lógica de desenvolvimento do campo, que rompam com o modelo da dependência, que atendam às reais necessidades da classe trabalhadora e não das empresas capitalistas.

No entanto, a conjuntura requer dos movimentos um posicionamento para além das conquistas de direitos sociais. É verdade que as mazelas que estão no campo precisam ser corrigidas através de lutas por direitos considerados reformistas, mas essas lutas precisam pender para uma estratégia revolucionária, buscando construir uma sociedade justa, solidária, igualitária e acima de tudo socialista.

A luta por direitos precisa, na interpretação de Bogo, (2006) transformar-se em um valor que todo camponês e toda camponesa precisa cultivar, e se assim for, instigará o indivíduo a exercer seus direitos. Segundo ele, “ *quando temos direito mas não relacionamos com o valor, ou seja, com a importância de exercê-lo, este permanece no mundo dos direitos e não se torna prática*”. É nessa perspectiva que a articulação deve avançar, estabelecendo mais uma tarefa para o próximo período: convencer os camponeses e camponesas a lutarem para além da conquista de direitos,

---

projetos das instituições que integram os diversos sistemas de educação: municipal, estadual e federal. São ainda um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional de educação do campo.



ou seja, pela destruição do modelo capitalista que impede o ser humano de ter acesso aos direitos no campo e na cidade.

## CAPÍTULO IV

### CARACTERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS PELO MST NO EXTREMO SUL DO ESTADO DA BAHIA

#### 4.1 – EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS MST NO ESTADO DA BAHIA

As experiências educativas do MST no Estado da Bahia seguiram o percurso das próprias atividades desenvolvidas pelo MST no decorrer de sua história, qual seja, a ocupação do latifúndio como forma de democratização da terra. Neste contexto, a democratização do conhecimento passou a ser bandeira de luta, o acesso à escola passou a ser alvo de luta e mobilizações dos assentados e acampados. Assim, a história da primeira ocupação foi também a história da primeira escola em assentamentos e acampamentos do Movimento no Estado da Bahia.

As práticas educacionais do MST no Estado da Bahia foram sistematizadas em dissertações de mestrado Araújo (2000); Rodrigues (2003); Titon (2005); e ainda em monografias de conclusão de cursos de Graduação em Pedagogia da Terra, e de pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo como as de Chagas (2002), (2005) Santos (2002).

Buscar-se-á neste capítulo sistematizar algumas das práticas educativas que o MST do Estado da Bahia vem desenvolvendo desde 1990 especificamente na região extremo sul do Estado. O objetivo é identificar nessas práticas as contradições e possibilidades que apresentam, observando até que ponto elas repetem o propósito da escola capitalista, e até que ponto avançam para a construção do projeto histórico-socialista defendido pelo MST.

Neste trabalho elegeram-se quatro práticas educativas desenvolvidas no interior do MST: a) Educação escolar ( aqui escolheu-se o trabalho cotidiano de uma escola de assentamento vinculada ao sistema público municipal de educação); b) Encontro regional dos Sem Terrinha (uma atividade educativa que se realiza independentemente de qualquer vínculo com o sistema público de educação; aqui foi eleito o 6º

Encontro Regional); e duas práticas de Cursos Formais<sup>63</sup> (educação de adultos, com ênfase na Elevação da Escolaridade e na formação dos educadores de nível médio). Estas duas atividades são desenvolvidas de maneira compartilhada entre os sistemas públicos de educação: universidade, INCRA e Secretaria Estadual de Educação, para efeito de organização pedagógica, financiamento e certificação, e pelo MST, em gestão compartilhada com os sistemas públicos. Salienta-se que esta análise será apenas dos cursos realizados em parceria com a UNEB na região extremo sul. Para sistematização dessas práticas (exceto o encontro dos Sem Terrinha) observaram-se as seguintes categorias:

- 1- Formas de acesso -- iniciativas dos poderes públicos ou Mobilização dos trabalhadores.
- 2- Organização curricular e organização didático pedagógica.
- 4 -Tipos de gestão: participativa ou centralizada.

Para o Encontro dos Sem Terrinha observaram-se as categorias abaixo relacionadas:

- Organização/preparação (anterior à realização do encontro: envolvimento das crianças, da comunidade, definição de pautas, temáticas, organização da operacionalização).
- Execução / realização (organicidade, temáticas debatidas, mobilizações, audiências com autoridades).

Os dados empíricos foram obtidos em documentos, memoriais escritos e entrevistas com os integrantes do Coletivo Estadual de Educação do MST-Ba (especialmente as práticas que foram desenvolvidas em momentos históricos anteriores a realização da pesquisa: educação de adultos e Curso Normal Médio); Entrevistas com os sujeitos das práticas, gestores públicos e observação “*in loco*” (a escola pública Elói Ferreira e o VI encontro regional dos Sem Terrinha).

Foram cumpridas as seguintes etapas:

---

<sup>63</sup> Cursos Formais são aqueles realizados pelo MST em convênios ou parcerias institucionais, com o objetivo de elevação da escolaridade com certificação legal. Na atualidade o MST-BA encontra-se realizando cursos formais de ensino médio nas áreas: saúde, Técnico em Saúde Comunitária; Gestão, Técnico em Gestão Cooperativista, com a Universidade Estadual do Sudoeste – UESB; Agropecuária, Técnico em Agropecuária, com a Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC; Magistério, Formação de Educadores de nível Médio. Em nível superior realiza-se: Graduação em Pedagogia da Terra, Graduação em Letras com a Universidade do Estado da Bahia –UNEB. Todas as turmas desses cursos são compostas por integrantes do MST de todo o Estado da Bahia.

- Seleção de documentos, trabalhos acadêmicos que tratam das práticas educativas do MST na região extremo sul.
- Leitura dos trabalhos e documentos selecionados, análises de seus conteúdos e seleção de dados.
- Organização dos dados em quadros demonstrativos;
- Realização de entrevistas concomitante a observação para coletar dados não revelados nos documentos escritos.
- Análise dos documentos, quadros, entrevistas e anotações das observações;
- Elaboração do texto síntese.

#### **4.2 - AS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS NA REGIÃO EXTREMO SUL DA BAHIA; BREVE CARACTERIZAÇÃO**

As lutas pela democratização do acesso à escola como dever do Estado fazem parte da história da educação das classes trabalhadoras brasileiras.

Spósito (1993) e Cunha (1989), ao analisarem as mobilizações das classes populares por acesso a escola, destacam o protagonismo dos movimentos sociais urbanos nessa luta em confronto com o Estado brasileiro. Ambos os autores destacam que na história das classes populares a democratização do acesso à escola tem sido uma conquista dos movimentos de lutas sociais, contrariando as perspectivas que privilegiam a ótica da concessão por parte do Estado brasileiro.

Tais análises são das décadas de 80 e 90 do século XX, devendo-se questionar se faz sentido na atualidade ainda privilegiar esse debate, uma vez que as políticas governamentais e as estatísticas oficiais alardeiam que o ensino fundamental no Brasil foi praticamente universalizado, atingindo o patamar de 97% conforme dados do INEP. Entretanto, o alerta está nos dados do Censo Demográfico de 2000, que mostra ainda existir no Brasil quase um milhão e meio de crianças de 7 a 14 anos sem matrícula e/ou evadidas das escolas, sendo o Estado da Bahia o segundo maior em números absolutos, com cerca de 159.580 crianças fora da escola.

Ainda é preciso levar em consideração as dificuldades referentes ao acesso ao ensino médio, que de acordo com os dados do IBGE vem aumentando, atingindo em 2005 cerca de 18% da população jovem sem acesso à escola. O acesso das populações camponesas à educação escolar constitui ainda enormes desafios para a sociedade

brasileira. Deste modo, a luta pela escola é uma temática das classes populares e justifica muitos debates sobre ela.

Quanto ao campo brasileiro, dados oficiais apontam que ainda existe uma dívida com as populações camponesas. Pesquisa realizada pelo INEP / FIPE/USP em 2004, nos assentamentos de reforma agrária no Brasil, constatam que 96% das crianças do campo até 3 anos de idade não freqüentam a educação infantil; de 4 a 6 anos, 53% das crianças não freqüentam a escola, e das que freqüentam, 52% estão na série indicada e 48% estão fora da série indicada para a sua idade.

De conformidade com a mesma pesquisa, há ainda nos assentamentos rurais 4,3% das crianças de 7 a 10 anos que não freqüentam a escola, e ainda 6% das crianças de 11 a 14 anos que também não freqüentam a escola. A partir do segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e o ensino médio, a oferta é praticamente inexistente. Apenas 26,9% dos estabelecimentos têm turmas de 5ª à 8ª série, e apenas 4,3% das escolas nos assentamentos da reforma agrária oferecem ensino médio.

No Estado da Bahia, no que diz respeito à educação, dados do IBGE de 2001 indicam que existem 18,8% de pessoas analfabetas, o que contabiliza dois milhões de pessoas, índice bem acima da média nacional que é de 13,3%.

No ensino médio a Bahia repete a situação nacional, porém entre os jovens de 15 a 17 anos, quando considerada a taxa de freqüência líquida ao ensino médio, o quadro é mais crítico na área rural: pouco mais de 20% dos jovens nessa faixa etária estão freqüentando as aulas, havendo uma distorção da idade-série de 59,1% dos alunos da área rural.

Sobre o perfil dos professores da área rural, além da baixa qualificação e de salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso e locomoção. A proporção de professores leigos, embora tenha declinado de 2002 a 2005 de 8,5% para 3,4%, ainda é elevada, já que 6.913 funções docentes são exercidas por professores com o ensino fundamental, e apenas 21,6% dos docentes do fundamental de 1ª à 4ª série cursaram nível superior.

Nos anos finais do fundamental o percentual de docentes com apenas o ensino médio corresponde a 46,7% do total, e 53,1% têm formação superior. E no nível médio, 11,3% do professorado está atuando no mesmo nível de sua formação. Este percentual é significativo em relação ao reduzido número de escolas deste nível no campo. Além da

baixa qualificação docente apontada, o número de escolas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio é absolutamente deficiente. Programas de transporte escolar amenizam a carência de escolas em determinados locais, mas por outro lado também atuam no sentido de promover o abandono da área rural.

Os dados mencionados revelam as desigualdades e a falta de políticas sociais. Conseqüência disso é a exclusão escolar, que se configura de diferentes formas ao longo do tempo e do espaço para aqueles que vivem e trabalham no campo.

Daí então observar que existe uma demanda latente dos povos do campo pela democratização do acesso à escola, melhoria da qualidade do ensino oferecido, melhorias de infra-estrutura e outros... Desse modo os povos do campo, organizados em movimentos de lutas, ao perceberem a importância estratégica destas escolas para o desenvolvimento dos assentamentos e o avanço do projeto de reforma agrária que defendem como parte do seu projeto histórico, aliam a luta pelo acesso à terra à luta pela democratização da escola.

Um breve percurso pela história das escolas dos assentamentos e acampamentos do MST no Estado da Bahia demonstra que uma pesquisa sobre a escola do MST não deve ser iniciada olhando a escola como se apresenta ou funciona neste momento, é preciso olhar para as ações realizadas em sua implementação nas localidades, como se deu a organização para a sua conquista, quais foram os desafios enfrentados e como eles estão sendo superados. Desse modo, o estudo da educação escolar no MST se inicia com o estudo das formas de organização e pressão pelo acesso e conquista da escola.

As escolas dos acampamentos e assentamentos do MST, mais do que generosas dádivas do poder público, são frutos de lutas e mobilizações, e para isso envolve-se toda a comunidade. O processo de conquista de uma escola em um assentamento ou acampamento envolve muitas formas de mobilização: desde a organização de uma escola improvisada como forma de chamar atenção e pressionar as autoridades até a realização de marchas, ocupações de prédios públicos, acampamentos em praças públicas e outros.

As primeiras mobilizações por educação escolar no extremo sul da Bahia tiveram início na década de 90. A princípio as mobilizações foram de iniciativas dos próprios pais e mães, que movidos pela vontade de verem seus filhos na escola, começaram a pressionar os poderes públicos para tal propósito. Posteriormente essas

lutas foram incorporadas no calendário do MST, como parte da totalidade da luta pela terra e pela reforma agrária (ARAÚJO, 2000).

Ainda de acordo com a dissertação de mestrado, desta autora, Araújo (2000) observa-se que as reivindicações iniciais eram bastante elementares: pagamento de professores, merendeiras, material didático, oficialização das escolas existentes, tudo isso no âmbito de 1ª à 4ª série; depois as reivindicações por escolas incluíram um conjunto de serviços vinculados a melhoria de infra-estrutura, construção de novas escolas, extensão da educação ao ensino fundamental completo, formação de professores, uma educação vinculada às necessidades de desenvolvimento do campo. Na atualidade o MST acrescenta a luta pela educação básica completa nos assentamentos, com estrutura física decente, e também por uma educação diferenciada, vinculada ao seu projeto histórico.

O quadro a seguir retrata a situação educacional das escolas dos assentamentos e acampamentos vinculados ao MST na região extremo sul da Bahia.

Quadro 4 - Escolas em funcionamento nos assentamentos e acampamentos do MST da região extremo sul da Bahia- ano 2006

Município	Assentamento	N.º Escolas	Nº Profes-sores	Nº Alu-nos	Séries	Início/Funciona-mento	Formas de pressão adotadas
Alcobaça	4.045	8	27	620	Ens. fund. completo	1988 e 1996	Mobilização e negociação
Mucuri	Paulo Freire	1	3	38	Ens. fund. I	1998	Mobilização na Prefeitura, caminhada e ocupação
	Quilombo I	1	4	56	Ens. fund. I	2005	Mobilização
	Quilombo II	1	5	98	Ens. fund. I	2005	mobilização
	Zumbi dos Palmares	1	3	45	Ens. fund. I	2005	mobilização
Itamaraju	Bela Vista	1	20	351	Ens. fund. e médio	1999	Doação de prefeituras Italianas
	Corte Grande	1	11	87	Ens. fund. Completo.	1986 e 1998	Negociação e mobil. INCRA
	Pedra Bonita	1	1	6	Ens. fund. I	2005	negociação
	Cruz do Ouro	1	3	47	Ens. fund. I	2006	negociação
	Goiânia	1	1	33	Ens. fund. I	1999	Negociação e mutirão
Prado	1º de Abril	1	2	40	Ens. fund. I	1990	Mobilização
	Riacho das Ostras	2	6	138	Ens. fund. I	1988	Mobilização
	Corumbau	1	1	41	Ens. fund. I	1989	Mobilização
	3 Irmãos	1	20	356	Ens.fund. e ensino médio.	1989	Mobilização sec. estadual e prefeitura.
	Modelo	1	1	21	Ens. fund. I	1990	Mutirão
	Rosa do Prado	3	08	261	Ensino fundam. I	1994	Mobilização pelo material e construção. Realizada construção em mutirão pelos pais
Porto Seguro	Chico Mendes	1	9	148	Ens. fund. I e II	1999	Mutirão e negociação
	Terra Nova	1	1	28	Ens.fund. I	1998	Negociação
Sta. Cruz de Cabália	Serro Azul	1	05	127	Ens. Fund I II	2005	Negociação
	Lulão	1	05	98	Ens. Fund I II	2005	Negociação
	Macadâmia	-	-	-	-	-	Os educandos estudam no Lulão.
Itabela	Gildásio Barbosa	1	01	43	Ens. fund. I	2006	Negociação
TOTAL-		31	137	2.682			

Fonte: quadro organizado a partir dos dados recolhidos nas Secretarias Municipais de Educação e no Setor de Educação do MST-2006.



Como relatado em capítulos anteriores, a luta pela educação no MST não se encerra com a conquista da escola, mas caminha em direção à construção de uma nova concepção de organização, gestão e funcionamento da escola. A organização de uma escola nos assentamentos e acampamentos do MST envolve diversos elementos que compõem o processo educativo nas escolas.

Mesmo reconhecendo os limites da escola pública como instituição, o MST considera que ela é fundamental, pois a escola é um dos lugares em que se dá a socialização sistemática do saber acumulado. Caldart (2000, p. 8), ao referir-se à importância da contribuição de Pistrak para a organização da escola, destaca que a sua maior contribuição foi ter compreendido que para transformar a escola, para colocá-la a serviço da transformação social não basta alterar os conteúdos nela ensinados. *“É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade”*.

Nesta pesquisa elegeu-se a Escola Elói Ferreira da Silva, localizada no assentamento 4.045, no município de Alcobaça, Estado da Bahia, para o estudo e análise. A escolha dessa escola se deu por diversas razões: em primeiro lugar, por sua importância histórica ela foi a primeira escola estruturada em assentamento do MST no Estado da Bahia; é uma escola que não é considerada referência para o Movimento, pois nela existem muitas tensões entre o setor de educação do MST e a prefeitura local; ela possui 3 professores frutos da própria escola, que são filhos de assentados; essa escola tem uma história de lutas e grandes resistências por parte dos educandos e do coletivo dos pais, sendo que ainda a maioria das escolas dos assentamentos traz características semelhantes no tocante à relação MST e Estado (neste caso a Prefeitura), e nas questões da organização do trabalho pedagógico.

#### **4.2.1 - A Escola Municipal Elói Ferreira da Silva - EMEFS**

A ocupação da terra como atividade de toda a família impõe condições de organização diferenciadas, pensadas em função dos sujeitos acampados. Dentre estes estão as crianças, e por isto a organização de uma escola em um acampamento desde os seus

primeiros dias de instalação é necessária e urgente. No acampamento geralmente os adultos têm muitas atividades no processo de organização: alimentação, limpeza, música, negociação.

Nesse contexto as crianças também são convocadas a ajudar na organização, em atividades consideradas propícias à sua idade e à sua força; geralmente as atividades são simples, leves e sem perigos. Há espaços para que elas possam brincar, mas nenhuma criança pode ficar fora da escola. Assim a escola é pensada como espaço de acolhimento e ocupação das crianças, bem como direito que deve ser assegurado.

Atualmente a escola constitui uma dimensão incorporada à luta pela terra, ou seja, em todos os acampamentos e assentamentos há escolas, além de uma luta permanente para a cada ano ir elevando o nível e modalidade de escolarização em cada assentamento e acampamento. A escola é concebida no Movimento como um importante espaço de formação, e a formação por sua vez é uma dimensão fundamental na elevação da consciência dos trabalhadores rurais, e conseqüentemente, do Movimento e das lutas da classe trabalhadora. As escolas nos assentamentos e acampamentos do Movimento geralmente surgem sem muita formalidade, coordenadas pelo trabalho voluntário de pessoas integrantes do acampamento, e as condições de funcionamento geralmente são muito precárias.

A escola pesquisada teve início logo depois de realizada a primeira ocupação pelo MST no Estado da Bahia, na área denominada Projeto 4.045. Está situada no Assentamento 4.045, município de Alcobaça, na região extremo sul da Bahia.

O surgimento da Escola Elói Ferreira da Silva não difere substancialmente das demais escolas dos acampamentos e assentamentos do MST em todos os Estados do Brasil. Ela surgiu por iniciativa e empenho das próprias famílias que ali se encontravam, com trabalho voluntário e em regime de cooperação, visto que no primeiro momento não se pensou em remuneração. O propósito era dividir o pouco que sabiam, e aqueles que sabiam um pouco mais dispunham a dividir os conhecimentos que possuíam com a coletividade de crianças do local. Assim os educadores, embora não possuindo formação específica para tal tarefa, traziam a convicção da necessidade da socialização do conhecimento. A história do início da escola está presente na memória de todos os que participaram de sua construção desde o início: os pais, os professores e alguns educandos que eram crianças na época, mas já participavam do nascimento tanto da escola quanto do assentamento.

Uma das primeiras professoras, fala que no começo foi tudo improvisado: construiu-se um grande barracão para desenvolver as atividades educativas, e nesse lugar eram desenvolvidas atividades com mais de 100 crianças juntas. A professora lembra que não possuindo giz, nem quadro de giz, improvisavam escrevendo com carvão em tábuas de madeira. Ela diz que no lugar de cadernos eram utilizados canchicos recolhidos nos estabelecimentos bancários das cidades próximas. A escola também não possuía carteiras e assentos para as crianças se acomodarem. Para estudar e escrever, as crianças usavam cepos (toros de madeiras cortados em pedaços) e colocavam o caderno sobre as pernas.

Mais adiante a professora descreveu a sua prática pedagógica para vencer as dificuldades naquele momento inusitado, mostrando como se inicia uma escola no meio do nada:

como não tinha quadro eu usava espinho de coco de brejaúba, ai eu escrevia a letra no papel, pregava com espinho no pau da parede da escola, aí os meninos iam copiando, eu explicando para eles de letra por letra, depois eles copiavam a letra e lia em seus bloquinhos. Depois de um certo tempo, o Movimento conseguiu que o prefeito mandasse giz, merenda e tábuas para os bancos, muito tempo depois a escola foi regularizada e passou a fazer parte do sistema público de educação municipal (dona Zilda, primeira professora).

Dessa forma percebe-se que no início, ao lado do improvisado, brotava a criatividade na difícil tarefa de organizar a escola. Sem local e materiais apropriados, a escola foi sendo construída em condições adversas.

O trabalho voluntário desenvolvido por várias pessoas atesta que no bojo da luta, os gestos vão fazendo novos seres humanos, mostrando as sementes de solidariedade serem plantadas com gestos concretos, desafiando as elites brasileiras que por quinhentos anos concentraram terra e saber. Nos depoimentos colhidos pode-se constatar as lições de solidariedade, socialização do pouco que cada um possuía, a professora ressalta: “*assim como era dividida uma lata de óleo para dez famílias acampadas, também na escola um bloquinho de papel recolhido no banco era repartido entre três crianças para não faltar para ninguém*” (dona Zilda).

Mesmo diante de tantas dificuldades havia um desejo de não se enquadrar no modelo de escola tradicional, havia uma vontade de fazer uma escola diferente da escola que conheciam até então. Uma constatação desse desejo foi a escolha do nome da

escola, e naquele momento a comunidade participou efetivamente dessa escolha. O nome da escola foi escolhido em uma assembléia, discutido e votado por todos os acampados, em uma homenagem ao sindicalista Elói Ferreira da Silva<sup>64</sup>, assassinado em 16/12/1984 no município de São Francisco, no Estado de Minas Gerais. De acordo com um pai que participou do processo de escolha, essa homenagem se deu

(...) baseada nos princípios de luta que já tínhamos quando participávamos do sindicato, então muitas pessoas já conheciam esse educador Eloi Ferreira, que era um sindicalista muito lutador, e por esse perfil de luta escolhemos o seu nome para a escola do nosso assentamento (J. Martins).

O mesmo pai revela que hoje muitas pessoas não conhecem a história desse nome, e muitos trabalhos são feitos a cada ano para manter a memória da escola, mas devido ao processo de venda de lotes no assentamento, e conseqüentemente com a troca das famílias, a escola tem passado por uma crise de participação da comunidade e também de preservação da memória.

#### **4.2.1.1 - Descrição física da escola**

O prédio em que se encontra a escola na atualidade(2007) foi inaugurado em 1997<sup>65</sup>, e foi construída pelo INCRA após inúmeras mobilizações realizadas pelo MST no Estado da Bahia. Possui seis salas de aula, uma sala para secretaria, um espaço para biblioteca, sala para a direção, sala para a coordenação pedagógica. Possui também banheiros masculino e feminino bem equipados, e ainda para portadores de necessidades especiais; uma cozinha, um pátio grande, com muitas árvores nativas plantadas pela comunidade escolar. No grande pátio há uma horta que é cuidada pelos professores que não conseguem completar a sua carga horária com aulas. Aos fundos

---

<sup>64</sup> Dirigente sindical, presidente do Sindicato de S. Francisco desde 1981, era uma das lideranças mais combativas no norte de Minas. Conhecido em todo o Estado, liderou a resistência dos posseiros contra todos os invasores. Por isso sofreu ameaças constantes por parte dos grileiros e do juiz de Direito da cidade, que várias vezes ameaçou-o psicologicamente. Foi assassinado em 16/12/1984 aos 54 anos, deixando esposa e 10 filhos, também ameaçados pelos mesmos grileiros ( Fonte: CEDEFES).

<sup>65</sup> Antes do prédio atual a escola criada em 1988 passou por dois prédios, um construído pela Prefeitura Municipal e outro construído pela empresa Aracruz Celulose. Esses prédios hoje cumprem outras funções no assentamento.

da escola há um campinho de futebol onde as crianças jogam bola no recreio e também antes da entrada em aula.

A coordenadora pedagógica revela que no início a horta era cuidada pelos educandos, mas depois a Prefeitura contratou uma pessoa especialmente para realizar este trabalho. Na atualidade, os professores que não possuem a sua carga horária completa é que são incumbidos de fazer o trabalho.

A atitude da Prefeitura em contratar uma pessoa para o cuidado com a horta fere um dos princípios da educação no MST, quando advoga a educação **para e pelo** trabalho. Desse modo, há uma contradição entre a proposta do MST e a proposta da Prefeitura, e o mais curioso é o fato dos coletivos de educação do assentamento e da regional não reagirem as alterações propostas pela Prefeitura. Talvez por estas várias razões: ainda não se evidenciou para os coletivos de educação do Movimento qual é a função do trabalho na escola; e ainda não foram realizados debates acerca do trabalho como fator de produção da existência e como fator de humanização dos seres humanos, ou seja sobre a perspectiva ontológica do trabalho.

A iluminação da escola é feita por energia elétrica paga pela Prefeitura Municipal; possui um bebedouro com água encanada proveniente do poço artesiano existente no assentamento; a rede de esgoto é feita através de fossa comum. Não existem estudos acerca dos prejuízos dessa fossa para o meio ambiente do assentamento que hoje se encontra num impasse com a Prefeitura, que pretende jogar o esgoto da agrovila do assentamento no único rio existente. Até o momento os moradores não permitiram que o esgoto fosse jogado no rio, mas revelam que não sabem até quando vão ter forças para manter esse impedimento.

De forma geral, a estrutura física da escola não foge aos padrões da maioria das escolas públicas urbanas existentes na região; as salas são construídas em dois blocos separados por áreas cobertas, umas ao lado das outras, com um pequeno corredor para circulação dos alunos e professores; nas salas há quadros de giz, carteiras para os alunos e uma pequena prateleira com livros didáticos para que os educandos possam consultar. Estruturalmente a escola diferencia-se das demais escolas do campo, que na sua grande maioria são escolas isoladas com apenas uma sala de aula e uma cozinha que atende a todas as funções escolares.

Quanto à sua decoração, não é possível identificar nos corredores, na fachada e também nos muros alguma marca que a identifique como uma escola de assentamento

do MST. No interior das salas é possível visualizar algumas bandeiras do MST e do Brasil desenhadas pelos alunos, cartazes, frases como parte da decoração. Alguns distintivos do MST, como cartazes, frases, livros, revistas, jornais encontram-se no interior da sala da coordenação pedagógica. Os materiais existentes estão disponíveis para que todos possam consultar. Isto se dá porque a coordenadora pedagógica é concursada, sendo assim não corre o risco de ser demitida, uma vez que tem estabilidade no emprego; portanto tem uma certa autonomia com relação à Prefeitura. Outro elemento é que essa coordenadora foi indicada para trabalhar no assentamento pela comunidade assentada inicialmente como professora, e depois prestou concurso para coordenadora pedagógica. A escola encontra-se bem conservada, e segundo informações da diretora, os alunos são bem cuidadosos com o espaço onde estudam.

Um pai revela que no passado o prédio da escola era bastante utilizado pela comunidade assentada para realização de reuniões, assembléias, encontros, missas, festas, etc. Na atualidade foram erguidas outras estruturas no assentamento, como as igrejas, a sede da cooperativa, galpões, e deste modo a comunidade pouco utiliza o espaço da escola para alguma atividade, visto que também a Prefeitura tem impedido essa utilização, que se dá de forma muito esporádica, com prévia comunicação à diretora da escola através de ofício.

#### **4.2.1.2 - Os educandos da Escola Eloy Ferreira**

A escola atende a 363 alunos, conforme o censo escolar de 2006, todos matriculados no ensino fundamental. Em entrevista realizada com a secretária municipal de educação do município de Alcobaca, ela afirma que a escola não possui educação de jovens e adultos -- EJA. Entretanto, nas visitas realizadas no local, na realização da pesquisa constatou-se que vários adultos estudam à noite na modalidade regular. Suspeitou que o fato de a educação de adultos não receber financiamento do FUNDEF leva a Prefeitura a matricular esses adultos no ensino regular. Foi o que ocorreu com as matrículas da EJA nas prefeituras no Brasil inteiro após, o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso ao financiamento da EJA no Fundef.

Outra modalidade educativa que a escola não atende é a educação infantil, embora exista no assentamento uma demanda significativa. A mesma situação descrita na EJA ocorre também com a educação infantil, ou seja, os educandos são matriculados na

modalidade regular. A razão para isto deve ser também a questão de financiamento, visto que no FUNDEF a educação infantil, a EJA e a educação média ficaram fora desse financiamento.

Os educandos da escola são todos provenientes do campo, são filhos e filhas dos assentados e acampados. Além dos educandos do próprio assentamento, a escola também atende filhos de pequenos proprietários vizinhos ao assentamento, bem como educandos do segundo segmento do ensino fundamental vindos do acampamento Rosa do Prado, que fica próximo ao assentamento.

Cerca de 42,2% dos alunos da escola utilizam-se do transporte escolar, pois embora residentes no assentamento, os lotes onde moram ficam em áreas distantes da escola. Para estes alunos os dias chuvosos são extremamente complicados, porque em virtude das condições das estradas os ônibus não circulam, deixando alguns alunos sem freqüentar as aulas por vários dias. Outro fator que complica a vida dos alunos que precisam do transporte escolar é a distância, pois para muitos deles o tempo do percurso até a escola chega a ser de 2 horas, pois os ônibus precisam dar muitas voltas até o destino final, que é a escola.

O enraizamento da cultura da escola nos assentados pode ser constatado pelo número de educandos freqüentando a escola. No tocante ao ensino fundamental, não existe nenhum educando no assentamento com idade para esse ensino que esteja fora da escola; isto denota a importância que a comunidade assentada atribui à escola.

Por outro lado, estar na escola não significa efetivamente ter condições de continuidade, ou ter uma escola de qualidade que lhes garanta uma formação sólida e consistente. Dados<sup>66</sup> levantados pelos educandos do curso de Pedagogia da Terra do Estado da Bahia, através da realização do censo educacional nas áreas de assentamentos e acampamentos do MST do Estado, mostram que dos 363 alunos matriculados na escola, cerca de 221, o que corresponde a uma taxa de aproximadamente 61%, encontram-se atrasados com relação idade e à série que cursam. Nesse sentido, não fogem ao padrão da maioria das escolas do campo no Brasil. O problema da distorção idade/série não é apenas da escola Elói Ferreira, ele se manifesta em todo o Estado da Bahia desde as séries iniciais do ensino fundamental, cerca de 41,4% dos alunos matriculados nas escola públicas baianas estão com idade

---

<sup>66</sup> Censo educacional nas áreas de assentamentos e acampamentos do MST do Estado da Bahia, realizado pelos educandos do curso de Pedagogia da Terra UNEB / MST, como atividade de Tempo Comunidade no período de janeiro a julho de 2006.

superior à série que cursam. Esta questão se reflete nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem às séries finais do ensino fundamental com uma defasagem acima de 56% em todo o Estado. Esta problemática vem sendo alvo de programas e projetos da Secretaria de Educação do Estado com o objetivo de corrigir tais distorções.

Segundo dados dessa secretaria, o programa denominado Projeto de Regularização do Fluxo Escolar<sup>67</sup>

(...) foi implantado em 2000, com vistas a reduzir o alto índice de defasagem idade/série entre os alunos matriculados na rede pública de ensino, utilizando uma proposta de aceleração respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, e na Resolução do Conselho Estadual de Educação 127/97, e Parecer 255/99, publicado em D.O.E. de 9/2/2000.

A Secretaria de Educação ainda informa que

(...)“As ações do Projeto atendem a toda rede pública de Ensino. Inicialmente, no ano 2000, implantado em 45 municípios, e nos anos subsequentes ampliou-se progressivamente, chegando-se a atender até 2004 a 325 municípios, beneficiando mais de 880.000 alunos de 9 a 19 anos, da 1ª à 8ª série (...).

(...) Até dezembro/2002 havia dois projetos de Regularização do Fluxo (1ª à 4ª série e 5ª à 8ª série), independentes administrativa, gerencial e operacionalmente. Em janeiro/2003, realizou-se a fusão dos projetos, otimizando o processo, uniformizando as ações, através de novos padrões, facilitando, assim, a articulação junto aos municípios (Fonte: Secretaria de Educação do Estado da Bahia – disponível em <http://www.sec.ba.gov.br/fluxo/fluxo.htm>).

Como se pode constatar, na Escola Municipal Elói Ferreira da Silva, após ser desenvolvido o programa, ainda persiste um alto índice de distorção idade/série. Isto se

---

<sup>67</sup> O referido programa, financiado pelo Banco Mundial, faz parte das ações do Projeto Bahia. O Projeto Bahia foi concebido em duas fases (projeto I e projeto II), sendo a 1ª no período 2001/2003 e a II fase no período 2003/2006, prevendo a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio com ações como a elaboração e implementação do Plano Desenvolvimento da Escola (PDE) e a regularização do fluxo escolar da 5ª à 8ª série. A primeira fase do projeto prevê um total de US\$ 116.000.000.00 de dólares, sendo US\$ 69.600.000.00 financiados pelo Banco Mundial e US\$ 46.400.000.00 a contrapartida do governo do Estado da Bahia. O projeto ainda prevê financiamento de ações de recuperação de prédios escolares, repasse de recursos às escolas de até R\$ 1.387.50 por sala de aula, buscando os padrões mínimos de funcionamento, além de um *kit* mobiliário por sala de aula.



revela em praticamente todo o Estado da Bahia. O fato de as Secretarias de Educação elaborarem grandes projetos para as instituições financeiras internacionais, baseando-se tão somente em dados estatísticos não tem sido suficiente para o desenvolvimento de um projeto com possibilidades de superação dos problemas existentes. É necessário que no processo de elaboração de projetos dessa envergadura além de propor a “curar os males”, investiguem também as causas que provocam tais problemas.

Para os educandos que concluem o ensino fundamental na Escola Elói Ferreira da Silva, a opção é deixar o campo e dar continuidade aos estudos na cidade. Alguns se lançam na aventura de percorrer por dia cerca de 60 km por estradas esburacadas, até perigosas e mal conservadas, para dar continuidade aos estudos, e os que não fazem esta opção vão formando um exército de jovens sem acesso ao ensino médio no assentamento.

No campo a situação da escolarização da juventude ainda é muito crítica: pouco mais de um quinto dos jovens na faixa de 15 a 17 anos está freqüentando o ensino médio, e há também muitas diferenças entre as regiões do Brasil (INEP, 2006). Nas áreas de reforma agrária a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA (INEP/MEC e INCRA/PRONERA, 2004) apontou que entre as 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas oferecem o ensino médio.

Considerando que o ensino médio é uma das etapas da educação básica, concebida como parte importante do percurso de formação escolar, sua universalização com acesso público obrigatório e gratuito para todos deveria ser prioritária nas políticas públicas. Caso contrário, a formação da juventude brasileira está sendo fraturada. No tocante ao campo o desenvolvimento dos assentamentos estará comprometido, visto que geralmente a juventude que compõe a força motora de dinamização da comunidade necessita sair para realizar os estudos nas cidades, e dificilmente retorna aos assentamentos.

O MST defende um modelo de desenvolvimento da agricultura como parte importante de um novo projeto de Nação soberana e justa. Com essa fratura na formação da juventude assentada, o desenvolvimento almejado pelo Movimento fica difícil de se consolidar.

O relacionamento dos educandos com os professores é de amizade e cordialidade. Em nenhum momento durante a pesquisa houve relações amistosas entre eles e os seus professores. Existem discordâncias na posição de alguns professores com relação ao Movimento e aos educandos filhos dos assentados, mas isto é tratado de maneira amadurecida. Vários professores afirmaram a sua admiração pelos alunos, ou seja, as diferenças não se constituem relações de desrespeito por nenhuma das partes. Em conversa informal com uma professora, esta revelou que uma de suas motivações para continuar trabalhando no assentamento é justamente a relação com os educandos e a comunidade.

Os educandos afirmam gostar da escola, e que pretendem continuar estudando nela até o final da formação básica; afirmaram ser a escola um local de participação e identificação com eles.

#### **4.2.1.3 - Os professores da escola Elói Ferreira da Silva**

A escola possui um quadro de treze professores e onze funcionários, uma diretora e uma coordenadora pedagógica, que atendem às demandas da totalidade escolar. Sobre a formação dos professores, oito estão em cursos de graduação a distância ou modulares, assim distribuídos: três cursam Pedagogia; dois, Pedagogia da Terra em Convênio com o MST / PRONERA UNEB, e um pela UNIFACS; quatro cursam Normal Superior pela Universidade do Norte do Paraná -- UNOPAR; uma cursa Letras pela Faculdade Sul da Bahia, em convênio com a UNIUBE; os demais possuem formação de nível médio -- antigo magistério. Apenas a coordenadora pedagógica possui graduação em Pedagogia pelo programa-rede UNEB 2000. No tocante à moradia, onze residem no próprio assentamento e dois na cidade-sede do município, mas permanecem durante toda a semana no assentamento, o que os faz conhecedores da realidade na qual atuam.

As estratégias encontradas pelos professores para realizar a sua formação são semelhantes às encontradas pela grande maioria dos professores brasileiros, tanto no campo quanto nas cidades. Estão inseridas nesse processo as contradições do próprio modelo econômico-capitalista. Suas histórias de vida estão impregnadas de exploração, tanto quanto as dos trabalhadores sem-terra. Deste modo, ao não terem oportunidades de acesso às universidades públicas da região, ficam à mercê do

capital nas universidades particulares, pagando altas taxas de mensalidades, fortalecendo esse capital e somando-se a isso um ensino de qualidade duvidosa. Verifica-se que os únicos que estão em universidade pública são aqueles que fazem a sua graduação através dos convênios realizados entre MST e as universidades.

Sobre a formação continuada dos educadores, onze já participaram de algum curso ou encontro promovidos pelo MST, e apenas dois disseram nunca terem participado de nenhuma atividade do Movimento. Outros espaços de formação continuada de que os educadores participam são cursos e encontros que a Prefeitura Municipal oferece, alguns com recursos públicos, outros em convênios com as empresas de celulose da região, a exemplo do Projeto Sementeira<sup>68</sup>. Indagados acerca deste projeto, vários professores revelaram o seu desconforto de participar de atividades como esta por imposição da Secretaria Municipal de Educação, pois notam a contradição da empresa de celulose, que praticamente tornou a região um deserto verde<sup>69</sup>, propor educação ambiental nas escolas.

É importante salientar que o capital internacional, materializado na região pelas empresas de celulose, confronta-se permanentemente com a prática e o ideário do MST. A luta pela terra na região na última década se defrontou com as ações das empresas de celulose, mas tal confronto não ficou apenas em nível de embates econômicos, vem perpassando as disputas ideológicas tanto nas escolas quanto na formação de professores. E as Prefeituras Municipais têm servido de sustentáculo na região aos micro-poderes, tanto no campo da expansão da plantação de eucalipto quanto na abertura de espaços nas escolas públicas municipais, a fim que essas

---

<sup>68</sup> O projeto Sementeira é um projeto de capacitação de professores das redes públicas na área de educação ambiental desenvolvido pela Empresa Suzano de Papel e Celulose. De acordo com dados da empresa, desde 1999 foram capacitados mais de 1.600 professores de 194 escolas, atingindo cerca de 45.000 alunos.

<sup>69</sup> As organizações populares de luta a favor do meio ambiente conceituam "deserto verde" o reflorestamento feito nos moldes de monocultura em grande extensão de terras, de forma não-sustentável, causando impactos sociais e ambientais, como pouca oferta de empregos e perda de biodiversidade." Essas organizações fundaram a Rede Alerta Contra o Deserto Verde, que é uma organização da sociedade civil composta por mais de 100 entidades e movimentos sociais, comunidades locais, sindicatos, igrejas e cidadãos de cinco Estados brasileiros (ES, MG, BA, RS e RJ) preocupados com a contínua expansão das plantações de eucalipto na sua região, assim como a venda de "créditos de carbono". Ao mesmo tempo, a Rede tenta mostrar a viabilidade de alternativas de desenvolvimento que têm sido implementadas localmente por vários movimentos e comunidades que dela participam.

empresas executem seus projetos<sup>70</sup> de “responsabilidade social”, e ao mesmo tempo repassem também a sua ideologia.

Todos os educadores demonstraram interesse em continuar seus estudos, especializando-se em alguma área do conhecimento (Letras, História, Matemática, Pedagogia e outras).

Quanto à situação funcional dos professores, cinco são concursados e oito são contratados. Dos contratados apenas duas foram indicadas pela comunidade e pelo MST através do coletivo de educação, as demais foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, o trabalho que esses professores desenvolvem, embora encharcado de contradições, busca aproximar-se dos princípios defendidos pelo Movimento, às vezes consciente, às vezes inconscientemente. As constatações que evidenciam isto são: a busca de uma organização coletiva para desenvolvimento do trabalho pedagógico; os conteúdos desenvolvidos na escola, que se aproximam da cultura e da história do Movimento, tendo como ponto de partida a realidade dos trabalhadores sem-terra; a valorização dos educandos como sujeitos do processo; o vínculo com a comunidade; o desenvolvimento de projetos extra-escolares como grupos de capoeira, de balé baiano, de maculêlê, ligados à cultura afrodescendente, à história do assentamento, à participação nas comemorações do aniversário do assentamento etc.

É possível verificar que embora sem intencionalidade, esses professores desenvolvem um trabalho pedagógico que traz em si uma virtualidade transformadora, e ao ser potencializado pode indicar possibilidades de mudanças.

O fato de não serem professores efetivos (contratados) na escola deixa uma certa inquietude entre os professores, que não têm seus direitos garantidos, os salários são pagos apenas nos meses de março a novembro do ano letivo e vivem em permanente ameaça de demissões pelos gestores públicos. Estes fatores têm provocado uma grande rotatividade de professores na escola pesquisada e em todas as escolas da

---

<sup>70</sup> Segundo dados da Empresa Suzano Papel e Celulose, ela mantém vários programas nas comunidades que vivem em sua área de influência, extremo sul da Bahia e norte do Espírito Santo, nas áreas de educação, cultura, e desenvolvimento econômico. Para ilustrar, cita-se alguns projetos: Clube das Sementes, Escola Formare, Educação de Jovens e Adultos, Projeto e Orquestra Sinfonia e Coral Encantando, Coral Em Canto, Comunidade Produtiva, Geração de Trabalho e Renda, Usos Múltiplos do Eucalipto.

região, o processo de formação continuada é prejudicado pois a cada ano são novos professores, e o processo parece estar sempre se iniciando. As condições de trabalho docente em áreas de assentamentos precisam ser discutidas e assumidas pelo Movimento como parte da luta pela melhoria da qualidade de ensino nas áreas de assentamento.

#### **4.2.1.4 - Organização curricular da escola**

O formato do currículo não é imutável e único, depende dos contextos sócio-histórico, político, econômico e cultural nos quais se organiza, assim como do tipo de escola e nível de ensino desenvolvido; envolvem fatores de ordens socioeconômica, administrativa, pedagógica, política e cultural.

As escolas de assentamentos e acampamentos situa-se num contexto em disputa, e deste modo é de fundamental importância entender como se dão as relações entre a educação do MST e as facetas da organização curricular no interior das escolas, tendo em vista que isto envolve intencionalidade, opções, seleção de que se pretende estabelecer como necessário na formação dos sujeitos, em termos de conteúdos e formas do processo.

A Escola Municipal Elói Ferreira da Silva é uma escola conquistada pelo MST e vinculada ao sistema público de educação municipal. A organização do currículo escolar segue a estrutura curricular oficial da Prefeitura Municipal, que por sua vez segue a proposta curricular do Estado da Bahia, cuja base é a organização por seriação (que na escola compreende de 1ª à 8ª série do ensino fundamental). A organização dos conhecimentos se dá por disciplinas separadas em grades curriculares; cada professor se responsabiliza por sua disciplina, como na concepção tradicional.

De acordo com o regimento escolar, o currículo desta escola está amparado na legislação em vigor (LDB 9.394/96 e a resolução do CNE/CEB 02/98). Desse modo, a organização curricular se estrutura a partir de uma base nacional comum, constituída de disciplinas obrigatórias e da parte diversificada com disciplinas eletivas para atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Regimento Escolar, p. 13) O regimento orienta ainda que a seleção das disciplinas deverá ser feita a partir das possibilidades da escola.

No tocante á organização das disciplinas, pode-se constatar no projeto político pedagógico que a seleção das disciplinas da escola não se diferencia em nada em relação a qualquer escola pública das cidades. As disciplinas<sup>71</sup> são as mesmas que estão presentes na maioria dos currículos das escolas brasileiras, contrariando o próprio regimento escolar.

Quanto aos conteúdos, a equipe dos coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação organizou um documento chamado Marcos da Aprendizagem, cujo objetivo é subsidiar a prática pedagógica dos professores do município quanto à seleção de conteúdos por disciplina, e orientações didáticas para cada uma delas com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades<sup>72</sup>. Esse documento traz semelhanças com os Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação, e enfatiza que não é um instrumento pronto e acabado, devendo ser reestruturado e contextualizado.

Na análise realizada não encontrou nos Marcos de Aprendizagem nem no Projeto Político-Pedagógico alguma disciplina ou conteúdo que enfatize ou proponha debater temas como: a questão agrária brasileira e a propriedade da terra, o histórico da luta pela terra no Brasil, as condições do trabalho material, os antagonismos entre classes sociais, a questão das sementes geneticamente modificadas, a ação das multinacionais na agricultura na atualidade, bem como nada acerca da infância, da cultura infantil juvenil. Essas temáticas estão diretamente vinculadas a história e as condições materiais e culturais de cada educando que se encontra na escola, como enfatizado no perfil dos educandos, assentados ou acampados, filhos de pequenos proprietários das redondezas do assentamento, enfim, todos são trabalhadores ou filhos de trabalhadores. Ao organizar os conteúdos didáticos para atender a esses sujeitos, os educadores, e coordenadores da escola, organizam-nos desvinculados dos sujeitos sociais e de suas práticas, portanto, separando-os do processo social mais amplo em que estão inseridos. Neste sentido Freitas (1995, p. 99) faz um alerta acerca das

---

<sup>71</sup> As disciplinas que constam da grade curricular são: Língua Portuguesa, Geografia, Matemática, História, Educação Física, Língua Estrangeira ( Inglês), Educação Artística, Ciências.

<sup>72</sup> A noção de competência vem sendo amplamente utilizada nos discursos dos empresários capitalistas e dos técnicos de órgãos públicos que lidam com o trabalho, entendida como estoque de conhecimentos/habilidades que propiciam ao sujeito a capacidade de agir, intervir, decidir em situações nem sempre previstas no desenvolvimento de atividades no mundo do trabalho. Manfredi (1998), dialogando com Hirata (1994), revela que a noção de competência é oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos na França. Decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações do mundo do trabalho, associadas aos novos modelos de produção e gerenciamento. Esse movimento está se verificando também em outros países da Comunidade Européia. No Brasil esses termos constam de todos os documentos educacionais oficiais produzidos na década de 90 do século XX, como os Parâmetros Curriculares Nacionais -- PCNS.

consequências de um trabalho organizado nesses moldes, e enfatiza que *“a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque é desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não um trabalho vivo”*.

De acordo com o autor, o elemento que garante a indissociabilidade entre a teoria e a prática social, exigindo a interdisciplinaridade, é o trabalho material. Esta vinculação entre a teoria e a prática social dos educandos é preconizada nos princípios pedagógicos e filosóficos da educação no MST, propondo que o trabalho tenha um vínculo direto com a educação. Por outro lado, os documentos oficiais da educação propostos pela Prefeitura ignoram esta proposição, e os professores ficam numa encruzilhada tentando fazer adaptações, conciliações entre as duas propostas. O que se observa na escola pesquisada é que para os educadores e a coordenação esta questão não está clara, e eles continuam desenvolvendo um trabalho pedagógico que não se diferencia substancialmente das demais escolas públicas existentes no município. Embora demonstrem vontade e busquem fazer um trabalho diferenciado na sala de aula, falta-lhes clareza teórica e entendimento de como promover esta vinculação, tanto na organização curricular quanto na escolha dos conteúdos e na prática pedagógica, não tendo avançado de uma concepção tradicional de currículo para uma concepção crítica, o que melhor atenderia ao contexto em a escola se encontra inserida.

A concepção tradicional de currículo, baseada nas teorias científicas de administração de empresas conhecidas como Fordismo e Taylorismo, dá ênfase à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades específicas no processo de racionalização de resultados educacionais, na especificação de objetivos; procedimentos, metas, no cuidado com a organização, o planejamento e a eficiência no ensino. Nesta perspectiva, a organização do currículo se dá através de grades curriculares, organizado por um conjunto de disciplinas separadas e fechadas em cada grade sem relação com as demais.

A concepção conhecida como campo crítico do currículo nasceu nos anos 50 do século XX, com a explosão dos movimentos das minorias em várias partes do mundo. Baseada na análise do pensamento marxista, esta concepção centra sua análise nas relações entre o currículo e a estrutura social, a cultura, o poder, a ideologia e os mecanismos de controle social Sacristán (2000), Apple (1999); Silva e Moreira (1999).

A preocupação maior da concepção crítica do currículo é entender a serviço de quem o currículo trabalha e como fazê-lo a favor de grupos e classes oprimidas. Busca-se discutir sobre as contribuições tanto do currículo formal quanto do currículo em ação para reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Buscam-se ainda as contradições e as resistências presentes no processo e as formas desenvolvimento da contra-hegemonia. Assim sendo, para a concepção crítica o currículo não é um elemento neutro ou inocente, ele está imbricado de relações de poder, visões de mundo, de ser humano e de sociedade. Partindo desse pressuposto, o currículo reflete o conflito entre os interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. (SACRISTÁN, 2000)

O currículo é um instrumento político e técnico que norteia as ações pedagógicas da escola, constituindo-se em um dos principais elementos da proposta pedagógica escolar. É um processo de definição dos fins sociais e culturais da educação, de organização de procedimentos e instrumentos para sua concretização, e implica a realização de opções relativas à concepção de educação, de ser humano e de mundo que se pretende construir. (MACHADO, 2003). Traduzido para o plano escrito, o currículo, contudo, é essencialmente práxis, só podendo ser entendido no contexto da prática desenvolvida pelos sujeitos principais da escola e suas interações com o conhecimento e entre eles próprios ( SACRISTÁN, 2000).

#### **4.2.1.5 – A operacionalização do trabalho pedagógico.**

O trabalho pedagógico é o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre os sujeitos e o mundo concreto é o trabalho socialmente produtivo. O trabalho pedagógico se apresenta como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar, que apesar de contraditórias, mostram possibilidades de fenômeno. Freitas ( 2005) diz que a organização do trabalho pedagógico deve ser entendido em dois níveis: *a) Trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político- pedagógico da escola.* Para o autor, compõem o trabalho pedagógico as seguintes categorias organizadas em pares dialéticos: objetivos--avaliação; conteúdo--método.



A organização do trabalho pedagógico da escola pesquisada está definida e expressa em três documentos básicos: o projeto político-pedagógico da escola, o regimento escolar<sup>73</sup> e os marcos de aprendizagem.

Quanto ao par, objetivos – avaliação -- a proposta pedagógica expressada nos documentos da escola define que deverão ser observados alguns princípios e objetivos, tais como: o desenvolvimento de atividades pedagógicas, integradas e progressivas, que atendam às características biopsicosociais da criança na faixa etária de 6 a 14 anos de idade no ensino fundamental; garantir que as experiências significativas dos alunos em seu contexto sejam articuladas entre as diversas áreas do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças; considerar o caráter evolutivo da aprendizagem das crianças em sua individualidade e peculiaridade.

Na escola, conforme documentos analisados, a avaliação é concebida como um processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, com ênfase nos processos quantitativo e qualitativo<sup>74</sup> dos resultados ao longo do período letivo (Regimento Escolar e Projeto Pedagógico da Escola Elói Ferreira da Silva, 2006).

A progressão está assegurada pelo plano didático organizado por professores em cada uma de suas disciplinas e pela coordenação pedagógica da escola. A promoção está assegurada por meio de todos os resultados quantitativos e qualitativos obtidos pelos/as educandos/as com média igual ou superior a 6,0 no decorrer da unidade ou do ano letivo. (Regimento Escolar, 2006, p. 18). O documento recomenda ainda que a escola deva possibilitar aos alunos com atraso escolar, estudos de aceleração da aprendizagem, e recuperação obrigatória para os casos de baixo rendimento escolar, com critérios previamente definidos no regimento.

As práticas de avaliação realizadas pelos professores compreendem um conjunto de instrumentos variados: testes e provas, objetivos e subjetivos incluindo múltipla escolha, verdadeiro e falso, complete, emissão de opiniões dos educandos, produção de relatórios, textos, trabalhos na comunidade, e outros.

A concepção e a prática de avaliação na escola pesquisada expressam a finalidade da avaliação a partir da ótica dos professores e coordenadores: verificar o desempenho

---

<sup>73</sup> O regimento da escola é unificado em todo o município de Alcobaça: Contém 5 títulos ( disposições gerais, objetivos, organização administrativa, organização didática, organização disciplinar, órgãos auxiliares e disposições gerais, que por sua vez se subdividem em capítulos e seções) e deve ser seguido por todas as escolas do município.

<sup>74</sup> A escola entende por avaliação qualitativa o conjunto de valores (frequência, comportamento, participação, produção em atividades, etc) apresentados pelos alunos durante o período letivo (Regimento Escolar, 2006 p. 19).

dos alunos da escola, destacando que a tarefa da avaliação é apenas cumprir as formalidades do sistema público de educação no qual a escola está inserida. A evidência de tal afirmação reside no fato de ser uma avaliação unilateral com ênfase em notas e conceitos de aprendizagem, em que apenas os alunos são avaliados. Em nenhum momento os documentos consultados enfatizam a necessidade de avaliação do conjunto das práticas e dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento e da organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade. Nesse aspecto, a escola cumpre coerentemente a função da escola capitalista, centrando a avaliação apenas no aspecto da coerção e reforçando sutilmente as relações de poder existentes no seu interior por meio da aferição de notas.

A avaliação realizada nos moldes constatados na escola pesquisada, uma escola inserida no interior da escola capitalista, cumpre, segundo Freitas (2005) a função de alienação, quando utiliza os mecanismos da conversão dos desempenhos demonstrados pelos educandos em notas nas diversas áreas da avaliação (aprendizagem, disciplina e valores), e guarda em seu âmago relações sociais ocultando, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso e valor de troca) na sociedade capitalista. O autor esclarece que:

(...) ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral “NOTA” (FREITAS, 2005, pp. 229,230).

A consequência dessa prática no cotidiano das escolas e dos alunos leva o conhecimento a mercantilizar-se e sua utilidade reduz-se a um processo de valor de troca, reforçando deste modo as relações sociais de produção do modo capitalista de organização da sociedade, contradizendo com as proposições do MST.

Em seu Caderno de Educação nº 1, publicado em 1992. o MST demonstra a sua concepção de avaliação. O caderno inicialmente reflete quais são para o Movimento as funções da escola, resumidas em quatro pontos fundamentais: *a escola é local de trabalho; a escola é local de produção de conhecimentos; a escola é um lugar de desenvolvimento integral das pessoas; a escola é o lugar de preparação de militantes.* É a partir dessas funções atribuídas à escola que o Movimento indica o que

deve ser avaliado, enfatizando que avaliação não deve ficar restrita apenas aos conteúdos de aprendizagem, deve-se levar em consideração também a prática social, a participação, a apreensão do conhecimento, os valores, a militância como elemento de avaliação, e exemplifica que *de nada adianta um educando saber fazer contas na escola, conseguir tirar notas máximas, mas não conseguir usar essas contas para calcular os custos de produção com a horta.*

No tocante ao momento para realizar a avaliação, o caderno indica que avaliação é um processo contínuo que deve acontecer durante e depois de realizadas as atividades. Sugere que a avaliação seja realizada propondo o rompimento da dicotomia entre os que pensam (professor) e os que fazem (os alunos), e argumenta que a avaliação deve ser realizada no âmbito da totalidade da realização das práticas pedagógicas. Sugere como instrumentos de avaliação: fichas de observação, diários das crianças (onde elas poderão registrar diariamente as suas avaliações, impressões sobre a escola, os educadores, o aprendizado, e demais coisas do seu interesse); relatórios dos trabalhos elaborados pelos educandos e professores, provas<sup>75</sup>, gincanas culturais, rodas de discussão livre.

Quanto a quem deve avaliar, o caderno indica que devem ser todos os sujeitos envolvidos no processo educativo ( professores, educandos, pais direção e coordenação da escola, e a comunidade nas suas relações com a escola). Assim, a proposta do MST considera que a avaliação é um ato coletivo e deve envolver todos/as, objetivando a reflexão sobre o processo, e extraindo lições do processo para reflexão e redefinição das práticas sociais.

A questão da avaliação é política e diz respeito ao projeto político pedagógico no interior do qual são feitas essas exigências. Neste projeto há possibilidades de se ir rompendo com os modelos exigidos pela burocratização da escola. É importante que da parte do MST haja um processo de reflexão crítica acerca das práticas avaliativas realizadas nas escolas como um todo, pois a materialização dessas práticas está orientada para uma ótica de classe e concepções de ser humano e sociedade. Ao refletir sobre essas práticas contraditórias existentes no interior das escolas dos

---

<sup>75</sup> Nesse instrumento o caderno sugere a realização de provas a serem feitas por exemplo, na horta, onde em vez de o professor fazer perguntas ao educando/a, fará indicações de dúvidas, que os levarão demonstrar no que têm dúvidas e o que já conseguiram apreender dos conteúdos estudados.

assentamentos e acampamentos do MST abrem-se possibilidades de superação das referidas práticas.

Com referência ao par conteúdo-forma o trabalho pedagógico é desenvolvido por meio de projetos interdisciplinares em que cada professor/a envolve a sua disciplina naquilo que é possível desenvolver. De acordo com o projeto político pedagógico, a escola será norteadora em 2006 pela temática dos valores, portanto terá um projeto anual norteador cuja temática será: resgatar os valores humanos para a construção de um novo saber; além deste projeto norteador, outros projetos de curta duração serão desenvolvidos pela escola em 2006 e são: *Projeto Memória; A voz do poeta na escola; Argumentar e opinar é um exercício de cidadania; Arte na escola; Religião na escola; Projeto leitura; Todos no esporte para melhor qualidade de vida; Meio ambiente.*

Quanto à opinião dos alunos, professores, pais e da coordenação da escola, a execução do projeto sobre o meio ambiente foi de maior aproveitamento, uma vez que, segundo os entrevistados, este projeto nasceu das necessidades concretas do assentamento, que eram o desmatamento exagerado de uma área de mata nativa coletiva existente no assentamento e a ameaça da Prefeitura de despejar a rede de esgoto no único rio que passa próximo à agrovila do assentamento. Entretanto ao se indagar sobre a inclusão do estudo acerca da utilização do uso de venenos e agrotóxicos pelos agricultores, a resposta foi negativa, visto que apenas as necessidades imediatas foram abarcadas pelo estudo do projeto.

No Caderno de Educação nº 6 (1995), o Movimento deixa evidente que as temáticas a serem trabalhadas pelos projetos interdisciplinares nas escolas precisam em primeiro lugar ser planejadas no coletivo pedagógico composto por todos os sujeitos da escola; além disso, o documento orienta que nenhum tema pode ser fruto da vontade de uma única pessoa, mas a escola, juntamente com o coletivo de educação, deve fazer um levantamento das informações sobre a realidade do assentamento e de suas relações com o conjunto do MST e suas lutas. Essas informações devem ser as mais completas possíveis, desde a organização do trabalho no assentamento, suas lutas, história, memória, produção, características culturais.

O segundo momento proposto pelo caderno compreende os debates acerca dessas informações com toda a comunidade, e em conjunto, escola e comunidade, com a sistematização, e análise das informações levantadas, procurando identificar os problemas principais e suas causas. A partir dessas análises propõe-se que sejam

elaboradas propostas de ações que passarão a ser assumidos pela escola nas funções designadas para ela pela comunidade.

O educador russo M. .M. Pistrak (2000, p. 143) também traz uma importante contribuição para ajudar as escolas a repensarem na prática de trabalho com projetos temáticos, que são os Complexos Temáticos. Para o autor o complexo temático *“não é uma concentração de todas disciplinas de ensino em torno de um aspecto qualquer do tema dado, mas a subordinação destas disciplinas a uma idéia, a um único objetivo para o qual tende o complexo selecionado”*. Pistrak argumenta ainda que se trata de um erro na escola buscar essa simultaneidade perfeita do trabalho. Desse modo, as proposições do MST e do referido autor invertem a lógica proposta com os projetos de trabalho pedagógico desenvolvidos nas escolas na atualidade, quando todas as disciplinas tentam a qualquer custo fazer uma adaptação artificial ao tema estudado. O estudo organizado através de complexos temáticos ou temas geradores, como propõe o MST, busca mais do que enquadrar as disciplinas, abarcar o conhecimento sobre o tema estudado na sua totalidade, e envolve ligações e conexões, visto que no real concreto o conhecimento nasce interdisciplinar.

Freitas(1995) ao dialogar com Kedrov (1976 ) e Kopnim (1972) acerca das contradições da interdisciplinaridade no interior da escola capitalista, argumenta que fora do método materialista-dialético não há interdisciplinaridade, apenas justaposição de conhecimentos que foram produzidos inicialmente de forma isolada, reunindo um conjunto de especialistas que detêm, cada um deles, o seu conhecimento. O autor propõe que o estudo precisa ser realizado em conjunto para que o conhecimento nasça integradamente, e não apenas justaposto mecanicamente depois de gerado de maneira fragmentada. Partindo desse pressuposto, pode-se observar que as proposições das escolas de trabalhar projetos interdisciplinares sem uma base teórica consistente e unidade metodológica, ficam apenas na intenção de justapor disciplinas, mas não contribuem para o avanço do processo transformador, visto que a fragmentação é uma das características da produção do conhecimento na atual formação capitalista. Por isso Freitas alerta que a socialização do saber deve ser acompanhada de uma crítica às próprias origens do conhecimento.

As constatações da pesquisa acerca do trabalho pedagógico realizado na escola deixam evidente que o trabalho com projetos segue a mesma dinâmica das demais escolas do município. Ou seja, o tema do projeto sai das necessidades dos educadores, sem consultar os demais sujeitos da escola, propondo que sejam desenvolvidos

projetos de forma fragmentária, sem as devidas relações do fenômeno com o processo de desenvolvimento geral. Desse modo, eles iniciam e finalizam os projetos na escola sem ligações do fenômeno com o conhecimento na totalidade, e com as realidades local e global nas quais os educandos estão inseridos.

O projeto sobre meio ambiente traz uma virtualidade que foi a busca de aprofundamento de um problema apresentado pelo contexto onde a escola se encontra, contudo não foi suficiente, visto que não se buscaram as causas fundamentais, as razões de os assentados estarem desmatando a área nativa. O estudo se restringiu à importância das matas para se respirar ar puro, nas conseqüências da falta desse bem da natureza para a humanidade, no aconselhamento e/ou condenação aos que porventura continuarem fazendo tal desmatamento. Outras questões relevantes, como a falta de trabalho e as condições de vida no assentamento e nas comunidades circunvizinhas não foram tratadas. Tratar da questão ambiental é uma questão complexa e exige o estabelecimento de relações com os fenômenos nos assentamentos, envolve ainda o uso de agrotóxicos, venenos nas lavouras, adubos químicos, visto que todos esses venenos as chuvas levam aos rios. Portanto, ao discutir na escola a problemática do esgoto, teria que se problematizar também esses outros fatores tão nocivos à saúde dos assentados, e ainda dos pequenos produtores vizinhos ao assentamento.

#### **4.2.1.6 - Gestão da escola**

Para o MST, gestão democrática constitui um princípio fundamental de sustentação da proposta educativa, e deve ser construída principalmente pela vivência nos espaços de participação democrática, educando-se pela democracia social. Nesse sentido, o Movimento chama a atenção para duas dimensões fundamentais da gestão democrática: a direção coletiva e a participação de todos os envolvidos no processo de gestão.

Nas escolas do MST em geral a gestão é feita pelos educadores e a comunidade organizada, uma vez que nas escolas do campo (as menores) dificilmente há diretores designados para atuar em uma única escola. Este limite administrativo tem se constituído em uma possibilidade de organização coletiva nas escolas dos assentamentos e acampamentos de todo o Brasil.

É comum a existência de coletivos pedagógicos com maior participação da comunidade na maioria das escolas do Movimento, propiciando assim uma autonomia maior nas escolas menores. Nas escolas maiores, como é o caso da Escola Elói Ferreira da Silva, a figura do diretor assume o processo tradicional de gestão.

A gestão administrativa da escola pesquisada é feita por uma diretora indicada pela Prefeitura Municipal, que argumenta “*ter a função de cumprir ordens,*” o que contraria a proposta de gestão democrática defendida pelo MST.

Durante a realização da pesquisa foi possível perceber que uma parte dos professores busca timidamente se organizar em coletivos pedagógicos. Quanto aos educandos, constatou-se a existência de um coletivo de estudantes com caráter reivindicatório, como melhorias para a escola e a comunidade a exemplo da falta de cadeiras na escola, da troca de diretores<sup>76</sup> etc.

De acordo com Djacira Oliveira, coordenadora estadual e nacional do setor de educação do MST, nas escolas onde há a figura do diretor,

(...)estes geralmente são muito centralizadores nas discussões e decisões e os alunos não aceitam o fato de não participar do processo. Então aonde o coletivo de educação é mais organizado o diretor se insere no processo orgânico do assentamento, onde não é, este termina sendo autoritário.

A organização do coletivo de educandos não indica a existência de uma gestão democrática na escola pesquisada, nos marcos dos princípios propostos pelo Movimento; isto é evidenciado nas formas da organização, que é centralizada na representação de um aluno eleito pela turma. Não há a iniciativa dos professores e da coordenação de potencializar e contribuir na organização dos educandos; o que se observa é que os educandos demonstram boa vontade em organizar a participação efetiva na vida da escola, entretanto falta-lhes fundamento para tal tarefa. Deste modo, eles se limitam às lutas de caráter reivindicatório que constituem o seu referencial apreendido fora da escola, ou seja, nas suas participações nas lutas do Movimento em confronto com os poderes públicos. Malgrado os limites demonstrados pelos

---

<sup>76</sup> Em 1997 os educandos dessa escola organizaram uma greve estudantil que teve como pauta de reivindicação a troca de um diretor indicado por uma vereadora local. Essa mobilização foi vitoriosa quando após vários dias os alunos se recusavam a entrar na escola e a assistir as aulas.

educandos na sua organização, ficou evidente a sua preocupação de que a coisa pública é direito de todos e não uma concessão do poder público.

Por conseguinte, é de fundamental importância que os educandos também apreendam o conjunto da proposta de educação do MST para subsidiar as suas lutas e contribuir na organização da escola, como prevê o Movimento.

A concepção de gestão democrática existente entre os gestores públicos entrevistados se limita à organização do caixa escolar e do conselho deliberativo da escola, como demonstra a fala de uma gestora pública municipal: *“foi formada agora a unidade executora, a partir do próximo ano já recebem o dinheiro direto na escola prá tá comprando material... a comunidade aqui está participando”*.

A concepção de gestão acima também é corroborada pela diretora da escola quando esta afirma: *A gestão da escola é democrática pois existe um conselho deliberativo que os pais, professores, a vice-diretora, a coordenadora participam (...) esse conselho tem a função de assinar cheques da verba da escola, contribuir com a administração.*

A afirmação dos/as gestoras/es acima colocadas e confirmada pela fala de um pai que também participa dos conselho da escola e que difere da concepção das gestoras quando ele afirma que... *Tem um conselho, só que esse conselho ele tá um pouco mais pra atividade de utilizar o recurso que vem pra escola (...) praticamente não há uma discussão com relação ao andamento da escola na totalidade, o desenvolvimento da escola né, é um conselho praticamente de burocracia, ( J. Martins).*

Participar para concepção dos gestores significa cumprir os trâmites burocráticos exigidos pelos poderes públicos, e administrar os poucos recursos que chegam diretamente à escola como prevêem as políticas hegemônicas de “gestão democrática”, levadas a cabo pelas reformas neoliberais.

Com o discurso ideológico da descentralização, as políticas neoliberais para a educação, implementadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 90 do século XX, propõem o repasse direto de verbas para a manutenção das escolas, para adquirir material de consumo e pedagógico, e realizar reformas.

Para que a escola esteja apta a receber tais verbas, exige-se que busque a participação da sociedade civil na gestão dos recursos da escola. Nesse sentido organizam-se conselhos e associações de pais, alunos, professores, diretores para implementação das ações planejadas.



Junto com os referidos repasses vem o credenciamento das escolas para gerar recursos próprios, contratar pessoal, fazer parcerias para captar recursos na iniciativa privada. Essas propostas constam das recomendações do Banco Mundial, expressas em documentos dos financiamentos de projeto da educação.

Desse modo, a “gestão democrática da escola”, na perspectiva neoliberal, se traduz na possibilidade de administração, gerenciamento burocrático e financeiro de forma eficiente, dos recursos existentes e na capacidade de captar da iniciativa privada novos recursos. Isto foi constatado na escola pesquisada, onde a existência do único computador foi uma doação das empresas de eucalipto e celulose da região, como resultado através da elaboração de projetos da escola.

Organizar a gestão apenas em torno de recursos financeiros é restringir a gestão apenas a uma participação burocrática, sem possibilidades de iniciativas por parte de todos os sujeitos da escola. O desafio de implementar uma gestão democrática nas escolas públicas dos assentamentos e acampamentos situa-se também no terreno das disputas. É necessário projetar e pôr em prática uma proposta de gestão que seja coerente com o que defende o MST. Além disso, deve-se também criar condições sobre as quais os sujeitos sociais do campo consigam dar materialidade às propostas. Isto significa considerar todos os elementos e dimensões da escola como fatores indissolúveis na luta pela transformação da sociedade na qual estão inseridos. Como afirma o assentado J. Martins,

“A gente sabe que na verdade, a comunidade e a educação tinha que fazer uma parceria né, pra caminhar junto, por que a gente sabe que a falta de participação da comunidade na educação, agente tem prejuízo com isso, porque, perde a escola e perde a comunidade. Então eu num sei o que a gente vai ter que implementar pra que aconteça essa participação, acho que é importante a gente tentar lutar pra que a comunidade participe novamente na educação.

#### **4.3 - MOBILIZAÇÕES INFANTO-JUVENIS: OS ENCONTROS DOS SEM TERRINHA**

No MST as crianças se encontram em permanente movimento, as lições aprendidas no seio da luta pela terra contribuem para a criação de uma cultura de

mobilizações, daí então as carências vivenciadas pelas crianças do Movimento vão se traduzindo em variadas formas de mobilizações. Com um ambiente propício à formação da consciência político-organizativa, as crianças do MST vão criando seus próprios espaços de participação, deixando para trás a ingenuidade e a passividade, passando a se constituírem como sujeitos de suas próprias histórias.

De acordo com Garcia (1999) o ambiente em que vivem as crianças dos acampamentos e assentamentos propicia a construção de uma subjetividade diferente das crianças da classe média urbana. Enquanto as primeiras alimentam o sonho da terra, da casa e da estabilidade num lugar para viver com a família, e participam das lutas por esses objetivos, as segundas sonham em ir à Disney World ou em ganhar um videogame; enquanto as primeiras criam seus jogos e brincadeiras, as segundas brincam com os brinquedos que a propaganda faz consumir, desejar.

O fato de as crianças do MST não consumirem os brinquedos propagandeados pela grande mídia, e não sonharem em ir à Disney poderia ser caracterizado pela sociedade capitalista como a perda da infância; por outro lado, enfrentando os obstáculos, elas aprendem a construir o futuro com a força da solidariedade e da comunhão. Assim as crianças Sem Terra constituem os brotos de esperança projetando uma perspectiva de futuro incluída na construção de um projeto da classe trabalhadora.

As Mobilizações Infantis no MST são frutos dos processos históricos vivenciados pelas crianças, são um conjunto de ações realizadas pelo protagonismo das crianças como parte das lutas do próprio Movimento, são acima de tudo uma forma de luta. No dizer de Amorim (1999) “só se mobiliza quem tem alguma causa, algum sonho, alguma coisa a conquistar”.

A seguir será tomada como referência a caracterização das mobilizações dos Sem Terra efetuadas nos estudos de Ramos (1999), Ferreira (2002), Santos (2002), e publicações do próprio Movimento: MST (1999 *a* 1999 *b*), além dos relatórios dos encontros realizados na região.

As Mobilizações Infantis existentes no MST são de vários tipos e formatos, como: encontro das crianças Sem Terra; acampamentos na escola; ocupação de órgãos públicos; participação em feiras de ciências, olimpíadas e festivais; concurso nacional.

Esse trabalho propõe discutir apenas o encontro das crianças Sem Terra, denominado pelas próprias crianças como Encontro dos Sem Terrinha<sup>77</sup>

O Encontro dos Sem Terrinha é uma atividade político-organizativa realizada pelo MST desde 1994, geralmente no mês de outubro, e corresponde à Semana da Criança. O encontro faz parte do processo de organização das crianças e adolescentes dos acampamentos e assentamentos do MST e consta de atividades de formação, recreação, e mobilização política. São realizados em nível local, regional e estadual, dependendo das condições que cada Estado tenha, e duram em média 2 a 4 dias.

Em alguns Estados os encontros têm caráter mais reivindicatório, outros mais de estudo, lazer e troca de experiências, e alguns juntam o caráter da reivindicação ao estudo e lazer. Geralmente o centro da reivindicação é a luta por escolas adequadas nos assentamentos e acampamentos.

#### **4.3.1 - A organização/ preparação**

A organização de um encontro se dá por local de moradia e também nas escolas, envolvendo toda a comunidade assentada ou acampada. Dessa forma, as crianças incentivadas pelos adultos a se organizarem em pequenos grupos nos próprios assentamentos; para estudos, debates e divisão de tarefas e responsabilidades. Para a realização de um grande encontro, vários encontros nos pequenos grupos são realizados. Nessas ocasiões, os núcleos de base que se constituem num dos espaços formativos do próprio local de moradia se tornam o motor inicial para a organização dos encontros das crianças. Assim a organicidade do assentamento, os valores educativos cultivados, as atitudes, os aprendizados se constituem em referências principais para a organização dos encontros. Nos núcleos geralmente se levantam as demandas reais, as necessidades das crianças e da comunidade; posteriormente são elaborados os objetivos concretos da atividade a ser desenvolvida, dividem-se as responsabilidades, e tarefas, tendo como objetivo a realização das atividades antes da realização do encontro propriamente dito.

---

<sup>77</sup> O nome Sem Terrinha surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra do Estado de São Paulo, em 1997. Elas começaram a se chamar assim durante o encontro, e o nome acabou sendo incorporado à identidade das crianças que participam do MST em todo o Brasil. (RAMOS, 1999).

A organização de um encontro se dá em dois momentos para os quais são formadas as equipes de trabalho: a) um primeiro momento se dá no período de preparação do encontro, quando o coletivo das crianças se organiza para a participação no encontro. São distribuídas responsabilidades entre as crianças no tocante à preparação das místicas, envolvendo: apresentações teatrais, recital de poemas, músicas, brincadeiras, animação, palavras de ordem, estudo das temáticas a serem debatidas no encontro, levantamento dos problemas a serem reivindicados nas audiências com as autoridades públicas. É importante salientar que todas essas tarefas são assumidas coletivamente pelas crianças, que se auto-organizam para a sua realização, e só quando necessário chamam os adultos; b) outro momento de organização do trabalho se dá na própria realização do encontro, quando são designadas as equipes de trabalho para organizar a alimentação, limpeza, ornamentação, coordenação do encontro, organização da disciplina, equipes de saúde, animação e místicas, enfim, o que for necessário.

A organização de um encontro dura alguns meses, e geralmente se inicia com a mobilização nas próprias comunidades, no empenho para conseguir recursos para o deslocamento das crianças, aquisição de alimentos para os dias do encontro, deixando claras as dificuldades existentes, mas ao mesmo tempo mostrando a determinação para realizar as atividades políticas e culturais.

#### **4.3.2- Execução / realização**

A realização de um encontro geralmente dura de dois a três dias e sua programação consta de momentos de estudos, lazer, gincanas, com o objetivo de integração nos debates acerca de problemática geral do País, e marcha com entrega de documentos de reivindicações aos poderes públicos.

Os encontros dos Sem Terrinha são espaços onde se propicia às crianças exercitarem autonomia e a auto-organização, elementos que constituem algo complexo, exigindo tempo e dedicação, além de uma vivência coletiva baseada em princípios coletivistas, solidários, anteriores ao encontro. A diferença é perceptível quando são comparadas com crianças educadas em espaços aleatórios e sem intencionalidade. As marcas das contradições aparecem na atitude dos adultos nos momentos em que demonstram não acreditar na capacidade de auto-organização das

crianças, e por vezes tentam comandá-las e controlá-las, impedindo a potencialidade infantil de realizar tarefas tão importantes quanto as dos adultos.

No Estado da Bahia o Primeiro Encontro Estadual dos Sem Terrinha ocorreu nos dias 4, 5 e 06 de dezembro de 2004, em Salvador. Neste encontro participaram cerca de 600 crianças vindas das oito regionais onde o MST está organizado no Estado. Teve como tema central os 20 anos do MST: avanços e limites. Sua programação constou de análise de conjuntura, palestras sobre os direitos das crianças, oficinas, brincadeiras, caminhada pela cidade de Salvador e audiência no INCRA onde entregaram uma pauta de reivindicações.

Embora o Primeiro Encontro Estadual só tenha sido realizado em 2004 no Estado da Bahia, desde de 1996 esses encontros vêm ocorrendo em diversas regionais, como nos casos das regiões sudoeste e extremo sul do Estado.

Na Regional Extremo Sul o primeiro encontro dos Sem Terrinha foi realizado nos dias 26 e 27 de outubro de 1996 no Assentamento Primeiro de Abril, com a participação de 400 crianças e adolescentes provenientes de oito assentamentos e acampamentos da referida região.

A seguir apresenta-se quadro-síntese dos encontros de Sem Terrinha da Regional Extremo Sul, organizado a partir da consulta aos relatórios e entrevistas com o coletivo regional de educação.

Quadro nº 5- Resumo dos Encontros dos Sem Terrinha realizados na Regional Extremo Sul da Bahia (1996-2004)

Ordem de realização do encontro	Nº de assentamentos e acampamentos	Data: Dia, mês e ano	Nº de participantes	Local	Tema central
I	6	25,26/10 1996	400	Ass. 1º de Abril	Toda criança têm direitos
II	9	25,26/10 1997	350	Ass. Corte Grande	MST! Com escola, terra e dignidade
III	12	11/12/10 1998	350	Itamaraju	Criança e adolescente, em busca de um futuro decente: lutar participar e conquistar.
IV	8	14,15/10 1999	500	Ass. 1º de Abril	MST: 15 anos de lutas e conquistas  Feliz Aniversário, MST!
V	4	10,11/11 2001	150	Ass. 1º de Abril	Terra e Vida; sementes patrimônio da humanidade
VI	12	8, 9/ 10 / 2004	500	Ass. 1º de Abril	Educação do campo; direito nosso, dever do Estado

Fonte: quadro construído pela autora a partir dos relatórios dos encontros dos Sem Terrinhas nos anos de 1996 a 2004.

Os objetivos dos encontros dos Sem Terrinha são: propiciar a vivência de uma organização coletiva, bem como a participação de crianças e adolescentes; debater os principais problemas que afetam essa faixa etária; realização de confraternização e

lazer coletivos; realizar mobilizações em prol de escolas nos assentamentos e acampamentos seguindo as orientações nacionais.

O número de participantes varia entre 150 a 600 crianças. No quadro acima observou-se que em 2001 a participação foi menor que nos demais anos, as causas apontadas nos relatórios indicam fortes chuvas na região, e assim não foi possível o deslocamento dos participantes. Os meses indicativos seguem a orientação do mês comemorativo do Dia das Crianças; as temáticas acentuam geralmente a palavra de ordem geral do Movimento, observando a luta pela escola e a qualidade de vida, que segundo o Movimento, passa pela luta contra a utilização das sementes transgênicas, a preservação do meio ambiente e a luta contra a propriedade privada da terra.

As coordenadoras do setor de educação da região informam que em alguns anos não foi possível organizar o encontro regional devido à falta de recursos financeiros para as despesas do encontro, sendo organizado apenas no âmbito dos assentamentos. Este fator faz com que a atividade não tenha uma regularidade, prejudicando a continuidade dos debates em dimensão coletiva regional. Outra questão é que as crianças ficam mais motivadas quando estão se preparando para o encontro no coletivo.

Realizaram-se seis encontros dos Sem Terrinha até o momento na Regional Extremo Sul. Para efeito desta análise foram consultados documentos, relatórios e entrevistas do 6º Encontro Regional realizado nos dias 8 e 9 de outubro de 2004 no Centro de Formação Carlos Marighela, Assentamento Primeiro de Abril, com um total de 500 participantes vindos dos assentamentos Três Irmãos, Corumbau, Riacho das Ostras, Rosa do Prado, 4.045, Corte Grande, Bela Vista, Chico Mendes, Paulo Freire, e dos acampamentos Euclides Neto e Lagoa Bonita.

Para a realização de um encontro dos Sem Terrinha as crianças são convocadas a participar desde a concepção do encontro até a sua avaliação final, apontando erros e acertos. Para o sexto encontro a preparação se deu por escolas.

Inicialmente o coletivo de educação realizou um diagnóstico da situação educacional nos assentamentos da região. Esse diagnóstico constatou que as escolas do município do Prado eram as que mais apresentavam problemas como: fechamento de escolas de nível fundamental completo, com transferências de alunos para uma escola da vontade do prefeito do município; havia grande número de alunos sem estudar em diversos assentamentos pela falta de escola de nível fundamental do segundo

ciclo ( 5ª à 8ª série), transporte escolar deficitário; escolas sem manutenção, etc. Estas constatações forneceram subsídios para os estudos e debates na realização da jornada dos sem terrinha durante o sexto encontro na Região Extremo Sul.

Como tema do encontro foi escolhido: “*Sem Terrinha na luta por uma escola pública de qualidade.*” Este tema foi trabalhado nas escolas através de estudos de textos, e debates, e posteriormente foram criadas palavras de ordem, apresentações teatrais, poesias, músicas, místicas. Além da temática mencionada, também foram estudados e debatidos temas relacionados à história da luta pela terra no Brasil e à história do MST, entre outros, e leituras gerais para preparação com vistas à participação na gincana cultural.

Durante os estudos são também realizadas nos assentamentos assembléias das crianças para preparação da organização do encontro, escolha dos delegados, coordenação da delegação, ensaio das canções da luta, preparação das tarefas daquele assentamento durante o encontro, como apresentação das místicas. Também são feitos acordos coletivos, normas de convivência e comportamento, responsabilidades durante os encontros.

O sexto encontro teve como objetivos:

- *Mobilizar as crianças em busca de uma educação pública de qualidade nas áreas de assentamentos e acampamentos.*
- *Proporcionar às crianças momentos de cultura e lazer.*
- *Refletir sobre os direitos da criança.*
- *Promover intercâmbio entre as crianças dos assentamentos e acampamentos.*

A programação desse encontro constou de uma passeata na cidade sede do Prado, e ato público em frente à Prefeitura Municipal. O MST tinha como objetivo realizar uma audiência com o prefeito ou na Secretaria Municipal de Educação, e que para isto protocolou antes a audiência, porém tanto o prefeito municipal quanto a secretária de Educação viajaram sem deixar quem recebesse a pauta de reivindicações levada pelas crianças, que exigia: “*a reabertura da Escola 25 de Julho no Assentamento Três Irmãos; a implantação do ensino fundamental completo nos Assentamentos Riacho das Ostras e Rosa do Prado; reforma e estruturação das escolas dos assentamentos do município do Prado, melhoria do transporte escolar, regularização da merenda escolar, entre outras*”.



A população de modo geral parabenizou a mobilização das crianças, achando-a de fundamental importância para o município, muitos até acompanharam a caminhada, principalmente os turistas que visitavam o município naquele período.

Além da passeata pelas ruas da cidade, também fizeram parte da programação do encontro, estudos e debates acerca dos direitos das crianças, tendo como subsídio o Estatuto da Criança e do Adolescente -- ECA. No debate sobre esses direitos, o direito à educação norteou as intervenções das crianças. Naquele dia todas queriam fazer uma denúncia, ora concernente à situação das escolas, ora sobre as deficiências dos transportes escolares, ora a respeito das humilhações e discriminações que os educandos sofrem nas escolas urbanas, bem como reclamações sobre a qualidade do ensino. A palavra de ordem “*MST! Com Escola, Terra e Dignidade*” foi o tom dado àquela tarde de debates com as 500 crianças e adolescentes da região extremo sul da Bahia demonstrando que o fato de não terem sido recebidos pelo prefeito municipal não arrefecera a sua luta. Mostraram que resistir diante das dificuldades é marca que atravessa as gerações dos Sem Terra do MST, que se mobilizam de todas as formas para conquistar seus direitos.

A participação das crianças na luta do MST é parte de uma realidade histórica que tem se constituído em aprendizado político. De acordo com Caldart (2000, pp.189-192) as crianças ocuparam três lugares no contexto da luta do Movimento, passando de **testemunhas** a **sujeitos** da luta. Para a autora,

O primeiro lugar ocupado pelas crianças foi como **testemunhas** de lutas de suas famílias, ou seja, estavam lá e acompanhavam, sofriam, o desenrolar dos fatos de cada ocupação, acampamento, assentamento (...); o segundo lugar foi da **percepção** de suas **presenças**, e estas exigindo atenção, ou seja, a inclusão da lutas pela escola na luta pela terra (...); e o terceiro lugar é o que está sendo construído ou conquistado pelas crianças Sem Terra ou Sem Terrinha, identificando-as como **sujeitos** Sem Terra e parte da dinâmica do MST.

Ao participar da luta pela terra junto com seus pais, as crianças e adolescentes do MST, que outrora eram, vistas apenas como “futuro”, excluídos dos processos de decisões da família e da sociedade, passaram a ser sujeitos construtores de um processo transformador. Passaram a ter ideais, projetos de futuro, perspectivas de vida construída tendo como referência a coletividade. A criança Sem Terra no MST passou

a ser considerada um ser social que integra a totalidade de um projeto em construção. A participação ativa das crianças nas lutas do Movimento propiciam a construção de resistências e possibilidades em busca do projeto histórico-socialista.

A noite do encontro foi dedicada às apresentações culturais, e além dos grupos dos assentamentos e acampamentos, que prepararam antes as suas apresentações, houve também grupos de teatro da cidade com a peça *A pantera cor de abóbora*, uma sátira à *pantera cor de rosa*. As apresentações vindas dos assentamentos enfocavam as histórias de lutas pela terra, dificuldades vividas no processo de conquista do assentamento, e apontavam sempre um final de triunfo para os trabalhadores Sem Terra.

O segundo dia do encontro foi dedicada às oficinas (pinturas, teatro de bonecos, dobraduras, maculelê, capoeira, restauração de brinquedos, confecção de brinquedos, música, dança, jogos, higiene pessoal e embelezamento) e à gincana cultural.

A abertura do segundo dia do encontro deu-se com a mística apresentada pelas crianças dos Assentamentos Bela Vista e Corumbau; a seguir foi entoado o hino do MST e feita a conferência de todas as brigadas/núcleos. As crianças, eufóricas, gritavam palavras de ordem e esperavam o momento para o início das atividades recreativas. A seguir todos/as seguiram para as oficinas, as quais tinham sido inscritas no dia anterior, com exceção da oficina de embelezamento, que era um pequeno salão de beleza rotativo, onde as crianças passavam para cortar cabelo, limpar e pintar as unhas, maquiarse, fazer penteados, e pegar na saída um panfletinho com indicativos de higiene corporal, cuidado com o couro cabeludo, alimentação saudável e uma alerta para a importância da higiene e embelezamento como um valor a ser cultivado pelos lutadores do povo.

Os participantes da gincana faziam algazarras e corriam para realizar as tarefas solicitadas pelos coordenadores. Nessa gincana não se disputavam troféus para saber quem era a melhor equipe, todos eram vencedores. As tarefas consistiam em resgate da memória do assentamento de origem dos educandos, plantio de árvores no assentamento onde estava sendo realizado o encontro, pesquisa e apresentação acerca das vidas de algum lutador ou lutadora do povo (nessa especificamente foi pedida a apresentação da vida e obra de Paulo Freire e de Carlos Mariguela). No cumprimento das tarefas as crianças deixavam transparecer muito inconformismo com a realidade

capitalista e suas conseqüências, como a destruição do meio ambiente, o uso de sementes transgênicas, a má distribuição de renda, as injustiças... Esse inconformismo era traduzido em todas as apresentações com mensagens de fé e crença nas transformações, na construção do homem novo, em um mundo de justiça social e riqueza dividida.

#### **4.3.3- Gestão dos encontros**

Além de participar da programação que é intensa em um encontro dos sem terrinha, as crianças também vivenciam um modo de organização que se assemelha à organização do seu próprio assentamento, ao qual o Movimento dá o nome de organicidade. Desta forma as crianças são organizadas em brigadas, que são pequenos grupos coordenados por geralmente três crianças escolhidas durante o encontro, sendo um menino uma menina, e mais uma encarregada para fazer os relatos da brigada nos trabalhos em grupos ou nas reuniões realizadas durante o encontro. Esses coordenadores formam uma coordenação geral que ajuda na condução do encontro, organizando as atividades, ajudando na montagem da infra-estrutura e na resolução de problemas que possam ocorrer.

Essa forma de gestão busca organizar-se dentro dos princípios e objetivos da educação no MST, e os encontros propiciam experiências significativas para as crianças, pois vivenciam formas de organização coletiva, têm clareza do que deve ser uma organização de massa, uma gestão compartilhada, tem referências organizativas para o trabalho de auto-organização na escola ou assentamento de onde vêm, além de terem uma idéia de como se-organizam os encontros de que seus pais participam.

Uma coordenadora do setor de educação esclarece:

Os encontros de sem terrinha constituem em espaços primordiais. Pois além de discutir os seus direitos, há espaços para atividades lúdicas, e para auto organização, além de vivenciar na prática os valores que o Movimento defende como a cooperação, o trabalho, solidariedade, companheirismo.

Um limite que é fundamental apontar é que, sendo os encontros uma realização anual, para sua preparação e posterior socialização envolvem-se no máximo três ou quatro meses do ano, e deste modo há que se perguntar: Como se dá

a formação dessas crianças quando elas não estão envolvidas com esse processo? O que é feito para o exercício da prática permanente desses valores na escola, no assentamento de forma geral?

É necessário que as vivências e experiências dos encontros se estendam as escolas, às vivências no cotidiano dos assentamentos para que se tornem cultura e assim construam outro modo de vida baseado em outras relações.

Durante a nossa participação no sexto encontro regional dos sem terrinha, foi possível constatar as experiências das crianças na organização de vários coletivos para o desenvolvimento de atividades como lazer, trabalhos práticos, tarefas políticas, estudo, alojamento e alimentação, e atitudes de solidariedade, companheirismo, cooperação, disciplina.

Todavia, se essas experiências organizativas não forem cultivadas no cotidiano dos assentamentos e acampamentos, seus resultados serão poucos ou quase inexistentes. Referindo-se à necessidade da organização permanente das crianças nas diversas atividades que elas desenvolvem, Makarenko (2002, p. 285) afirma que; *“Se os educandos encontram -se organizados na escola e no trabalho, mas nas horas livres lhes é permitido um comportamento arbitrário, os efeitos educativos serão sempre baixos.*

O autor fala da necessidade de implementação de uma educação permanente e intencional em todas as dimensões, quando se pretende formar seres humanos para a construção de outro projeto de sociedade, perseguindo a educação omnilateral. Isto é essencial no Movimento, visto que as crianças embora assentadas e acampadas, e participantes de um processo de luta permanente, estão inseridas em uma sociedade de mercado onde predominam valores e relações sociais antagônicos aos valores defendidos pelo Movimento. Essas crianças vivem em permanente tensão entre os valores e relações sociais do MST e os da sociedade capitalista, que se contrapõem e se chocam permanentemente, exigindo uma séria organização e reflexão sobre o modo de vida em todos os locais de vivências das crianças.

Mesmo não atingindo resultados imediatos, é possível constatar após dez anos de sua realização sistemática, que os encontros dos Sem Terrinha realizados na região extremo sul do Estado constituem processos cumulativos de formação de uma geração de jovens do MST que passaram pelos encontros. No MST atualmente é comum encontrar muitos jovens que estão à frente da coordenação de setores, direção de

brigadas, núcleos, e em outras tarefas no Movimento que revelam terem despertado para o processo de exercício da militância em encontros dos sem terrinha.

De acordo com uma coordenadora atual do setor de produção da Regional Extremo Sul, a participação em encontros de Sem Terrinha contribui para que os adolescentes e as crianças passem a assumir a luta do Movimento, primeiro em uma dimensão menor, e posteriormente na luta maior da organização, quando diz que:

(...) eu já participei de quatro encontros de sem terrinha (...); durante o tempo que eu participei dos encontros, realmente entendi que o MST é uma forma diferente de luta, ele nos provoca a nos organizarmos para tratarmos dos nossos direitos enquanto crianças sem-terra, daí é o despertar para a luta maior do Movimento (L. Durães).

O depoimento acima deixa entrever os aprendizados que permanecem para aqueles que participam dos encontros. Através da participação nos encontros os sujeitos vão entendendo o que significa a organização da qual fazem parte, e os seus objetivos de lutas, os quais não ficam restritos ao mundo dos adultos, mas efetuam em todas as gerações que compõem o Movimento.

O encontro é visto pelas direções e coordenação do Setor de Educação do MST como uma das atividades mais importantes realizada por esse, e argumentam que é uma atividade que sensibiliza a sociedade, além de cultivar a pertença das crianças pela organização da qual fazem parte tornando-se realmente sujeitos do processo.

Quanto ao sexto encontro, a avaliação de uma integrante da direção estadual do MST, Solange Chagas, é que, mesmo não tendo os objetivos da audiência atendidos, o sexto encontro foi válido pois através dele as crianças mostraram a força do Movimento no município: *“embora não tenhamos conseguido audiência com o prefeito municipal e seus representantes, a repercussão do encontro fez com que ele percebesse a força dos Sem Terra no município e o apoio que tivemos da sociedade. Os demais objetivos foram todos alcançados”*.

A informante acentua que no conjunto do Movimento existem ainda alguns participantes nas direções que não se convenceram da importância dos encontros dos sem terrinha para o todo da organização. Esta falta de convencimento se revela na falta de empenho com vistas a conseguir o transporte para o deslocamento das crianças, e a participação reduzida de alguns membros da direção na organização do

encontro. Outro ponto negativo do sexto encontro foi a sua pouca socialização nas escolas dos assentamentos de maneira organizada, com a mesma intencionalidade com que é feita a preparação. Para essa coordenadora, as crianças realizaram a socialização aleatoriamente sem que houvesse um momento planejado especificamente pelo coletivo para esse fim.

A participação nos encontros não se dá improvisadamente, pois todo o processo envolve uma preparação que antecede os encontros. Ela se dá de forma intensa para que as crianças entendam e participem ativamente de todo o processo, ou seja, a dimensão educativa do encontro se dá na preparação, realização e retorno do encontro, quando as crianças que participaram têm a tarefa de socializar o que se passou no encontro com a comunidade assentada e acampada e com as outras crianças que lá não foram.

Ferreira (2002, p. 185), ao relatar um encontro de Sem Terrinha do Estado do Pernambuco afirma que no local de sua pesquisa, o Assentamento Catalunha, essa socialização também não ocorreu de forma planejada, e diz:

Infelizmente, no período de duas semanas que ainda fiquei no Assentamento Catalunha, período este que foi contemplado com a comemoração do dia das crianças, na escola não houve nenhuma ação concreta que pudesse ser caracterizada como um resgate do que havia acontecido no V Encontro Estadual dos Sem Terrinha: nem pelas professoras, nem pelas Crianças.

Mais adiante o autor relata que as atividades programadas pela escola para a comemoração do Dia das Crianças no assentamento foi de total desvinculação do que havia acontecido no encontro dos Sem Terrinha. As brincadeiras se restringiram a atividades competitivas, que reforçavam o individualismo e o preconceito. Afirma que havia um total estranhamento da escola em relação ao encontro.

De conformidade com os documentos que orientam os encontros, esta atividade de socialização deve ser prevista desde a preparação, embora sejam importantes as orientações e propostas por escrito, mas elas não são suficientes para garantir a articulação de toda a atividade, que envolve preparação, execução, socialização e avaliação do processo. A desarticulação entre a escola, a comunidade e o coletivo de educação do Movimento pode trazer conseqüências, porque ao não cumprirem um plano

de trabalho mais sistematizado, as atividades ficam sem nexos, mostrando um hiato entre a proposta de organização do Movimento e as ações realizadas.

Essa socialização planejada com intencionalidade é bastante pertinente, pois através dela pode ocorrer avaliação e a atividade passa a irradiar o assentamento, local de vivência cotidiana dessas crianças. Caso isso não ocorra, deixa entrever que os encontros são atividades desligadas da totalidade do MST, tornando-se esporádicas, não passando de mais uma atividade realizada sem a devida intencionalidade educativa que deve dar continuidade aos assentamentos.

Um processo educativo não atinge seus objetivos se realizado apenas com atividades estanques, sem as devidas articulações entre o global e o local, neste caso, a vida cotidiana das crianças. É preciso encontrar formas de dar a continuidade às atividades e vivências dos encontros como tática de educação das crianças assentadas e acampadas. Caso isto não ocorra, esses encontros não se diferenciarão das atividades que todas as escolas brasileiras, públicas ou particulares, fazem todos os anos em comemoração ao Dia das Crianças, as quais se esgotam nesse mesmo dia.

A virtualidade dos encontros dos Sem Terrinha está em sua dimensão educativa quando de sua preparação, pois exige envolvimento de todas as crianças nos aspectos organizativos, no planejamento, na execução, na avaliação e nos aspectos de mobilização e elevação da consciência (em uma mobilização as crianças encontram-se em confronto direto com o Estado através das negociações com as Prefeituras e com os secretários de Educação dos Estados). Os encontros dos Sem Terrinha também educam os adultos, sendo que ao acompanhá-los eles precisam ouvi-los, respeitá-los como crianças diferentes que estão se formando em um contexto de luta, exigindo dos adultos muita paciência pedagógica.

As ações dos encontros exigem que as crianças aprendam a tomar decisões, respeitem a organização coletiva, propiciem o debate, sejam disciplinadas, desenvolvem a pertença à organização. Para isso as crianças aprendem a planejar, executar e avaliar em conjunto, desde as atividades mais políticas, quanto o lazer coletivo. Desse modo o processo do encontro é um cabedal de possibilidades de construção de um ser humano para outro projeto histórico.

As mobilizações contribuem para romper o isolamento das crianças e das escolas do campo, possibilitando atividades conjuntas onde várias escolas de assentamentos e

acampamentos precisam se articular, e permitem que sejam feitas parcerias com universidades, centros esportivos, grupos culturais, visitas a locais históricos.

O fato de ser uma atividade pontual que se realiza apenas uma vez ao ano, não permite uma continuidade do processo iniciado. Faltam continuidade e nexos no processo educativo desenvolvido nos encontros com o cotidiano permanente da escola. Ainda permanecem dúvidas quanto à organização infantil, como aliar atividades de lazer às lutas para melhoria da qualidade de vida e elevação da consciência social e política.

Na execução dos encontros contam-se com voluntários de universidades e de outras organizações. A falta de clareza quanto aos objetivos estratégicos do MST e a educação das crianças como função tática permitem que não se planejem com intencionalidade todas as atividades de lazer, muitas vezes sendo elaboradas individualmente em cada organização que se propõe voluntariamente a desenvolver o trabalho. Desse modo constata-se uma desarticulação entre as atividades desenvolvidas durante o encontro. Evidência desta afirmação foi constatada durante o sexto encontro, em que no dia anterior as crianças tinham participado da mobilização por escola na cidade do Prado, e no dia seguinte, como resultado de uma oficina de teatro, houve uma chacota em relação ao trabalhador do campo, provocando risos de toda a platéia sem nenhum questionamento do porquê o trabalhador do campo é visto daquela forma.

Portanto, a unidade teórico-metodológica em torno da preparação, execução e avaliação do encontro é primordial para garantir que de fato se consolide uma educação para a transformação social, como preconiza o MST em seus princípios pedagógicos e filosóficos.

Outro aspecto é a infra-estrutura para a realização dos encontros, no tocante ao cuidado com alimentação, higiene, hospedagem das crianças observa-se que na maioria dos encontros a alimentação é baseada em alimentos escolhidos sem nenhum critério, tanto nutricional quanto no sentido de valorizar os produtos do campo. Um exemplo disto é que em quase todos os encontros as crianças passam mal do estômago, vítimas da alimentação que consomem durante essa realização.

Considerando-se que num encontro dessa natureza o processo ajuda na formação das crianças, é preciso também que se atente para os aspectos da infra-estrutura, e alimentação, tendo em vista que as formas de alimentação na atualidade



também constituem elementos de dominação. Ao se alimentar uma criança, por exemplo, com uma tapioca da cultura nordestina, uma batata doce, ou com um alimento qualquer produzido pela Bunge, Cargil, etc, deve-se observar os aspectos da cultura alimentar, que na atualidade têm fortes nexos com o movimento do capital.

#### **4.4 – EDUCAÇÃO DE ADULTOS – A ELEVAÇÃO DA ESCOLARIDADE-1999-2000**

Como enfatizado ao longo deste trabalho, as práticas educativas do MST não se restringiram à escolarização das crianças; uma prática que tem sido constante desafio para o MST é a educação de adultos, visto que nas comunidades acampadas e assentadas permeia um alto índice de analfabetismo ( 40 a 90 %, conforme a região do País ), constituindo um problema a ser superado, para que de fato se possa pensar em desenvolvimento nas várias dimensões da pessoa humana.

No intuito de superar esse problema, o MST lançou mão de uma multiplicidade de práticas, atividades, e contou também com diversas organizações da sociedade civil e do Estado brasileiro. As primeiras práticas da educação de adultos foram com a alfabetização, de modo que se firmaram convênios entre o MST, as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e o Ministério da Educação, e envolvidas várias ONGs com experiência de alfabetização. Posteriormente, visando a propiciar a continuidade do ensino fundamental para jovens e adultos, o MST organizou lutas pela conquista do PRONERA, e através deste programa realiza convênios com várias universidades do Brasil.

A origem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -- PRONERA deu-se no contexto do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília em 1997, promovido pelo MST em parceria com a UnB, a Unesco, o Unicef e a CNBB. O MST apresentou como proposta ao então governo FHC a criação de um fundo governamental para financiar a educação nas áreas de reforma agrária. Essa proposta veio a se traduzir oficialmente em 1998 com a implantação do PRONERA<sup>78</sup> (MST, 2004).

---

<sup>78</sup> A experiência desenvolvida pelo PRONERA na Universidade do Estado Bahia – UNEB, iniciou-se em 1999 com o Projeto de Alfabetização e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária,

A operacionalização das ações do programa se dá mediante o modelo de gestão tripartite, com as seguintes instituições e movimentos: universidades, movimentos sociais e o governo federal através do INCRA. Cabe aos movimentos sociais apresentarem as demandas, mobilizar as comunidades; às universidades cabe o papel de executar as ações do programa no tocante à gestão financeira dos recursos e à coordenação pedagógica dos projetos; ao INCRA, o acompanhamento da gestão financeira, apoio logístico e articulação com os demais parceiros, quando necessário.

O PRONERA compreende ações de alfabetização de jovens e adultos, complementação da escolaridade (nos níveis fundamental, médio e superior), formação continuada dos educadores, formação técnica de nível médio em diversas áreas, e produção de materiais didáticos adequados ao contexto sociocultural do campo.

A educação de jovens e adultos é a ação prioritária do programa, compreendendo a alfabetização e a elevação da escolaridade dos educadores que trabalham nas turmas de alfabetização; além de elevar a escolaridade, os monitores recebem formação pedagógica para o desempenho da função educativa. Os cursos técnicos de nível médio objetivam fornecer aos jovens e adultos do campo a formação de nível médio combinada com a profissionalização, mediante as demandas apresentadas pelos movimentos sociais com base em suas reais necessidades. Os cursos superiores, a exemplo da graduação em Pedagogia da Terra, objetivam propiciar aos educadores do campo, que ainda não possuem titulação, a formação superior para qualificação de sua prática pedagógica, e conseqüentemente a melhoria da educação básica do campo.

As referências teórico-metodológicas do programa apóiam-se na vertente pedagógica da educação popular, e recomendam a organização curricular em torno de eixos temáticos e situações-problema a partir da vida e da experiência dos sujeitos participantes do programa. O trabalho, a cultura, as lutas sociais e o contexto do campo constituem referências para a organização do trabalho pedagógico com as turmas organizadas pelo PRONERA.

---

alfabetizando 3.821 assentados e elevando a escolaridade de outros 173 com a conclusão do ensino fundamental. Em 2001 foi implantado o Curso de Ensino Médio Normal para 80 estudantes da Reforma Agrária do Estado da Bahia. Em 2004, em novo projeto de alfabetização e escolarização, aproximadamente 4.000 jovens e adultos foram alfabetizados, e outros 220 elevaram sua escolaridade até o ensino fundamental. Iniciaram-se ainda duas novas turmas de Ensino Médio Normal e o Curso de Pedagogia da Terra. Em 2005 tiveram início as aulas de Ensino Médio em Técnicas Agropecuárias Sustentáveis, e em julho de 2006 iniciou-se um novo Curso Superior em Letras – Licenciatura Plena, para a formação de professores. Com esses projetos, a UNEB é a universidade brasileira que tem o maior programa de educação do campo do PRONERA.

No Estado da Bahia o MST, desde o início da década de 90, realiza práticas de alfabetização de adultos em convênios com ONGs (IDEA, UNICEF, UNESCO) Em final da década de 90 o MST efetivou o primeiro convênio com a UNEB e o PRONERA para alfabetização e complementação da escolaridade em nível de ensino fundamental para os monitores alfabetizadores e adultos dos assentamentos. Esta análise de educação do jovens e adultos do MST se inscreve nessa experiência, qual seja, a elevação/complementação da escolaridade dos adultos realizada em parceria com a universidade – UNEB e o INCRA, através do PRONERA.

A primeira turma<sup>79</sup> de complementação de escolaridade do MST no Estado da Bahia surgiu da necessidade de escolarizar os monitores que se encontravam atuando nas classes de alfabetização de jovens e adultos e não possuíam formação em magistério. Este fato se deu nos assentamentos que não possuíam pessoas com qualificação em magistério para atuar nas turmas.

As barreiras para a realização de uma educação consistente e de qualidade no meio rural são muitas: desde a falta de infra-estrutura adequada para desenvolvimento das aulas, o acesso às localidades, as verbas insuficientes, que muitas vezes atrasam, até a formação dos professores, e tantas outras apontadas ao longo deste trabalho.

Essa situação exige esforço, persistência e dedicação de quem ousa acreditar e colocar em prática ações que proponham vencer as várias formas de dominação. As ações do MST parecem inspirar-se na afirmação de Freire (1980, p. 27), quando ele diz que o

(...) utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar; o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante anunciantes. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Ao ousar alfabetizar os adultos, elevar sua escolaridade tendo como horizonte não apenas a qualificação para a força de trabalho, o Movimento demonstra que a emancipação não se dará apenas através da conquista econômica, mas vinculando-se

---

<sup>79</sup> Até o momento (junho de 2006) foram desenvolvidas (concluídas) 7 turmas de complementação de escolaridade no MST do Estado da Bahia, 2 turmas na região extremo sul em parceria com a UNEB, 2 turmas na região sudoeste em parceria com a UESB, 1 turma na região da chapada Diamantina em parceria com a UNEB e o movimento social CETA, 1 turma na região do recôncavo em parceria com a UFBA, e uma turma nas regiões sul e baixo sul em parceria com a UESC.

às conquistas econômicas é necessário também haver elevação cultural e qualificação de consciência, demonstrando assim a função da escola para o Movimento.

Concomitantemente à realização da alfabetização de jovens e adultos ocorria a complementação de escolaridade dos monitores/educadores, que no período de 16 meses concluíram o ensino fundamental de forma intensiva. O curso teve início em dezembro de 1999 e encerrou-se em março de 2001. A carga horária do curso foi de 1.000 horas de estudos; deste total, 728 horas foram realizadas de forma presencial em encontros quinzenais, onde os educandos iam à sede do Departamento de Educação Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e 272 horas foram realizadas em regime de ensino a distância (tempo comunidade), caracterizado por atividades extra-classe ( pesquisas, leituras, estudos, resoluções de exercícios e outras).

Em virtude do público-alvo ser de monitores e monitoras que atuavam em assentamentos, e que ao mesmo tempo desenvolvessem atividades agrícolas das quais não podiam se afastar por muito tempo (tanto do trabalho educativo quanto do trabalho na lavoura), justificou-se a necessidade de que os estudos se dessem em forma de alternância<sup>80</sup>.

À universidade consistiu a organização pedagógica do curso, a contratação dos professores e a gestão financeira dos recursos através de uma fundação indicada pela universidade, a Fundação de Administração e Pesquisa Econômico -Social – FAPES.

#### **4.4.1- Formas de conquista/acesso**

Como foi demonstrado ao longo deste trabalho, as condições socioeconômicas dos participantes do Movimento são marcadas por profunda usurpação de direitos, e a marca desse processo histórico no campo da educação escolar é dívida para com os trabalhadores. A história do MST como movimento social é também a história de reconstrução dos seres humanos que o integram,, é uma história de mobilizações permanentes, onde o aprendizado do processo ensina aos trabalhadores que não é possível a conquista de direitos sem se mobilizarem coletivamente por eles.

---

<sup>80</sup> A alternância como princípio pedagógico visa a desenvolver nos jovens situações em que o mundo da escola se posiciona de forma articulada com o mundo que o rodeia. Existem muitas modalidades de alternância no campo educativo. A esse respeito consultar Gimonet ( 1983); Magalhães ( 2005).

Sendo assim, esse projeto foi uma conquista dos trabalhadores rurais através de suas lutas e mobilizações na conquista de um programa específico para os adultos das áreas de reforma agrária, neste caso o PRONERA.

Dessa forma, o propósito de promover o acesso ao conhecimento através da elevação da escolaridade para os povos do campo não foi uma iniciativa dos poderes públicos, mas fruto de mobilização dos próprios trabalhadores.

No Estado da Bahia, após a conquista do programa em nível nacional, em 1998 o MST iniciou as negociações com universidades públicas para apresentarem as demandas existentes em todos os assentamentos e acampamentos do Estado da Bahia. Inicialmente apresentou-se a Universidade Federal da Bahia, e posteriormente as Universidades Estaduais UNEB, UESB, UESC, UEFES. As negociações prosseguiram e em novembro de 1999 iniciaram-se na UNEB as primeiras turmas de alfabetização e a primeira turma de complementação da escolaridade do MST através do PRONERA, e em seguida em outras universidades em todo o Estado.

#### **4. 4. 2-Sujeitos do curso<sup>81</sup>**

A turma foi composta de 40 educandos maiores de 16 anos, todos provenientes dos assentamentos<sup>82</sup> da região extremo sul da Bahia. Destes, 30 atuavam como monitores de alfabetização de adultos nas referidas áreas, e além dos monitores, participaram também 10 educadores não-escolares que atuavam nos diversos setores do movimento ( cooperativas, formação, gênero, frente de massa) e não possuíam o ensino fundamental completo.

Quanto ao sexo, havia 14 do sexo masculino e 26 do sexo feminino, o grupo era bastante heterogêneo; a idade variava de 17 a 55 anos. Quanto ao tempo de ingresso e participação no Movimento, 14 educandos participavam desde a fundação do MST no Estado, e os outros 26, o tempo de ingresso e a participação variavam de 3 a 7 anos.

---

<sup>81</sup> Os dados para compor este ítem foram coletados nas fichas preenchidas pelos educandos para matrícula no curso e se encontram nos arquivos do PRONERA no campus X da UNEB.

<sup>82</sup> No primeiro momento o PRONERA atendia apenas aos assentamentos; os acampamentos eram excluídos do programa. A inclusão dos acampamentos nos projetos de EJA se deu a partir do segundo semestre de 2003, sendo aprovada e oficializada no manual do PRONERA e publicada em abril de 2004.

As histórias de suas vidas<sup>83</sup> eram perpassadas por desencontros com a escola, ora pelas circunstâncias das lutas por que optaram, ora pela falta de acesso à escola de que o meio rural padece. Para muitos, o curso foi a grande oportunidade de retorno aos estudos interrompidos em outros momentos das suas vidas. Deixavam claro que essa era a grande oportunidade de dar continuidade aos estudos, não para crescimento individual, mas para melhorar a sua participação na luta pela libertação dos trabalhadores como sustentou uma educanda do grupo:

Este ano para mim foi de muita importância, tanto como militante quanto como estudante e coordenadora local do PRONERA. Aprendi a soltar mais em público, a coordenar atividades e sistematizar melhor e planejar os trabalhos (...). Os trabalhos em grupo ajudou a desenvolver a cooperação. Os métodos utilizados pelos professores me ajudou no crescimento político e pedagógico ( Nilda Bonfin).

O processo migratório marcou o processo de escolarização de grande parte desses educandos: mais da metade da classe já havia se aventurado por Estados das Regiões Norte e Sudeste do país, especialmente o Estado de São Paulo, à procura de melhorias de vida. Às vezes por vontade própria, neste caso os mais velhos, ou os mais jovens acompanhando os pais ou esposas ou maridos.

Todos os estudantes traziam em suas bagagens muitas experiências aprendidas no cotidiano da luta, e o compromisso que demonstravam, os deixavam envolvidos no processo, encantados. Todos os registros feitos pelos educandos demonstravam os significados desse retorno à escola aliado à luta pela terra; já não registravam sonhos irreais, mas possibilidades concretas de realização, como demonstra o depoimento de um educando: “ *Participar desse curso de complementação da escolaridade deixou em mim um orgulho muito grande, pois vi que tenho capacidades...estou me sentindo um vencedor de limites*” (Edi Carlos .2001). Ao mesmo tempo que demonstravam satisfação por continuar os estudos, os educandos mostravam maturidade dizendo que precisavam perseguir um aprendizado contínuo, como no depoimento de um deles: “ *ao mesmo tempo que aprendi muito nesses 16 meses de estudo, estou sentindo como alguém que ainda tem muito a aprender*” ( Manuel . Dias, 2001).

---

<sup>83</sup> Dados coletados nos memoriais escritos pelos educandos no final do curso, e nas histórias de vida escritas para o livro *Sementes do conhecimento brotadas do cotidiano da luta pela terra*, organizado pela professora de Língua Portuguesa do referido curso.

#### **4.4.3 - As organizações curricular e didático-pedagógica**

O projeto pedagógico do curso foi elaborado pela gerência de extensão da UNEB, conforme orientação da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, Departamento de Educação de Adultos, por intermédio do programa de aceleração da aprendizagem fase II, e atendendo aos Movimentos Sociais do Campo.

Tendo sido norteada por uma instituição pública, a organização curricular do curso baseou-se formalmente no programa oficial de ensino da SEC-BA, cuja base de organização se estrutura por disciplinas, desenvolvendo uma formação geral própria do ensino fundamental, que permite aos educandos a continuidade dos estudos em nível de ensino médio. O programa do curso compôs-se de seis disciplinas básicas integrantes do núcleo comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Cultura. Foram acrescentadas ainda duas disciplinas da formação específica. O Movimento optou por disciplinas que tivessem relação com os trabalhos do campo, sendo escolhidas Zootecnia e Noções de Agricultura.

Essas disciplinas foram organizadas em 19 módulos presenciais com a duração média de quatro dias cada módulo. Todos os educandos se deslocavam dos seus assentamentos e acampamentos para a cidade de Teixeira de Freitas, onde ficavam hospedados no Centro de Formação da Diocese e assistiam às aulas no mesmo local de forma intensiva (exceto para as disciplinas Zootecnia e Noções de Agricultura que foram ministradas nos assentamentos Primeiro de Abril e 4.045, respectivamente). Os educadores foram escolhidos entre os professores do quadro da UNEB, da rede pública de educação básica, e ainda entre os discentes da UNEB que possuíam experiência com as disciplinas e com os movimentos sociais do campo.

A certificação dos estudantes foi feita pela Secretaria Estadual de Educação conforme convênio nº 26 / 2001 celebrado entre esta secretaria e a UNEB publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia do dia 01 de setembro de 2001.

Para a realização desses cursos o MST necessitou realizar parcerias com instituições públicas (universidades e Secretarias de Educação, e solicitar recursos do INCRA). Essas instituições têm regras de oficiais de funcionamento cuja base são leis, decretos e propostas pedagógicas que às vezes o próprio Movimento desconhece e

muitas vezes não se coadunam com os seus princípios. Portanto, é freqüente o Movimento ficar entre a possibilidade de escolarizar seus participantes de uma forma convencional, ou então esperar que a escola se harmonize com seus princípios. Desse modo, o Movimento vem convivendo com dilemas e problemas próprios de um movimento que convive constantemente com a realidade e com possibilidades. Para o MST, essas práticas educativas têm uma função tática, a propiciar aos seus integrantes de imediato o acesso ao conhecimento no seio do Estado burguês, tendo em vista acumular forças para a construção do projeto estratégico-socialista.

Além das aulas constantes do currículo oficial, os estudantes organizaram um programa de formação político-ideológica durante o curso, como atividade extra ao currículo oficial. Deste programa constavam: análise de conjuntura, estudos sobre a América Latina, dívida externa, imperialismo etc. Esta atividade era coordenada pelo setor de formação do MST e tinha como objetivo a formação política do grupo.

O trabalho pedagógico foi desenvolvido por uma coordenação coletiva composta pelos educandos, um professor-coordenador regional do PRONERA, além de bolsistas e coordenadores locais do MST. Este coletivo era o mesmo que acompanhava as turmas de alfabetização do PRONERA na região, junto com as etapas presenciais e semi-presenciais do curso de complementação da escolaridade.

O coletivo acima mencionado tinha como atividade central a coordenação do PRONERA na região na sua totalidade, cujas funções consistiam em organizar e acompanhar as etapas presenciais, debater e planejar com os professores a organização das aulas e atividades do tempo/comunidade, além de fazer os relatórios das aulas e providenciar hospedagem e deslocamentos dos educandos.

#### **4.4.3.1 Avaliação**

De acordo com o projeto do curso, a avaliação é concebida numa perspectiva progressista, comprometida com a transformação social e ultrapassando o caráter meramente classificatório. Para isso os educandos foram submetidos em cada encontro de estudo presencial a uma avaliação da aprendizagem por disciplina. O desempenho era medido e expressado em forma de notas de zero a dez.



Sabe-se que na escola capitalista a avaliação assume relações de poder, e sua função tem sido excluir e selecionar os “melhores” eliminando aqueles que não correspondem aos objetivos preestabelecidos e orientados para determinados fins. Freitas (1995) avalia que a escola capitalista encarna objetivos e funções sociais que adquirem o contorno da sociedade na qual está inserida, e para isto encarrega os processos de avaliação para garantir o controle da consecução de tais funções. Olhada por este prisma, a avaliação neste projeto traz uma contradição, visto que no projeto do curso a avaliação, embora aponte para a transformação, foi concebida tendo como parâmetro os pressupostos da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Vocábulos como competências e habilidades, próprios das propostas do Banco Mundial, encontram-se presentes no projeto de Elevação da Escolaridade. O fato de necessitar de vincular-se à secretaria para ter a certificação garantida deixa claro que o processo de avaliação necessita seguir um padrão proposto pela secretaria. Desse modo, a proposta de avaliação do curso realizado contradiz os princípios do MST, que propõem uma avaliação baseada em múltiplas dimensões que leva em conta não apenas as habilidades para o trabalho mas a formação humana na totalidade.

Para o MST (1992), a avaliação deve assumir cinco dimensões: a prática, a participação, a apreensão do conhecimento, os valores e a militância. No tocante ao tempo, a proposta do Movimento sugere que a avaliação não deverá ocorrer apenas no final das atividades, mas durante todo o processo de seu desenvolvimento. Desse modo, o Movimento enfatiza que a dimensão do conhecimento deve ser avaliada, mas existem outras de igual importância, e alerta para a dimensão das posturas que devem assumir o sujeito social Sem Terra. Salienta que de nada adianta o indivíduo apreender todos os conteúdos trabalhados na escola se ele não for capaz de estabelecer suas relações com a prática que desenvolve no cotidiano.

#### **4.4.3.2 - Gestão**

O MST, em seus princípios pedagógicos, considera a democracia um princípio fundamental da sua proposta educativa. Propõe que os educandos não apenas discutam sobre democracia mas que sejam criados espaços para vivência democrática nas várias situações e espaços, e sugere, para a gestão democrática duas dimensões fundamentais: a direção coletiva e a participação de todos nos processos de gestão, tomando decisões em conjunto e avaliando o processo e os resultados de cada ação coletiva.

Na experiência em análise a gestão do processo envolveu dois aspectos (financeiro e pedagógico) e para cada um assumiram-se processos de gestão diferentes.

No aspecto financeiro -- os recursos financeiros desse projeto foram administrados pela Fundação de Administração e Pesquisa Econômico Social –FAPES. Foi uma gestão unilateral em que os educandos recebiam apenas os serviços prestados mas não participavam da gestão, não discutiam nem planejavam o que fazer, nem como proceder no campo financeiro. A fundação limitou-se a cumprir as normas indicadas nos projetos. Para a elaboração dos projetos o Movimento apenas indicou a demanda com as respectivas localidades onde deveriam acontecer. Desse modo, o princípio da gestão coletiva não se cumpriu no tocante à questão financeira.

No aspecto pedagógico pode-se afirmar que houve um ensaio do princípio de gestão democrática, embora bastante limitado, visto que a participação dos estudantes se limitava a uma representação no coletivo de coordenação do curso. Por outro lado, os estudantes não participaram do planejamento do curso, da sua construção curricular, da organização das etapas/módulos, dos debates e discussões acerca do trabalho pedagógico, bem como da avaliação. Tudo isso era restrito aos educadores, e aqueles que tinham um princípio democrático buscavam a participação dos alunos, porém os mais autoritários seguiam o modelo de avaliação tradicional unilateral.

#### **4.4.3.3- Auto- organização dos educandos-**

Como já mencionado, para a realização das etapas os educandos ficavam alojados em espaço próprio para o curso. Assim, por iniciativa própria, eles se auto-organizavam, tendo como referência a organização do próprio Movimento. Para isso, todos eram organizados em núcleos de base com um coordenador o qual juntamente com os demais, constituía a coordenação dos educandos. Os objetivos dessa organização era a divisão e realização dos trabalhos práticos, estudos, realização da mística durante as aulas presenciais, interlocução com os professores e a coordenação do curso pela universidade.

Essas atividades parecem revestir-se de certo utilitarismo quando por estarem alojados coletivamente no mesmo espaço, se organizam em torno de tarefas que visam a manter o bom funcionamento do curso durante o tempo presencial. Mas é importante salientar que os educandos se apropriam de um princípio pedagógico do MST, pois

buscam aliar as demandas do trabalho prático ao exercício e responsabilidade da gestão.

Assim é possível observar que os princípios da organização coletiva e da importância do trabalho aprendido nas lutas do Movimento vão se constituindo em uma nova cultura quando, por iniciativa própria, os educandos se auto-organizam para cumpri-los. Embora nos princípios legais e burocráticos do curso não se encontrem esses princípios, eles estão presentes na organização interna dos sujeitos do processo.

A educação de adultos no MST, com ênfase na elevação da escolaridade dos seus integrantes, foi importante dado o significado tanto para os sujeitos individuais quanto para o avanço da organização na perspectiva coletiva. Essa prática propiciou ao MST no Estado da Bahia iniciar um amplo processo de educação dos adultos que se encontravam cumprindo funções de direção e de coordenação mas trazendo limites em sua formação e atualização das práticas sociais.

Não obstante tenha sido uma prática educativa realizada sob a tutela de um programa compensatório, neste caso o PRONERA, ela demonstra uma possibilidade quando permitiu o retorno de adultos, antes excluídos do acesso à escola, a frequentar os bancos escolares, e este retorno tenha se dado em uma situação de conquista de direito a um programa específico para os trabalhadores do campo, e não como dádiva do Estado, quando permite que esse retorno se dê numa situação em que esses sujeitos tenham capacidade de estabelecer referências coerentes com a estratégia do Movimento de que participam.

#### **4.5- FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL DOS EDUCADORES: CURSOS CONCOMITANTES DE ENSINO MÉDIO E NORMAL**

Como enfatizado no decorrer deste trabalho, a Pedagogia do MST<sup>84</sup> não se restringe apenas ao espaço escolar. No MST a educação acontece em todos os momentos e ações desenvolvidas, desde a participação das crianças, das mulheres, dos jovens e idosos, construindo novas relações e consciências, até a participação nas marchas, assembléias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de

---

<sup>84</sup> Pedagogia do MST é a maneira pela qual se forma o sujeito social de nome Sem Terra ( com letras maiúsculas), e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo desta pedagogia é o próprio Movimento. Para maior aprofundamento, ver Caldart: *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

solidariedade, ocupações, mobilizações. É mais que uma reunião em que se propõe a ensinar e a aprender o alfabeto o ato de ler e escrever está além da decodificação dos grafemas e fonemas da língua, é a própria realidade, a própria vida no/do Movimento e sua perspectiva de luta em prol de uma educação *para a transformação social*.

Nessa perspectiva a formação dos/as educadores/as cumpre um papel fundamental: mais do que ensinar a ler e escrever; esses educadores assumem a formação de uma geração de crianças que têm na sua história uma experiência nova. Essa ação precisa e deve estar sintonizada com o projeto de emancipação defendido pelo Movimento.

Que educador dará conta de uma educação pensada a partir dos referenciais apresentadas anteriormente? Quem formará esse educador? Estas e outras questões nortearam o Movimento na direção de uma proposta para a formação dos seus educadores.

Motivado por essas indagações, e ainda por compreender que para a realidade de um movimento social do campo que constantemente enfrenta a violência do latifúndio e busca superar o modo de produção vigente é que o MST constantemente reflete sobre o tipo de educação que pode ser proporcionado aos sujeitos dessa realidade. O Movimento, desde o início da década de 90 vem desenvolvendo experiências de formação acadêmica inicial e continuada dos educadores que atuam em áreas de assentamentos e acampamentos. Segundo dados do MST, dos oito mil professores que atuam nas escolas dos assentamentos e acampamentos do Movimento, a metade não tem formação acadêmica para desempenhar o trabalho da docência.

Compõe a formação continuada dos educadores do MST uma variedade de iniciativas que se realizam em níveis local, regional, estadual e nacional. Desse modo, a formação acadêmica realiza-se em cursos de aperfeiçoamento, encontros, seminários e oficinas; outras dimensões da formação se dão em participação dos educadores em coletivos e na luta do MST como um todo; sistematização de práticas pedagógicas e produção coletiva de materiais, para subsidiar a proposta de educação do Movimento; programa de leitura dirigida; acompanhamento pedagógico das escolas ou experiências educativas desenvolvidas nas bases do Movimento. A formação acadêmica inicial dos educadores do MST acontece em cursos alternativos de nível médio, e em nível

superior, com os cursos de Pedagogia da Terra<sup>85</sup>, Licenciatura em Letras<sup>86</sup>, Geografia<sup>87</sup>, História<sup>88</sup> e Arte e Educação<sup>89</sup>.

De acordo com os dados do setor de educação do MST, nesse processo já passaram pela formação de nível médio cerca de 500 professores e 370 em Pedagogia da Terra. Estão em fase de conclusão mais 450 pedagogos em convênio com universidades públicas de todo o país.

O curso de formação inicial de educadores (magistério de nível médio), objeto desta pesquisa, teve sua origem nas experiências<sup>90</sup> de outros cursos formais organizados pelo MST objetivando a formação de educadores. Esses cursos foram iniciados pelo MST na década de 1990 com o objetivo de qualificar o trabalho educativo desenvolvido nas escolas dos assentamentos e acampamentos do Movimento em todo o Brasil, como parte fundamental da política de luta pela reforma agrária.

Desse modo, os cursos de formação acadêmica inicial de educadores do MST nasceram com o propósito de ser um instrumento na luta pela garantia do direito à educação, somando-se à luta pelo acesso à terra, ao conhecimento e a dignidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A experiência do MST, em parceria com a UNEB no Estado da Bahia, com a primeira turma de formação de educadores de nível médio teve início em novembro de 2001 e a conclusão em março de 2004.

Tal curso deu continuidade ao processo de escolarização iniciado com grupos de Alfabetização de Jovens e Adultos e Complementação de Escolaridade (esta

---

<sup>85</sup> Pedagogia da Terra compreende os cursos de graduação em Pedagogia para os educadores de assentamentos e acampamentos. Para Caldart, a Pedagogia da Terra, além de um curso é uma identidade conquistada pelo MST. Uma identidade é marca de pertencimento a um determinado grupo, que se diferencia de outros ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços, outra cultura, outro jeito de ser. Pode ser de conformação ou de resistência ao ambiente social em que se origina. Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando este pertencimento: *antes de serem acadêmicos/universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui* (2004, p. 25).

Gadoti (2000) defende que a Pedagogia da Terra deve ser como instrumento educativo que articule o ser humano na perspectiva da convivência harmônica com outros seres vivos que habitam o planeta numa perspectiva de totalidade.

<sup>86</sup> Atualmente estão em desenvolvimento dois cursos de Licenciatura em Letras do MST: um em convênio com a UNEB e outro com a UFPA.

<sup>87</sup> O curso de Geografia é desenvolvido em parceria com a UNESP -- Campus de Presidente Prudente.

<sup>88</sup> O curso de História é em parceria com a UFPB.

<sup>89</sup> O curso de Arte -- Educação desenvolve-se em parceria com a UFPI.

<sup>90</sup> A primeira experiência de curso formal realizada pelo MST encontra-se sistematizada por Caldart (1997) na obra *Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST*, publicada pela Vozes.

equivalente ao 2º segmento do ensino fundamental -- 5ª a 8ª séries), desenvolvido pelo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, pela UNEB e o MST no período de 1999 a 2001 (descrito no item nº 4.3 deste capítulo).

Ao final das referidas experiências, as avaliações foram consideradas positivas por todos os parceiros envolvidos e o desejo de continuidade foi apresentado através de um comunicado enviado pelo Coletivo de Educação do MST - BA à UNEB, indicando como demanda a realização de um curso de formação acadêmica inicial para os educadores na modalidade Normal de Nível Médio.

O curso foi financiado pelo PRONERA, na UNEB<sup>91</sup>, desenvolveu-se vinculado à Pró-Reitoria de Extensão – PROEX, sendo executado a nível local pelo Departamento de Educação-Campus X localizado em Teixeira de Freitas, região do Extremo Sul do Estado através das parcerias envolvendo várias instituições: públicas como : UNEB, INCRA, SEC-BA e o MST como Movimento Social. Coube ao INCRA o financiamento, a UNEB a execução financeira e pedagógica e a SEC –BA a certificação dos educandos. Ao MST coube a mobilização dos educandos e a participação no planejamento, acompanhamento e execução das atividades juntamente com a Universidade.

#### **4.5.1- Os sujeitos do curso**

Os sujeitos do Curso Normal Médio são homens e mulheres do campo, pessoas que articulam suas vidas em torno do trabalho na terra, da luta pela terra, da luta pela vida bem vivida, das relações culturais brotadas no seio da terra em nome da edificação de um mundo justo, humano, solidário e socialista. Enfim, participam desse processo filhos e filhas da terra, como bem poeticamente Antônio Marcos, um dos educandos, caracterizou a turma:

### **TERRA DOS SEM TERRA**

#### **Marquinhos<sup>92</sup>**

As Adrianas, Amélias, Antônias, Antônio e Aquiles são aqueles que almejam africanizar a alma.

As Domingas, as Daianes, os Domingos dormem distraidamente no seu dia.

---

<sup>91</sup> A UNEB é a maior universidade multicampi do Norte e Nordeste brasileiros, possui 29 departamentos localizados na capital e nas diferentes regiões do Estado da Bahia.

<sup>92</sup> Antônio Marcos Alves dos Santos foi educando do curso de Ensino Médio e Normal, MST/BA.

Os Edi-Carlos, as Edileusas, Edinalvas são edificantes.  
 As Elizabethes, Elainees, Elcis são elísios e liberdade.  
 Fredericos, Felipes são feitores da vida.  
 Os Givaldos, as Gilmaras são gélias das terras férteis.  
 Heraldos, Huberes humanizam a luta.  
 Ivinilces, Ilmares.  
 Os Isaéis, Iolandas impedem os impérios de crescerem.  
 Jagneres, Joãos, Jinailsons, Janaínas, Joelmas, Josés e Jucis são jasmims dos campos ocupados pela vida.  
 As Leilas, Luzinetes, Luzenis, Lucimaras lustram o caminho sofrido com amor e igualdade.  
 As Marilenes, Marizas, os Márcios, Mauros, as Mônicas e Marias maravilhosamente matrizam o sonho de um mundo melhor.  
 As Nildas, Nilvandias, Nidinhas, Nildes nutrem a perseverança.  
 As Roses são rosas em outras línguas, são rosas em nossas roças.  
 Tailanes tonalizam a revolução dia após dia.  
 As Valdilenes, Valdecis, Veras e Vicências vigoram a busca da paz, do pão, da guerra.  
 Os Ueltos altificam conscientemente o saber.  
 As Selmas, Sidimares, Solanges são todos nós nas terras distantes da fome, das injustiças e perto da vida, do amor e da esperança nas terras dos **SEM TERRA**..

Os educandos eram todos pertencentes ao MST e se caracterizavam basicamente por assentados e acampados, filhos e filhas de assentados e acampados. Geograficamente vinham das oito regiões onde o MST está organizado no Estado da Bahia e norte do Espírito Santo, assim distribuídos: 4 do ES, e na Bahia ficaram assim distribuídos geograficamente: 1 da região norte, 1 da região oeste, 2 do recôncavo, 10 do sudoeste, 5 da chapada diamantina, 6 sul, 1 baixo sul, 24 extremo sul, revelando uma alta concentração da região extremo sul a região-sede do curso. Quanto à distribuição dos educandos por sexo, pode-se notar uma forte hegemonia feminina, aproximadamente 67%, contra aproximadamente 33% do sexo masculino. Mesmo assim considera-se que o percentual masculino é significativo, visto que o exercício do magistério na educação básica no Brasil historicamente é uma profissão predominantemente feminina.

Quanto à vida escolar anterior dos educandos/as: 6 já havia concluído o ensino médio nas escolas públicas formais e buscavam uma habilitação para o magistério; 48 possuíam o ensino fundamental completo/regular. Destes últimos, 24 completaram o ensino fundamental via projetos de Complementação de Escolaridade financiados pelo PRONERA. Sobre o estado civil dos sujeitos: 23 eram casados e 32

solteiros. No tocante à faixa etária, variava de 16 a 50 anos, com um número significativo de jovens de até 25 anos.

Quanto à atuação no campo educacional, a grande maioria atuava na Educação de Jovens e Adultos-EJA, exercendo a função de monitor ou coordenador local do PRONERA. Apenas 2 atuavam no ensino fundamental em escolas públicas nos seus respectivos assentamentos. Com respeito à participação nos setores do Movimento, variava entre os diversos setores existentes (Educação, Formação, Saúde, Gênero e Cultura), havendo ainda em pequena proporção aqueles que não participavam de nenhum setor e não tinham tarefas definidas no assentamento e no Movimento e ainda 4 integrantes da Direção Estadual do Movimento.

Enfim, os educandos/as do curso normal médio, primeira turma, situava-se em um contexto vasto de experiências acumuladas nas lutas sociais, o que constitui para as universidades e os centros de formação de professores um grande desafio. Desafios estes já evidenciados por Carvalho (2003), quando discute a necessidade de uma universidade estratégica necessária à formação dos educadores dos Movimentos Sociais do Campo.

O fato de os sujeitos do curso serem provenientes de várias regiões do Estado permitiu que saíssem do isolamento do seu trabalho pedagógico (cada um em sua sala, no seu setor de atuação no Movimento), criando canais de articulação entre eles/as. Na perspectiva de Caldart (1997) o rompimento deste isolamento permite também que os sujeitos possam, a partir das vivências, ir rompendo com o individualismo e com a dificuldade do trabalho cooperativo, buscando construir uma pedagogia que, embora respeite a diversidade dos sujeitos, seja capaz de ajudar a construir e a manter a unidade do projeto político que os une.

O curso iniciou-se com 60 educandos e finalizou com 54, apresentando uma evasão durante os 3 anos de sua realização do curso de apenas 6 educandos, o que corresponde a um percentual de 10% durante o período de realização do curso. Os motivos apresentados foram: medo do estágio, 1; doença, 1; desligou-se do MST, 1; foram embora sem explicação, 3.

Segundo o censo escolar de 2005 do Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep / MEC), 16% dos estudantes de escolas públicas que terminam o ensino obrigatório não chegam a se matricular no ensino médio. E dos que se matriculam, 18% não concluem os estudos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2004 (Pnad).



Ainda conforme os dados da Fundação Lemann, a taxa de evasão escolar no Brasil é maior que a média da América Latina. Os dados da referida fundação apontam que no Brasil, cerca de 31,4 jovens largam a escola a cada hora. Desse modo, as desistências do curso refletem as tendências e os limites da educação brasileira, mas estranha o fato de o movimento social ainda não ter conseguido superar esse dilema em suas práticas educativas.

#### **4.5.2- Organizações curricular e didático-pedagógica**

A elaboração e a organização curricular do projeto do curso tiveram como referências as experiências de Formação dos Educadores que o MST já havia desenvolvido com êxito em outros Estados do País, como o RS, ES e PB. Além disso, teve como referências legais a Lei 9.394/96 em seu artigo 37, que se refere à Educação de Jovens e Adultos, e a resolução do CEE-BA n. 21/97 e a portaria 66/98, que aprovam o ensino médio na modalidade Aceleração III para jovens e adultos, e a resolução 02/99 do CNE, que trata das bases para formação do professor em nível médio na modalidade normal, observando-se a especialidade da Lei 9.394/96--LDBEN.

Com base nas referências acima, o projeto do curso teve como propósitos: possibilitar aos jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos o acesso ao ensino médio e profissionalizante; promover a melhoria da qualidade do ensino e da prática pedagógica que os educadores vinham desenvolvendo nos assentamentos e acampamentos; contribuir no processo de construção da identidade sociocultural dos assentados; propiciar aos educandos instrumentos para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a realidade sociopolítico-econômica e cultural em que vivem na perspectiva da transformação social (UNEB, 1999, projeto do curso normal médio).

Como princípio teórico-metodológico buscou-se, como núcleo central do curso, articular os saberes da ação/prática experienciada pelos educandos aos saberes científicos acumulados pela humanidade. Nesse, as dimensões de conhecer a realidade, refletir sobre a problemática vivenciada, e elaborar intervenções para a transformação da realidade propiciaram a articulação dos seguintes campos teórico-práticos:

- Teoria de interpretação da história e da realidade brasileira, com um recorte da questão agrária e desenvolvimento social do campo.
- Teorias pedagógicas que permitissem aos educandos a compreensão do processo de educação e formação humana e da identidade nas múltiplas dimensões dos sujeitos do campo.

- Experiências e reflexões específicas, produzidas no âmbito dos movimentos sociais do campo, no tocante à concepção de campo, assentamento, educação e cultura.
- Na dimensão da intervenção possibilitar aos educandos a organização de práticas educativas, didático-pedagógicas, organização e gestão nas escolas dos assentamentos e acampamentos, com base em estudos, diagnóstico, pesquisas ( *UNEB, 1999: projeto do curso normal médio*).

Com base nos princípios acima, a organização curricular do curso foi constituída atendendo aos requisitos do ensino médio e do curso profissionalizante, neste caso, o curso normal médio ( antigo magistério). Assim o currículo do curso organizou-se em áreas do conhecimento seguindo a referência nacional de base comum por áreas temáticas. Desse modo organizaram-se as seguintes áreas:

#### 1- Base nacional comum

- a) Linguagem e expressões culturais;
- b) Ciências sociais;
- c) Ciências exatas da natureza e parte diversificada.

2-A área da formação profissional do ensino normal médio compunha-se das áreas temáticas:

- a) Fundamentos da Educação;
- b) Didática e metodologia de ensino;
- c) Organização do trabalho pedagógico;
- d) Prática de Ensino.

Assim, os eixos acima mencionados desdobraram-se em disciplinas que foram desenvolvidas de forma presencial (tempo-escola) distribuídos em seis módulos organizados em etapas intensivas com a duração de cerca de 60 a 70 dias, e a distância (tempo-comunidade), de modo a permitir uma reflexão teórico-prática **da e na** realidade em que os/as educandos/as estavam inseridos durante três anos consecutivos. A carga horária total foi de 3.420 horas, sendo 2.220 ( duas mil e duzentas e vinte) presenciais, e 1.200 à distância, com atividades na /com a comunidade.

As aulas presenciais realizadas durante o tempo-escola foram desenvolvidas no Centro de Formação Carlos Marighela, no Assentamento 1º de Abril, localizado no município de Prado, região do extremo sul do Estado da Bahia. Os professores do Campus X da UNEB se deslocavam até o assentamento para ministrar as aulas. Além dos professores da universidade, contou-se também com professores indicados pelos

movimentos sociais e pelo coletivo dos/as educandos/as, principalmente nas áreas referentes às especificidades da educação do campo.

A grade curricular referente ao tempo-escola e ao tempo-comunidade ficou assim organizada:

<b>Componentes curriculares</b>	<b>Horas/ aula TE</b>	<b>Horas/ aula TC</b>	<b>Horas/ aula Total</b>
<b>BASE NACIONAL NÚCLEO COMUM</b>			
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	160	90	250
Geografia	100	50	150
História	100	50	150
Matemática	160	40	200
Física	160	40	200
Química	160	40	200
Biologia	140	60	200
Filosofia	60	20	80
Informática Básica	60	-	60
Sociologia	60	20	80
Educação Religiosa	31	10	40
Língua Estrangeira - Espanhol	120	-	120
Educação Física	60	20	80
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO MÉDIO</b>			
Psicologia da Educação	60	20	80
Educação Básica do Campo	40	20	60
Educação Ambiental	30	20	70
História da Educação	40	20	60
Política Educacional	50	30	80
Didática	50	30	80
Metodologia da Pesquisa	60	50	110
Estágio Supervisionado		400	400
Educação de Portadores de Necessidades Educativas Especiais	30	10	40
Ética e Relações Públicas.	30	10	40
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	60	20	80
Metodologia do Ensino de Matemática	60	20	80
Metodologia do Ensino de Estudos Sociais	60	20	80
Metodologia do Ensino de Ciências	60	20	80
Metodologia do Ensino de Educação de Jovens e Adultos	60	20	80
Metodologia do Ensino de Educação em Classes Multisseriadas	50	20	70
Metodologia do Ensino de Educação Artística, Jogos e Recreação	50	20	70
Metodologia da Alfabetização	50	20	70
<b>TOTAL GERAL POR TEMPOS</b>	<b>2.220</b>	<b>1.200</b>	<b>3.420</b>

Fonte- projeto do curso normal médio

O currículo é composto por um núcleo comum, como exige a legislação que rege a educação básica no Brasil, e um núcleo diversificado ligado à formação profissional.

Observa-se na grade curricular a preocupação em ofertar disciplinas humanísticas como parte da formação geral e profissional dos educandos.

Apenas o oferecimento de disciplinas diversas não rompe a dualidade entre a escola geral e a escola profissional, entre as ciências humanas e as ciências técnicas, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, pois essas divisões estão no âmbito das relações sociais de produção, da divisão social do trabalho capitalista, do conflito entre as classes sociais. O que se buscou no referido curso foi contemplar um conteúdo crítico vinculado à realidade e à luta dos trabalhadores do campo; desse modo, mesmo não rompendo com a dicotomia existente, buscou-se contribuir para o avanço das lutas dos trabalhadores do campo.

Os cursos vinculados ao MST possuem uma intencionalidade na formação dos sujeitos que não fica restrita à grade curricular exigida pela legalidade durante o tempo aula. O MST implementa uma organicidade interna no curso, que contribui significativamente para o processo de formação omnilateral dos participantes. Desse modo, o tempo presencial é dividido em vários tempos educativos.

#### **4.5.3- Os tempos educativos como parte da formação humana**

Durante a etapa presencial, que geralmente dura cerca de 60 a 70 dias, os educandos participam das aulas, oficinas, atividades culturais, estudos, lazer e da gestão do curso. Para isso o tempo presencial é dividido em diversos tempos com duração definida, que organizados são caracterizados como tempos educativos. Os tempos educativos são uma dimensão da proposta pedagógica do MST. Cerioli (2004, pp. 22 e 23) justifica que eles reforçam dois princípios básicos da Pedagogia do Movimento:

a) A necessidade de mudar a existência dos educandos (seu jeito de viver e perceber o mundo), pois geralmente os educandos que vêm para os cursos formais trazem uma cultura em que o seu tempo é gerido pelas tarefas diárias, sem levar em conta o tempo cronológico, tendo como referência apenas o “tempo natural”, que deste modo é gerido pelo espontaneísmo e condicionado pela objetividade da sobrevivência.

b) Demonstrar que a escola não é apenas lugar de estudo, onde se vai apenas para ter aulas. O curso é parte da formação humana dos sujeitos que nele se encontram, por isso as várias dimensões da vida têm lugar no curso e são trabalhadas pedagogicamente de forma intencional.

Além dos princípios acima mencionados, o autor argumenta que os tempos educativos objetivam a contribuir nos processos de organização e auto-organização dos educandos. São um exercício de aprender a organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo, tendo em vista todas as tarefas necessárias ao andamento da coletividade, pois como afirma Makarenko (1989) “Educar o ser humano significa capacitá-lo para utilizar adequadamente o seu tempo imediato.”

Assim, concebe-se a organização da temporalidade como elemento estruturante da formação humana. Observa-se que o MST potencializa o fato de a turma encontrar-se em convivência coletiva por um espaço de tempo de longa duração para intencionalmente contribuir na organização do modo de vida dos educandos.

É importante salientar que esta forma de organização coletiva no processo organizativo aplica-se apenas aos cursos, sendo no momento impossibilitada a sua inclusão nas escolas como estão organizadas, pois o tempo educativo nas escolas brasileiras é de apenas quatro horas que são dedicados apenas as aulas. Para que se possa caminhar sob a perspectiva proposta aos cursos, o MST necessita realizar lutas a fim de alterar a organização das escolas dos assentamentos, o que implica escolas de tempo integral.

Durante a realização das etapas presenciais, o curso normal médio se desenvolveu desdobrando-se em vários tempos educativos, tendo como referências os princípios da Pedagogia do Movimento articulados aos pressupostos e objetivos do curso apontados no projeto, e ainda às necessidades indicadas pelos educandos. Desse modo, os tempo educativos definidos nesse curso objetivavam, além dos princípios citados por Cerioli (2004), a organização e o bom funcionamento do curso e da convivência na coletividade.

É importante destacar que a escolha dos tempos educativos e a duração de cada um consistem em um processo de profunda reflexão de planejamento entre todos os envolvidos, para que não se torne uma colcha de retalhos da distribuição do tempo. Os educandos elegem prioridades, compatibilizam interesses coletivos e individuais, assumem compromissos com seriedade e disciplina, cuidando para que o tempo planejado não seja uma “camisa de força”, mas um processo refletido permanentemente e assumido por toda a coletividade de maneira consciente.

A metodologia empregada teve como referência a Oficina Organizacional de Capacitação -- OFOC<sup>93</sup>, destinada à capacitação de coletivos por meio de um ensaio prático e ao mesmo tempo real, no qual se buscou introduzir no coletivo a consciência organizativa de que necessitava para a atuação e convivência coletiva. Esta proposta compõe a proposta metodológica desenvolvida pelo MST<sup>94</sup> em cursos dessa modalidade de formação. Trata-se de planejar o processo pedagógico de modo a propiciar um ambiente educativo com características voltadas à organização social do grupo.

Em sua organização, os educandos foram desafiados a assumir e resolver problemas pessoais e do coletivo, garantindo o bom funcionamento das etapas do curso. Antes de assumir a opção por alguns tempos educativos é necessário que sejam definidas a sua finalidade e utilização, para saber concretamente o que se pretende de fato com todos os tempos instituídos no curso. Os tempos educativos instituídos de forma coletiva são:

**\*Tempo-Aula** - a turma optou por oito horas diárias de segunda a sábado. Este tempo se desenvolve sob a orientação de educador, destinado ao estudo e desenvolvimento dos componentes curriculares/disciplinas que constituem a base curricular proposta no projeto pedagógico do curso. Neste tempo, em determinados dias podem acontecer outras atividades pedagógicas previamente planejadas.

**\*Tempo-Cultura** - mínimo de cinco horas semanais. É um tempo destinado à elevação artístico-cultural dos educandos. Este tempo foi utilizado no curso de diversas formas: projeção de filmes, documentários, oficina de criação, visitas às praias da região, gincanas, exposição de desenhos<sup>95</sup> feita pelo grupo, recital de poesias, noites culturais em que as criações das/os educandas/os eram socializadas, rodas de capoeira, e outras manifestações de resistência cultural. Este tempo educativo permitiu que os

---

<sup>93</sup> De acordo com Clodomir S. Moraes (1986), A OFOC é “um ensaio prático e ao mesmo tempo real no qual se busca introduzir em um grupo social a consciência organizativa que necessita para atuar em forma de empresa ou ação organizada.”

<sup>94</sup> No MST esse método de capacitação massiva foi desenvolvido entre os anos de 1991 e 1995, com a finalidade de criar condições necessárias para que pudesse acontecer esta capacitação nos cursos formais e legais. Esse método foi elaborado a partir de experiências de adequação para a realidade-escola dos diversos métodos de formação realizados nos assentamentos, visando à capacitação das famílias Sem Terra para o desenvolvimento da cooperação agrícola (Cerioli, 2004)

<sup>95</sup> Um dos desenhos feitos pela educanda Aline Roxa em uma dessas ocasiões foi eleito como logotipo do IX Encontro dos Educadores e Educadoras do MST/BA.

educandos potencializassem a sua criatividade e descobrissem talentos que até então estavam adormecidos.

**\*Tempo -Formatura** – é um tempo de trinta minutos diários, destinado ao cultivo da mística do MST e da classe trabalhadora, com apresentação dos coordenadores do dia. Visa a motivar as atividades que se realizarão no dia, constatar a presença de todos os integrantes da coletividade através da conferência dos núcleos de base, rememorar o dia anterior com a crônica diária, dar avisos e informes do dia. Durante a realização do curso, esse tempo foi desenvolvido pelos educandos, coordenadores e professores do dia, e em alguns momentos com a participação da comunidade assentada e de outras pessoas que estivessem em atividade no centro de formação onde acontecia o curso.

**\*Tempo -Estudo** - constitui-se de uma hora diária destinada aos educandos para que eles possam em grupo ou individualmente realizar seus estudos extra-aula com leituras, aprofundamento, pesquisas, debates, resolução de exercícios etc. Neste tempo é possível verificar o grau de solidariedade entre a turma, os educandos com menos dificuldades ajudam os colegas com mais limitações nas disciplinas. Os professores também se dispõem a trabalhar com esses educandos além do seu horário de aula, gerando uma verdadeira oficina de solidariedade do conhecimento.

**\*Tempo-Reflexão Escrita** – é um tempo de vinte minutos diários, destinado ao exercício da reflexão escrita individual e consta do olhar reflexivo de cada educando, sua análise diária do curso, as lições que eles tiram do processo que vivenciam a cada dia. Tudo é registrado em um caderno individual específico para essa finalidade. É feito em forma de diário de campo. É importante salientar que muitos educandos incorporaram essa atividade em sua vida cotidiana dentro e fora do curso. Diariamente a coordenação recolhe dez cadernos para leitura e devolução em no máximo 12 horas, com as anotações e recomendações devidas. Vale registrar que esse tempo tem contribuído, segundo os professores do curso, para a superação dos problemas relacionados à escrita, apresentados pelos educandos.

**\*Tempo-Verificação de Leitura** - tempo de trinta minutos semanais reservado à verificação da leitura realizada de forma individual, e ao posterior debate e socialização de textos impressos sobre a conjuntura, com debates atuais. Estes textos são

escolhidos pelos educandos conforme o interesse temático da turma. A coordenação tem a tarefa de reproduzir os textos e encaminhá-los com o mínimo de dois dias antes da verificação da leitura.

**\*Tempo Oficina** – tem como finalidade o aprendizado de determinadas qualificações conforme interesse dos educandos, demanda do Movimento, assentamentos de onde vêm os educandos e do próprio centro de formação. São quatro horas semanais distribuídas segundo os critérios e interesses dos educandos, dedicadas ao aprendizado de habilidades práticas e às dimensões propostas para o curso. Desenvolvem-se oficinas de preparo de alimentação alternativa, remédios caseiros, cartões com elementos da natureza, DST/AIDS, informática, capoeira, pintura em tecido e tela, e outras.

**\*Tempo -Trabalho** - é um tempo reservado à execução das atividades necessárias ao bom desenvolvimento do curso para garantir a continuidade da sua existência e os serviços necessários ao bem-estar da coletividade. No curso a quantidade deste tempo não é estipulada previamente. As demandas de trabalho existentes é que definem a quantidade de tempo para o desenvolvimento das tarefas. Estes trabalhos consistem em limpeza do local, das louças, banheiros, dormitórios, arrumação da secretaria e da biblioteca do curso, ajuda na limpeza e embelezamento do local, e contribuições aos assentados no tocante às questões organizativas do assentamento.

**Tempo Trabalho Voluntário** – são dez horas por etapa presencial. Destina-se aos trabalhos em outras localidades, ou até no mesmo assentamento que estão convivendo desenvolvendo trabalhos diferenciados. Na turma do magistério o tempo-trabalho voluntário permitiu que fossem desenvolvidas diversas atividades para os assentamentos vizinhos como: trabalho de ajardinamento e embelezamento dos assentamentos, construção de parques infantis de forma alternativa, visitas às famílias assentadas, limpeza do túmulo de um integrante do MST, o jovem Fábio Henrique, que fica no assentamento Riacho das Ostras, próximo ao assentamento; organização de manifestações contra a invasão dos Estados Unidos ao Iraque, e outras.



#### **4.5.4 Interlocução com a realidade: o tempo-comunidade e o estágio supervisionado**

Como mostra a grade curricular, o curso teve 1.200 horas destinadas à realização de atividades a distância, distribuídas nas várias disciplinas e no estágio supervisionado realizado entre uma etapa e outra.

O tempo-comunidade, como parte da carga horária integrante da organização curricular, foi concebido nas primeiras turmas de cursos formais do MST como um tempo complementar à carga horária, em que se levavam para casa as atividades complementares aos estudos desenvolvidos no tempo escola, combinando atividades de estudo com ações de utilidade social comunitária.

Com o acúmulo das reflexões acerca das experiências realizadas nesse tempo complementar do currículo, percebeu-se a sua importância no processo de formação dos sujeitos sociais, e a partir daí, segundo Caldart (1997), o Movimento passou a assumi-lo com opção metodológica de formação intencional, e não apenas como mais uma opção de ensino para complementar a carga horária como exigência legal, que aliás se encontra em evidência na atualidade, que é a modalidade de educação a distância organizada principalmente pelas universidades privadas.

Assim o tempo-comunidade caracteriza-se por um tempo de formação intencional que implica a reflexão crítica sobre o que se aprende, como se aprende, para que se aprende, a serviço de que e de quem estão as aprendizagens, e com quem se aprende. O tempo comunidade se realiza por meio de projetos educativos que se orientam por uma metodologia em que a educação deve estar vinculada ao mundo vivido dos sujeitos e a um projeto de desenvolvimento (síntese do seminário do PRONERA sobre Tempo-Comunidade, Bsb, dez, 2005 - texto digitado)

Desse modo, o tempo-comunidade articula-se com diversas atividades e dimensões propostas pelo coletivo de coordenação do curso.

a) Inserção dos estudantes na organização da coletividade do MST constitui na realização de atividades vinculadas diretamente à organicidade do Movimento, em que os estudantes têm como tarefa política participar ativamente, mantendo o enraizamento com o coletivo de origem (o assentamento ou acampamento). Para os Sem Terra, nessa perspectiva *“o assentamento ou acampamento é a escola e o MST é o grande educador”*.

b) Realização de atividades de complementação dos estudos iniciados no tempo escola. Durante o tempo-comunidade os educandos são convocados a manter os hábitos de organização e de estudo diário; a idéia proposta neste item é exatamente consolidar nos educandos o hábito e a disciplina para os estudos iniciados no tempo-escola no bojo das muitas tarefas que eles desenvolvem no cotidiano da sua luta diária.

c) Reflexão e pesquisa de campo sobre a realidade onde o educando está inserido, com as novas posturas de observar, interrogar, problematizar, observar, coletar dados, que poderão ser articulada aos estudos teóricos que o educando realiza durante o curso.

d) Sistematização e registro das vivências e experiências do período. O propósito desta atividade é contrapor-se ao ativismo sem sistematização que costuma caracterizar os militantes de organizações de massas. Ao mesmo tempo, criar nos educandos o hábito da reflexão escrita iniciada no tempo-escola, possibilitando anotações detalhadas sobre práticas de aprendizagem que servirão de matéria-prima nas reflexões sobre o tempo escola. Os instrumentos para esta atividade são o diário de campo, os relatórios de atividades e os roteiros de observação.

O tempo-comunidade vem sendo constantemente questionado pelos conselhos que autorizam e reconhecem os cursos formais, e pela Controladoria Geral da União, que fiscaliza os programas de financiamento. Todos esses questionamentos provocam debates entre os sujeitos do programa.

Em dezembro de 2005 reuniu-se em Brasília um coletivo de coordenadores do PRONERA, das universidades, dos movimentos sociais do campo, e de asseguradores do INCRA de vários Estados, em um seminário para debater e formalizar proposições orientadoras sobre o tempo-comunidade para as universidades elaborarem os projetos de cursos formais financiados pelo programa. De acordo com o documento-síntese do seminário, os objetivos do trabalho no tempo-comunidade são:

- Ampliar o acesso à escolarização formal dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.
- Contribuir para a valorização da vida no campo, possibilitando que os estudantes não necessitem sair do campo para realizar seus estudos.
- Garantir a articulação entre a teoria e a prática nos currículos dos cursos.
- Estimular a autonomia intelectual dos estudantes.
- Garantir a interdisciplinaridade entre os conhecimentos e práticas sociais.

- Experimentar uma nova forma de construção do conhecimento, de saberes e práticas educativas/sociais, em conjunto com os movimentos sociais, equipes de ATEs, professores, asseguradores do Pronera;
- Assegurar uma formação humana vinculada a projetos de desenvolvimento do campo.
- Possibilitar uma aprendizagem enraizada nos valores culturais, organizativos, políticos, pedagógicos e sociais das comunidades envolvidas, bem como as suas diferentes formas de organização social.
- Possibilitar um diálogo entre os conhecimentos técnicos e científicos com os saberes populares na construção de novos projetos.
- Vincular os projetos pedagógicos dos cursos aos projetos de desenvolvimento dos assentamentos/campo.
- Contribuir para uma inserção qualificada nas áreas de reforma agrária possibilitando transformações nos modos de vida do campo.
- Desenvolver propostas de cursos capazes de formar sujeitos agentes de desenvolvimento.
- Fortalecer as relações democráticas entre as instituições do Estado e os movimentos sociais envolvidos por meio da gestão participativa nos projetos em execução (documento-síntese do Seminário sobre o Tempo-Comunidade. Brasília , dez 2005).

Nesse documento os participantes também reivindicam a necessidade de o programa proporcionar aos estudantes condições materiais para a realização do tempo-comunidade, visto que este tempo é realizado em precárias condições, sem acesso à infra-estrutura básica necessária aos estudantes, como livros, biblioteca, computadores, internet, espaço físico para as reuniões dos estudantes, monitores, professores e a comunidade.

São relevantes as reivindicações apresentadas pelo grupo para a realização das atividades do tempo-comunidade efetivadas pelos estudantes, pois muitos deles vêm de assentamentos e acampamentos que nem sequer têm energia elétrica, estradas, postos de saúde, meios de comunicação e transporte. Desse modo, a articulação entre projetos de educação e projetos de desenvolvimento socioeconômico e cultural dos assentamentos é de fundamental importância. No referido seminário foi feito um levantamento dos projetos e políticas que o INCRA desenvolve nos assentamentos (ATES, PRONAF, PDA, PRA), constatando-se que não existe nenhuma articulação entre eles. A fragmentação das políticas implementadas pelo INCRA não permite aos assentados a organização da totalidade do modo de vida no campo.

Durante o tempo-comunidade do curso normal médio foram realizadas algumas atividades como: Complementação dos estudos iniciados no tempo escola; realização do plebiscito da ALCA (2002); estudos sobre a problemática da dívida externa brasileira com os assentados e acampados do local de origem dos educandos; organização da ciranda infantil do segundo acampamento estadual das mulheres trabalhadoras rurais (março, 2003); pesquisa de campo e diagnósticos solicitados pelos componentes curriculares; leituras dirigidas; realização de encontros regionais dos Sem Terrinha; participação do educando do curso em reuniões de núcleos/ assembléias dos seus respectivos assentamentos e acampamentos; organização de encontros regionais de educadores; construção de parques infantis; realização de cursos para trabalhadores dos assentamentos e acampamentos. Todas essas atividades foram registradas em relatórios, diários de campo, preenchimento de formulários, que nas etapas seguintes iam sendo objeto de reflexão no curso.

Sobre as atividades do tempo-comunidade, o depoimento<sup>96</sup> de uma educanda do curso dá a dimensão da sua importância:

Entre uma etapa e outra – tempo comunidade- nós levávamos muitas atividades e muitas delas eram de intervenção na realidade, isso fez com que eu conhecesse melhor o assentamento onde moro, tivesse uma relação mais próxima com ele. Comecei a participar das reuniões do núcleo, dar opiniões e participar mais ativamente do Movimento (...) Passei então, desde o início do curso, a ser vista como uma militante do MST. Vesti definitivamente esta camisa, que se fundiu com minha pele (Aline Roxa, 2004).

A potencialidade do tempo-comunidade para o MST reside em ter inúmeras pessoas realizando trabalhos organizativos e sistemáticos, objetivando a superação da realidade.

No tocante aos educandos, o tempo-comunidade possibilita uma auto-disciplina intelectual, auto-organização nos estudos, ao mesmo tempo em que permite a continuidade dos estudos para a elevação da escolaridade sem se desvincular da sua realidade.

Para a universidade, a importância do tempo-comunidade permite que os professores e coordenadores vão até a realidade de origem dos educandos para o seu

---

<sup>96</sup> Depoimento retirado do memorial escrito pela educanda no final do curso em março de 2004

acompanhamento, e conseqüentemente há a efetivação de uma práxis mais consistente pelos desafios e aprendizados que a realidade sempre propicia.

O tempo-comunidade existente nos cursos formais ligados ao MST se diferencia dos demais cursos a distância, pois há um acompanhamento sistematizado com objetivos claros construídos pelos sujeitos do processo. As atividades propostas para a execução no tempo-comunidade vêm das demandas dos componentes curriculares, mas são articuladas às atividades brotadas do seio da luta política contra o latifúndio e a propriedade privada da terra. Deste modo, o ato de estudar e o ato de lutar contra o modelo estão entrelaçados permanentemente numa única ação, reafirmando as palavras de Frigotto (1991, p. 81) quando nos diz que “ *a práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação*”.

Compreende-se que a teoria e a prática são inseparáveis e que o ato educativo traduz-se na práxis social quando aproxima a prática pedagógica e os estudos desenvolvidos na comunidade, agindo não só na obtenção do conhecimento e experiências novas e valiosas para a vida pessoal e individual, mas na inter-relação recíproca. Assim, a organização curricular do curso, embora tenha sido elaborada dentro dos limites permitidos pela legislação em vigor, foi sendo desenvolvida de modo a permitir que a execução de cada atividade curricular fosse ancorada numa práxis real, cuidando sempre para que a prática social dos/as educandos/as e da organização social da qual eles fazem parte não fossem ignoradas pelo processo.

Para que os sujeitos das práticas acima mencionadas não fossem desenraizados de sua comunidade, desvinculados da luta na qual são protagonistas, da sua cultura, desejos, utopias individuais e coletivas, o estágio supervisionado, como componente da grade curricular do curso normal médio, foi concebido como elemento instrumentalizador da práxis, situado entre a formação inicial ( curso) e a formação continuada no exercício da profissão (LIMA, 2001). O estágio supervisionado nesse curso foi configurado como um espaço de reflexão sobre as contradições e os problemas vivenciados pelas comunidades e debatidos no decorrer de sua realização.

Considerando os limites concretos exigidos pelo momento histórico, ao mesmo tempo refletindo e abrindo novos caminhos na busca das possibilidades concretas na formação dos educadores do Movimento, o estágio supervisionado do referido curso inserido no contexto de um movimento social distinto teve como objetivos:

-Possibilitar aos educandos do curso normal médio situações reais do seu campo de trabalho, incorporando à sua formação uma visão crítico-política sobre as realidades concretas na mediação da experiência de estágio em espaços formais e não formais onde ocorre o fenômeno educativo (escolas, cooperativas, núcleos de base, setores diversos existentes no Movimento).

-Confrontar e articular a aplicação teórico- prática dos conhecimentos adquiridos no decurso de sua formação com as reais necessidades dos assentamentos onde ocorrerão os estágios (Programa da disciplina Estágio Supervisionado – digitado s/d)

Conforme o projeto do curso, o Estágio Supervisionado, componente curricular, totalizou 400 horas, sendo dividido em duas modalidades:

a) Docência em Sala de Aula – 200 horas -- realizado em salas de aula nos assentamentos e acampamentos, e executado individualmente por educando/a em classes de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, podendo ser inclusive em seus próprios espaços de atuação ( garantido nas diretrizes dos Cursos de Graduação da UNEB).

b) Elaboração, Execução e Avaliação de Projetos em espaços não-formais -- 200 horas, desenvolvidas coletivamente com a realização de projetos educativos nos acampamentos e assentamentos.

Ao final de cada de modalidade do estágio foi realizado um seminário para relato e troca de experiências vividas no estágio, debates, reflexões, socialização dos limites e das possibilidades vivenciadas nas práticas desenvolvidas.

Buscando estabelecer um constante diálogo entre ação e reflexão, esses seminários constituíram momentos significativos, mas não únicos de debate acerca dos limites de cada assentamento na questão da educação, e objetivaram evidenciar também os avanços já conseguidos.

Conforme relatório dos seminários de estágio do curso normal médio, os educandos/as sentiram-se provocados pela realidade encontrada nas escolas dos assentamentos e acampamentos, e pela necessidade de implementação e/ou

redimensionamento urgente da Pedagogia do MST. A fala de um educando e também dirigente do Movimento, Aquiles de Jesus durante o seminário do estágio nos dá essa dimensão:

(...) o estágio fez com que agente como dirigente fosse despertado para acompanhar as escolas dos assentamentos (...). É preciso acompanhar a gestão das escolas, as práticas pedagógicas dos professores e os demais itens, em virtude do distanciamento que está ocorrendo entre o proposto e o que está sendo desenvolvido (...); tudo isso pode causar um grande prejuízo ao Movimento e à luta no futuro. Além do mais, o que ocorre nas escolas dos assentamentos pode estar ocorrendo em outros setores e espaços do Movimento ( Aquiles de Jesus)

Compreende-se que questões como esta, trazidas pelos educandos em suas reflexões sobre as contradições encontradas nas escolas dos assentamentos e acampamentos, podem provocar um redimensionamento no trabalho de acompanhar o Movimento através do setor de educação nas escolas, visto que segundo uma das coordenadoras do setor de educação do MST no Estado, o acompanhamento nas escolas tem sido um grande desafio,

(...) pois o Movimento cresceu, se territorializou, e com isto aumentou o número de escolas, mas na mesma proporção não cresceram as lideranças aptas para o acompanhamento às escolas do Movimento, e esse curso poderá ajudar a dar um grande salto de qualidade no acompanhamento e implementação da Pedagogia do MST nas escolas do Movimento no Estado da Bahia. ( Solange Chagas)

As dificuldades no acompanhamento às escolas do MST não se restringe apenas às escolas da Bahia, também foram constatadas nas pesquisas realizadas por Vendramini (1990) no Estado de Santa Catarina, e por Machado (2003) no Estado de Mato Grosso.

O segundo estágio desenvolvido com projetos educativos teve como objetivos responder às demandas dos assentamentos e acampamentos nas dimensões não apenas da escola, mas da contribuição para o processo amplo de educação desenvolvido pelo Movimento.

Esta modalidade de estágio, segundo relato dos educandos, contribuiu para o crescimento deles no tocante à melhoria de suas práticas educativas não-escolares desenvolvidas nos assentamentos, pois:

(...) para desenvolver as práticas exigidas para o estágio necessitávamos de um planejamento elaborado, discutido com os sujeitos; isso foi uma dimensão importante para a execução das atividades sem as dificuldades que até então enfrentávamos quando para realizar uma prática o planejamento só estava na nossa cabeça. (Eliane F. Silva)

Além disso, a realização do estágio nas duas modalidades provocou reflexões acerca do papel no curso em suas vidas, tanto individual quanto coletivamente bem como nas dificuldades enfrentadas pelos educadores do povo no processo de formação da consciência revolucionária, quando um deles afirma que

(...) esta experiência de estágio facilitou o meu amadurecimento; tornou-me consciente das dificuldades que temos no processo de educar os indivíduos para a transformação da sociedade. Formar consciências revolucionárias é um processo árduo, passamos por grandes exigências para provocar transformações. (Antonio Marcos)

O grau de amadurecimento e de reflexões apresentadas pelos educandos do curso normal médio se deve à trajetória de cada um, no processo de lutas de que participam. Ademais, a realização do estágio nas duas modalidades não se deu de forma aleatória, embora só tenha se realizado nos dois últimos módulos, isto é, no final do curso; as atividades realizadas no tempo-comunidade desde o primeiro módulo contribuíram para que as práticas a serem desenvolvidas no estágio, bem como os objetos de estudos monográficos fossem precedidos por diagnósticos e estudos da realidade, por demandas apresentadas pela comunidade ou setores. Com posse desses dados, os educadores da disciplina Estágio Supervisionado realizaram os estudos teóricos necessários e orientaram a elaboração dos projetos e planejamento para a operacionalização das práticas, e posteriormente o relatórios das atividades.

Assim, algumas atividades realizadas na segunda modalidade de estágio foram: construção de parques infantis, cursos de formação, encontros de mulheres, encontros



de sem terrinha, organização de hortas medicinais, cursos de saúde e encontros de jovens.

Pesquisas realizadas por Lima (2001), Freitas (1993), Lima e Pimenta (2004), sobre o desenvolvimento de vivências dos estágios em cursos no âmbito da formação de educadores, advogam a necessidade de superação da tradicional redução da realização do estágio a simples atividade instrumental que se realiza apenas no final dos cursos. As autoras defendem a necessidade de articulação entre a teoria e a prática vivenciada pelos estudantes, apontando o componente curricular como elo de articulação entre as escolas de formação de educadores e a própria realidade. O estágio é considerado um instrumento fundamental na formação do professor, pois além de contribuir na preparação para o mundo do trabalho, faz do espaço de seu desenvolvimento um espaço de formação da consciência, promovendo união entre a teoria e a prática.

Freitas (1993) ao investigar a relação teoria-prática na formação dos educadores, aponta para a necessidade de inserir o trabalho como eixo articulador central dessa relação. Ao constatar as contradições, problemas e possibilidades da articulação entre teoria e prática no currículo do curso de Pedagogia, sugere o aprofundamento dos estudos acerca da relação educação-trabalho na formação dos educadores, e acrescenta ainda a necessidade de fortalecimento da educação continuada dos educadores.

Lima e Pimenta (2004) defendem o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, neste sentido concebem o professor ou futuro professor como um intelectual em processo de formação, e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do ser humano historicamente situado.

Refletir sobre o estágio como componente curricular remete ao debate sobre a formação dos educadores na sua totalidade, é pensá-lo em uma dimensão maior, no contexto da sociedade em que se insere, e nesta, o papel da escola na sociedade capitalista é pensá-lo no contexto das políticas educacionais, das reformas curriculares propostas pelo Estado brasileiro.

O processo de formação dos professores do MST se baseia nos princípios da educação política, da formação da consciência de classe e na organização dos trabalhadores para as lutas pela transformação social. Deste modo, os estágios desenvolvidos no âmbito dos cursos formais, e neste caso do curso normal médio, buscaram vincular-se aos interesses da classe trabalhadora e se inseriram na

configuração do projeto defendido pelo Movimento, que se traduz em projeto de vida para a conquista da terra, do trabalho e da dignidade humana. As avaliações sinalizaram para a realização de um trabalho coeso e consistente, partindo das constatações referentes a luta pela terra e à necessidade de os “futuros educadores” compreenderem que para o Movimento a educação é um elemento fundamental a fim de manter a organização. Reconhece-se que em relação à educação os desafios são enormes e necessita-se continuar no processo de formação dos educadores, e garantir escola de qualidade a todos, inclusive para os professores.

#### **4.5.5. A pesquisa no curso normal médio**

A importância da pesquisa no contexto da luta social foi apontada de forma contundente por Marx (1996, p. 16), enfatizando a seriedade do método e a profundidade com que este deve ser tratado, e condenando a superficialidade da pesquisa. O autor afirma que, *“o método de investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”*.

Nesta mesma direção, Mao Tse Tung (1979, p. 22) também condena a superficialidade da pesquisa e alerta para os riscos das superficialidades quando assevera:

os nossos camaradas precisam entender que sem investigação não há direito à palavra, e que fraseologia pretensiosa, distribuída a torto e a direito, e a simples enunciação de fenômenos em ordem numérica 1, 2, 3, 4 de nada servem. (...) No trabalho de seja que setor for, precisamos primeiro conhecer a situação real para então fazermos um bem o trabalho (TUNG, 1979, p. 22).

No MST, o princípio da pesquisa vem se apresentando como demanda da luta social desde o seu início. Apesar do esforço realizado pelo MST, é possível que a pesquisa possa ter sido incorporada ao Movimento sem o rigor necessário indicado pelos autores mencionados anteriormente. Isto, dado ao fato de que ao longo da sua história os sujeitos do MST tiveram o direito à palavra sem a prática da pesquisa como atividade científica, apenas pesquisas especulativas ou coleta de informações superficiais para atender a alguma demanda imediata.

Como já enfatizado, nos princípios pedagógicos e filosóficos da educação no MST, um dos princípios da Pedagogia do Movimento é a transformação da realidade. Esta ação para ser qualificada precisa ter sujeitos que saibam problematizar, interrogar e interpretar a realidade para sua transformação, e neste sentido a pesquisa tem uma dimensão fundamental no interior dos cursos formais do Movimento a partir do ensino médio<sup>97</sup>.

A incorporação da pesquisa no interior dos cursos formais do MST teve como objetivo propiciar aos educandos o exercício do ato de indagar, interrogar sobre os problemas da humanidade, utilizando métodos adequados, para desse modo ir buscando a superação dos problemas. Além do exercício mencionado acima, outra proposição do MST é o combate à auto-suficiência constada na postura dos seus integrantes que acham que o fato de conviver permanentemente com uma determinada realidade já faz conhece-la o suficiente para propor a sua alteração, ou seja, o Movimento propõe romper com o olhar naturalizante do processo. O MST considera que a pesquisa necessita também ser uma postura de vida de seus militantes.

Assim, pode-se afirmar que para o MST a pesquisa é um instrumento que contribui para o processo de emancipação dos sujeitos do campo. A pesquisa está definida como parte do compromisso do Movimento na luta pela transformação da sociedade. Nesta perspectiva, a pesquisa proposta traz uma intencionalidade, está comprometida com o projeto de sociedade que o Movimento defende, e refuta a pretensa neutralidade científica defendida por algumas correntes de pensamento.

O curso normal médio realizado no Estado da Bahia, como parte do conjunto do MST foi instituído pelo Coletivo de Coordenação, a iniciação à pesquisa e à apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

De acordo com as orientações aos educandos referentes aos Trabalhos de Conclusão de Curso, a atividade teve os seguintes objetivos:

- Desenvolver nos educandos a atitude de investigação sobre as práticas sociais e educacionais em que estão envolvidos.

---

<sup>97</sup>O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC foi introduzido nos cursos formais do MST, inicialmente no Curso Técnico em Administração Cooperativista -- TAC, e posteriormente foi estendido ao Curso de Magistério a partir da 5ª turma, e hoje integra a proposta pedagógica de todos os cursos formais do MST nos níveis médio e superior, independentemente da exigência legal da universidade. Um exemplo disso foi a primeira turma de Pedagogia da Terra do MST, ES, em convênio com a UFES, onde não estava previsto no curso a elaboração de TCC, e por exigência da turma foi incorporado.

- Possibilitar aos educandos o contato com o ato de pesquisar partindo da problemática que o Movimento enfrenta, através da observação, coleta de informação ( empíricas e bibliográficas), registro, sistematização e o exercício da análise.
- Desenvolver o exercício da argumentação através da expressão escrita e oral.
- Envolver os educandos na busca criativa de soluções para a problemática que o Movimento vem enfrentando (UNEB, relatório do curso normal médio, março, 2004).

A disciplina Metodologia da Pesquisa, introduzida na grade curricular, teve como objetivo propiciar aos educandos a iniciação à pesquisa, tendo em vista a construção dos trabalhos de conclusão que seriam apresentados no final do curso.

Assim, os/as educandos/as elaboraram trabalhos monográficos baseados em projeto de pesquisa. Os trabalhos foram elaborados sob a orientação de professores do curso, militantes e amigos do movimento. De acordo com o relatório-síntese dessa atividade, os temas foram escolhidos pelos/as educandos/as, variando entre registro e sistematização de práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos do MST (histórias dos assentamentos, história da EJA no assentamento, história da constituição dos núcleos); problemas enfrentados pelo conjunto do Movimento como: produção, meio ambiente, lazer, organização da juventude nos assentamentos, cuidado com a infância, saúde; e Pedagogia do MST nas escolas dos assentamentos e acampamentos. Os trabalhos foram apresentados publicamente por seus autores ao final da 6ª etapa do curso.

É importante refletir e observar se no âmbito dos cursos formais dentro de suas especificidades está se propiciando fundamentação teórica aos educandos para subsidiar a pesquisa. Observa-se que apenas os cursos formais não podem dar conta de todas as áreas do conhecimento que são demandadas pela luta do MST. Entende-se que cada curso, embora não se limite apenas à sua área, deve ter um propósito a alcançar, e não se pode pesquisar tudo, dados os limites de um curso dessa natureza.

A importância da pesquisa para o Movimento está na sua ação cotidiana. A virtualidade dos cursos formais que provoca nos educandos/militantes da organização a necessidade do exercício da pesquisa, contribui para ir rompendo com a satisfação das práticas, às vezes já desgastadas, pois se tais práticas perdurarem, a realidade não apresentará perspectivas de transformações.

#### 4.4.6 – Gestão do curso

Como se salientou no decorrer deste trabalho, a gestão democrática é um dos princípios pedagógicos defendidos pelo MST, enfatizando em seus documentos a necessidade de vivências concretas em processos de participação democrática. Assim os cursos formais e escolas do Movimento são espaços privilegiados para experiências e vivências democráticas. O Movimento chama a atenção para duas dimensões básicas: a direção coletiva do processo e a necessidade de participação de todos na gestão. Para isto indica a necessidade da auto-organização dos estudantes.

A gestão administrativa e pedagógica do curso normal médio se deu em dois momentos e espaços, embora interligados mas com atribuições e exigências diferentes: um em nível institucional de organização, com papéis previamente definidos por conta das exigências legais do convênio e das parcerias firmadas para viabilidade do curso e operacionalização das condições de funcionamento das etapas, e outro se deu por exigências da convivência em coletividade e da necessidade de o MST potencializar essa convivência para o processo formação humana dos educandos conforme indica sua proposta pedagógica.

Assim, o primeiro momento de gestão do curso envolveu o coletivo abaixo relacionado:

- uma Coordenação Central na Pró-Reitoria de Extensão --- responsável pelas tarefas de convênios, administração dos recursos, parcerias, certificação;
- um docente coordenador do Departamento de Educação Campus X (departamento próximo ao local de realização do Curso) --- responsável pela organização das atividades de planejamento, avaliação, preparação das equipes de professores, organização das etapas, horários, organização da documentação dos educandos, relatório das etapas, reflexões gerais acerca do processo juntamente com os educandos, movimento social e demais atores envolvidos; e
- uma Coordenação Local indicada pelo MST – com a responsabilidade de acompanhar e contribuir para o processo formativo dos/as educandos/as nos módulos presenciais, dinamizar e mobilizar a turma, garantir as linhas políticas

do MST no curso, compor o coletivo de coordenação do curso, e ser um elo de ligação entre o Movimento e a coordenação da universidade.

O segundo momento do processo de gestão do curso se deu com a organicidade da turma em coletividade<sup>98</sup>. Desse modo, a turma foi organizada em núcleos de base – NB compostos por dez educandos; a composição dos núcleos se deu de maneira heterogênea.

Os NBs são considerados espaços de participação primária, são instâncias de base do processo de gestão tanto no MST como coletividade maior, como no curso em questão. São nos Nbs que ocorrem todos os processos de debates, formação política e organização das tarefas indicadas pela coletividade do curso. Eles não são espaços artificiais, os membros de cada NB tem como atribuição conhecer os limites e virtudes dos seus participantes, e contribuir na reeducação de seus membros através da ajuda cotidiana, do companheirismo e da crítica e auto-crítica. Para a coordenação do NB são escolhidos dois membros do núcleo que também farão parte do coletivo de coordenação do curso. Todas as decisões a serem tomadas no curso são remetidas inicialmente para debate nas NBs, e posteriormente são debatidas e votadas em assembléias gerais da turma.

Os princípios organizativos norteadores dos cursos formais tomam como base a estrutura orgânica do MST, cujos princípios do Movimento e a forma de organização são norteadores. Para o Movimento, os cursos formais precisam propiciar aos educandos o acesso ao conhecimento, e ao mesmo tempo, as vivências da estrutura organizativa da organização social da qual eles fazem parte, e então eles possam refletir sobre os aspectos organizativos do grupo e do Movimento como um todo, observando os limites que possuem e apresentando propostas para superação, para assim contribuírem em seus assentamentos de origem e na organização do Movimento.

A organização do curso, a resolução de problemas que vão surgindo durante o período, as normas de funcionamento do grupo, a divisão e a execução das tarefas, a organização de setores de trabalho são assumidas pelos estudantes auto-organizados.

---

<sup>98</sup> Para Makarenko, a coletividade “ é um grupo de trabalhadores livres, unidos por objetivos e ações comuns, organizados e dotados de órgãos de direção, de disciplina e de responsabilidade. A coletividade é um organismo social em sociedade humana e saudável”. In Capriles, R. (1989, p. 6).

A disciplina e a distribuição e execução das tarefas a serem desenvolvidas no curso são de responsabilidade dos próprios educandos, e em nenhum momento os educadores ou coordenadores necessitam ficar chamando a atenção dos educandos para a realização dessas atividades. Vale ressaltar que no cotidiano do curso também nenhum professor faz chamada, ela é realizada pelos próprios educandos em seus NBS no tempo formativa. Posteriormente o coordenador entrega ao professor a lista dos educandos presentes e ausentes com uma justificativa ao lado dos faltosos.

Percebe-se, nestas ações desenvolvidas pelo curso, em que se propicia aos estudantes a experiência da auto-organização, a influência teórica das concepções desenvolvidas por Pistrak (2000), educador que defende a fusão entre o ensino e o processo geral da educação de modo a suscitar preocupações sociais, e que as escolas devem ter assembléias gerais dos educandos como fóruns de decisão.

Pistrak afirma que a auto-organização deveria começar pelos trabalhos domésticos e no respeito às normas higiênicas, assim como na organização da alimentação. O próximo passo seria criar um jornal e uma revista através da organização de leituras, resumos, exposições e festas. Depois viria a organização da formação geral e política. De acordo com Pistrak (2000) toda a formação fora do ensino estaria nas mãos dos educandos, que deveriam também participar da administração financeira da escola por meio de cooperativas escolares.

No referido curso os educandos foram responsáveis pelas tarefas acima mencionadas pelo educador russo, realizadas em forma de rodízio entre os NBS, com exceção da administração financeira do curso, pois esta, por exigência legal, ficou centralizada em uma fundação sediada na capital (distância de 800 km do local onde é realizado o curso). Por isso os educandos não participaram do planejamento e da execução financeira do curso, recebendo apenas os serviços prestados.

Um dos limites existentes na gestão do curso reside justamente nesse aspecto, visto que para os movimentos sociais a questão administrativa é um desafio. No próprio MST há demandas de experiências de autogestão financeira: a questão da administração das cooperativas, a administração dos recursos que chegam às escolas através da caixa escolar, as associações etc. Portanto, o curso deixa um hiato quando não há espaço para que os próprios educandos tenham uma experiência de autogestão financeira.

Makarenko (2002), outro educador russo, ao relatar sua experiência pedagógica na Comuna Dzerjinski mostra como a auto-gestão financeira é positiva na formação da coletividade, e enfatiza que a referida comuna sob a responsabilidade da auto-gestão financeira dos educandos, além de cobrir todas as despesas orgânicas, os salários dos professores, a manutenção dos gabinetes, todas as despesas das crianças, dava ao Estado um lucro líquido de vários milhões de rublos. Considera a auto-gestão financeira um “pedagogo formidável da coletividade”. (Idem, pp. 373, 374).

Embora a experiência relatada por Makarenko tenha sido datada e situada em uma realidade cujas marcas históricas e socioculturais são diferentes da sociedade capitalista brasileira, ela se aproxima das experiências desenvolvidas pelo MST no sentido da identidade dos propósitos, ou seja, organizar a escola como coletividade para formar sujeitos de suas próprias vidas no movimento dialético da história, buscando a constante superação do modo de produção capitalista; desenvolvendo a formação humana sem homogeneização dos sujeitos, mas a partir da participação livre e consciente de cada educador e de cada educando na escola; superando a disciplina repressora, construindo a disciplina consciente e a participação crítica, articulando as lutas gerais ao processo educativo.

Nos relatos dos sujeitos envolvidos no curso, todos consideram satisfatório o trabalho realizado, ainda que reconheçam algumas contradições e limites. O encantamento, o desejo e o compromisso dos/as educandos/as para superar as dificuldades, a constante relação que eles fazem entre os conteúdos estudados e o cotidiano da luta da qual são sujeitos, e ainda a visão crítica que possuem do mundo que os cerca são elementos que podem ser potencializados na experiência educativa desenvolvida pelo Movimento.

As contradições presentes nas práticas educativas do MST são contradições que se situam no âmbito de uma sociedade marcada pela divisão de classes, e conseqüentemente pela divisão social do trabalho. A pesquisa evidenciou que o MST, através das práticas educativas pesquisadas, busca constantemente subsídios para a transformação das realidades política, social e econômica em que vivem os trabalhadores.

As práticas educativas se desenvolveram em um contexto que por sua vez se insere num projeto de formação humana da classe trabalhadora, em contraposição ao projeto das classes hegemônicas que formam os trabalhadores, para amoldar-se às



exigências dos interesses da lógica do capital. Desse modo, a contradição central se apresenta na disputa entre uma proposta de formação para a alienação, o individualismo, a competição e, de outro modo, a formação para a solidariedade de classe, a autodeterminação e a consciência de classe. Estas contradições expressam-se no interior das práticas analisadas, na organização curricular e no trabalho pedagógico, nas formas de avaliação, na gestão da escola pesquisada e dos cursos. O desafio é compreender como se configuram estas contradições para que se avance na construção das possibilidades, como exigência do projeto histórico da classe trabalhadora.

Para analisar as possibilidades reais das práticas educativas desenvolvidas pelo MST do Estado da Bahia, vinculadas ao projeto de emancipação da classe trabalhadora, torna-se necessário verificar a existência de condições sociais objetivas, pois sabe-se que é impossível superar a sociedade capitalista somente a partir do contexto escolar. Deve-se observar que as práticas educativas desenvolvidas pelo Movimento, mesmo no interior da sociedade capitalista, buscam articular o trabalho desenvolvido pelos sujeitos sociais da luta pela terra ao processo de emancipação da classe trabalhadora. Malgrado a precariedade na formação dos educadores, e nas condições de funcionamento das escolas, a ofensiva do capital em todos os setores da vida humana, e os enfrentamentos diversos que impedem o Movimento de implementar sua proposta educativa na totalidade, pode se assegurar que as práticas educativas do Movimento caminham na direção do projeto político defendido pelo Movimento.

Constata-se que as práticas educativas desenvolvidas pelo MST têm contribuído para alterar os modos de vida dos sujeitos sociais, têm contribuído para o redimensionamento da qualidade de ensino nas áreas de assentamentos e acampamentos, por incentivar a luta e o gosto pelo estudo como parte da formação humana e da luta pela sociedade socialista. Ademais, têm ajudado na integração dos assentados, acampados e educadores, permitindo-lhes espaços para debates, e reflexões acerca de temáticas de interesse da coletividade da qual fazem parte.

Do ponto de vista da formação dos integrantes do MST, a participação nas práticas educativas analisadas lhes propiciaram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos políticos, técnicos, éticos, estéticos e culturais. Somando-se a isto, as vivências coletivas propiciadas pelas práticas educativas, onde se entrelaçam o trabalho, a convivência, os gestos de solidariedade, o estudo, a formação, e a auto-organização numa experiência singular, possibilitaram a esses sujeitos o repensar em sua prática social, em seus sistemas de valores. É possível afirmar essas atividades

possam estar contribuindo significativamente na organização dos assentamentos e acampamentos, somando-se às demais atividades do Movimento na sua totalidade. Esta afirmação pode ser evidenciada quando há por parte da organização um reconhecimento dos avanços obtidos por seus integrantes nas diversas instâncias de participação nas lutas confrontacionais, nos debates acerca dos projetos em confronto, nos aspectos culturais, nas práticas de organização política e do trabalho nas localidades onde eles residem.

Os educandos da primeira turma de educação de adultos continuaram seus estudos participando do primeiro curso de formação de educadores de nível médio, e encontram-se fazendo graduação em diversas universidades brasileiras. Assim começam a vislumbrar o acesso de todos à universidade, um local embora necessário aos trabalhadores, mas historicamente visto como espaço das elites. Desse modo vão ampliando o conhecimento e a consciência de classe, experimentando tempos e espaços educativos importantes, espaços que propiciam a sua reeducação na perspectiva de se tornarem intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, com possibilidade de essência para organizar a cultura na perspectiva da transformação social, tendo em vista o projeto histórico-socialista.

A importância da formação política dos educandos do MST em ambas as práticas pesquisadas está bem delineada pelo Movimento. A virtualidade das práticas educativas do Movimento está na direção do projeto de sociedade que o Movimento defende, e deste modo a educação tem uma finalidade muito bem definida, seja para melhorias imediatas, seja para acúmulos estratégicos do projeto de sociedade que se quer construir. Em virtude dessa proposição, o projeto educativo do MST se diferencia dos projetos hegemônicos onde se educa para entrar no mundo do trabalho. O estudo no Movimento é valorizado, pois acredita-se que através dele realiza-se um trabalho social e politicamente necessário e justo. A preocupação do Movimento com a escolarização de sua base social alia-se à formação humana de seus militantes, e deve ser vista como contribuição à formação da classe trabalhadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se ao longo desta pesquisa investigar como se desenvolvem as práticas educativas de um movimento social confrontacional inserido no contexto das contradições do sistema capitalista, onde as relações sociais são antagônicas ao projeto desse movimento. A questão básica norteadora desta pesquisa foi: As práticas educativas organizadas e desenvolvidas pelo MST demonstram possibilidades concretas e de essência para a construção do projeto histórico defendido pelo Movimento?

No desenvolvimento de uma pesquisa aparecem muitas limitações. Desse modo, responder à questão acima não é tarefa simples. Primeiramente, considerando que a história da luta pela posse da terra no Brasil atravessa cinco séculos, e ainda são constatados baixos índices de distribuição de terras; soma-se a isto a concentração de renda, das riquezas e do conhecimento. Nesse sentido, destaca-se o valor histórico da luta pela reforma agrária empreendida pelo MST, com todas as contradições e desafios que surgem para mudar as relações sociais e de produção. Em segundo lugar, considera-se que a realização de uma pesquisa traz em seu desenvolvimento muitas limitações. A visão do pesquisador é sempre limitada com relação à totalidade que se apresenta no contexto real, no plano concreto, podendo assim não dar conta da profundidade necessária que o objeto exige. Por outro lado, compreende-se que a análise da realidade dada a conhecer perpassa os nossos valores culturais, a nossa visão de mundo e a escolha de parâmetros científicos capazes de dar sustentação a nossa análise. Então, o maior desafio é não perder o movimento dialético do objeto analisado.

Constata -se que na luta pela terra desenvolvida pelo MST, a proposta educativa ultrapassa os limites da educação formal, colocando-se a serviço da construção de um novo sujeito do campo, exatamente por acreditar na permanente capacidade de transformação do ser humano. Assim é que as diferentes práticas sociais vivenciadas pelos trabalhadores do campo, no interior da luta pela terra, assumem uma dimensão educativa, pois permitem qualificar esses sujeitos tanto no nível da informação, da produção de conhecimentos e da conscientização, como da sua condição de trabalhador e de produtor de cultura.

Observando todas as adversidades que perpassam as práticas educativas do MST na região extremo sul da Bahia, comprova-se que de modo geral elas (as práticas) são norteadas pelos princípios político-pedagógicos do Movimento, através dos quais está expressa a sua estratégia. Esta constatação se observa na ênfase dada à participação nas lutas e mobilizações em prol de conquistas coletivas, nos valores cultivados, como companheirismo e solidariedade, nos referenciais de lutadores do povo e na organização de outros povos em busca da sua emancipação. Observa-se também a utilização de símbolos da luta revolucionária, nos instrumentos culturais formativos da contra-hegemonia construídos pelo Movimento, como as músicas, poemas, jornais, cartazes, vídeos, filmes, documentários, jornais e revistas, bem como na utilização dos meios de comunicação; na referência que se constrói tendo a formação pelo trabalho como eixo central, na ligação entre a teoria e a prática, na referência à organização e ao confronto permanente, na organização de coletivos para a ação confrontacional.

Não cabe afirmar aqui que tudo isso atingiu a plenitude, ao contrário, todas as práticas educativas vêm se desenvolvendo atravessadas por uma série de contradições. Mas compreende-se que esses problemas advêm justamente da ousadia de desenvolver as práticas educativas no contexto de uma sociedade contraditória. O ato de atuar, experimentar, descobrir, fazer, refazer, repetir, contradizer, questionar, movimentar, constitui a grande riqueza educativa das práticas desenvolvidas pelo MST. E é justamente nesse movimento permanente que vão se produzindo as contradições, e é no contexto das contradições que também se produzem as possibilidades. Como afirma o professor L. C. Freitas, “as contradições são um campo aberto de possibilidades”.

Tendo em vista a questão central da pesquisa, os objetivos estabelecidos, procurou-se ao longo deste trabalho apreender, à luz de um amplo quadro de determinações econômicas, sociais e políticas, a gênese, a constituição, as características e a dinâmica das experiências educativas desenvolvidas pelo MST na região extremo sul da Bahia. Para isso buscou-se estabelecer os nexos entre as contradições do modo de produção capitalista e as táticas de lutas utilizadas pelos movimentos de lutas sociais, em particular o MST, observando a sua atuação em diversas dimensões da organização da vida. Nesse contexto situam-se as práticas educativas desenvolvidas, bem como seus propósitos como organização no seio da luta pela reforma agrária.

Desse modo interessou - nos captar no contexto do desenvolvimento das práticas educativas do Movimento, em uma realidade específica, as contradições e **possibilidades** que em determinadas circunstâncias poderão se tornar **realidade**. Entendemos que a apreensão desta dimensão, no contexto das lutas desenvolvidas pelo MST na atualidade, possa contribuir para o estabelecimento de alguns parâmetros político-organizativos no intuito de fortalecer ou nortear o desenvolvimento de futuras experiências educacionais, para que deste modo possa haver uma conjugação das experiências passadas com as possibilidades e necessidades identificadas pelo próprio Movimento em sua estratégia futura.

A fim de compreender as possibilidades como produtos das contradições das práticas educativas do MST, é necessário compreender esse movimento social como produto das contradições da realidade social brasileira. Desde o modelo agro-exportador implementado nos tempos coloniais até os dias atuais, observa-se um mundo rural marcado pela continuidade do latifúndio, sendo constantemente re-atualizado pelas ações do capital e do Estado, legitimando um conjunto de relações sociais marcadas pela violência direta e pela intensa exploração da população camponesa, convivendo, no mesmo contexto, modernidade e tradição: as relações sociais de trabalho avançadas e relações arcaicas, atrasadas, como trabalho semilivre ou mesmo trabalho escravo.

As contradições geradas pelos modelos de agricultura ao longo dos 500 anos de história, e mais recentemente pelo modelo que ficou conhecido como modernização conservadora, atingindo seu ápice entre as décadas de 70 e 80, produziram milhões de trabalhadores excedentes que tiveram como alternativa a integração em projetos de colonização organizados pelo Estado ou por empresas capitalistas. Destes, a inserção na luta pela terra e pela reforma agrária foi o caminho. Data-se de 1984 a criação oficial desta organização social que ficou conhecida pelo nome de MST. Nos anos subseqüentes à criação do MST, constatarem-se inimigos potentes, porém desarticulados como modelos de desenvolvimento do campo. O modelo do agronegócio ainda se estruturava.

A consolidação do MST, na década de 1990, como movimento de luta social se deu ao mesmo tempo em que se consolidou o modelo neoliberal na agricultura brasileira. Modelo este que intensificou a concentração de terras, a importação de produtos agrícolas, a privatização da reforma agrária, a utilização da engenharia genética na agricultura e o empobrecimento da população camponesa.

A entrada no novo século, e a eleição de um presidente historicamente ligado

às lutas sociais não diminuíram as contradições do campo brasileiro. As estruturas política e econômica continuam marcadas pela força do latifúndio, que combina na atualidade atitudes antigas de truculência ( assassinatos de trabalhadores, trabalho escravo...) com as do moderno empresário do agronegócio, todas em favor da propriedade privada da terra.

No âmbito das políticas governamentais atuais continuam sendo privilegiadas as grandes empresas multinacionais do setor, com perdão de suas dívidas, enquanto a agricultura familiar tem seus financiamentos reduzidos<sup>99</sup>. Na implementação da reforma agrária também se observa o não-cumprimento das metas propostas pelo governo atual. No geral, o que se constata é apenas a regulamentação de áreas já desapropriadas, efetuando-se assim poucas desapropriações.

O MST se constituiu no contexto dessas contradições, organizando as massas para conquistas imediatas, mas também formando os seus sujeitos para a intensificação da luta de classes. Colocando-se como herdeiro da filosofia da práxis materializada em outros movimentos de lutas sociais, o MST foi ao longo de 23 anos realizando processos formativos para a construção de um projeto político baseado em outras relações, contrárias à sociedade capitalista.

Desse modo, busca-se não apenas ocupar a terra como fonte de valor econômico, mas sobretudo, estabelecer com ela e seus habitantes uma relação de cuidado. Ocorre que para isso necessita-se buscar a alteração na cultura histórica dos camponeses, ou seja, aliar a luta pelas conquistas imediatas de acesso à terra à alteração dos valores culturais de relações com a conquista da terra. A alteração dessa relação na atualidade também se constitui em resistência ao capital. Desse modo, atualmente não se mede o problema agrário só pelo interesse da terra. Constata-se, nos últimos anos, que os enfrentamentos com o capital vêm se dando nas áreas de monocultivo, nos canteiros de obras de fábricas de venenos, nos experimentos genéticos, nas reservas indígenas, nas áreas de concessão extrativista, no monopólio dos produtos agrícolas, nos portos de embarques de produtos, na busca de financiamentos públicos.

Para estes enfrentamentos, a organização tem necessitado buscar a formação da consciência de sua base social em todos os níveis e espaços, preparando-se para lutas

---

<sup>99</sup> Em 2003, dez empresas multinacionais ligadas ao setor do agronegócio tiveram suas dívidas de 4.35 bilhões anistadas pelo Banco do Brasil, enquanto o Plano Safra do governo federal previu o repasse de 4.5 bilhões para toda a agricultura familiar, que conta com 3.7 milhões de estabelecimentos agrícolas. (BENJAMIN, César. *A questão agrária no Brasil: das sesmarias ao agronegócio*. SEAGRO/ SC, 2004, p. 4).

e ações articuladas em níveis local, nacional e internacional, para deste modo contribuir na organização da classe trabalhadora.

A este respeito, o presente estudo que delimitou como categorias teóricas a realidade, a contradição e as possibilidades (CHEPTULIN, 1982), bem como a função dialética da educação, Gramsci (1995 e 2004), a caracterização de uma educação para além do capital indicada por I. Mézsáros (2005), considerando os acúmulos das pesquisas realizadas sobre a relação entre o MST e a Educação, Camini (1998), Pizzetta (1999), Vendramini (2000), Caldart (2000) Machado (2003) bem como os princípios filosóficos e pedagógicos do MST aponta o seguinte:

1- Sobre a relação entre o MST e a Educação, em seus diferentes momentos históricos, conclui-se que as práticas educativas escolares e não-escolares sempre estiveram presentes, porém, ao longo do processo, o MST foi acumulando novas experiências e demandas, e assim sofreu modificações, quantitativa e qualitativamente. De início como educação popular na organização dos grupos de sem-terra, e posteriormente nos acampamentos e assentamentos em formas diversas, nas assembleias, nas reuniões gerais, nas audiências com autoridades, nas inúmeras maneiras de organização e lutas sociais desenvolvidas. Num segundo momento o MST buscou o acesso à educação escolar como instrumento para contribuir na qualificação da luta pela terra e pelo projeto histórico socialista.

Para tanto o MST desenvolveu lutas sociais a fim de pressionar os diversos órgãos do Estado para que tivesse garantido esse direito. Ao lado das lutas, firmaram-se parcerias diversas com organizações da sociedade civil e do Estado, a exemplo de universidades e secretarias de educação.

O histórico social da educação do MST permite afirmar que inicialmente o predomínio das parcerias do MST era com as organizações da sociedade civil, como igrejas, institutos, ONGs, sindicatos, fundações; mais tarde é que entraram as parcerias com o Estado.

A relação com as organizações governamentais (secretarias de educação municipais e estaduais) se desenvolveram de forma mais tensa, iniciando-se pela educação escolar das crianças dos assentamentos e acampamentos no nível de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Só a partir da segunda metade da década de 1990 é que se iniciou a formalização dos primeiros convênios entre o MST e as organizações governamentais, como universidades, MEC, secretarias estaduais de educação, para

prover educação aos adultos e realizar a formação dos educadores dos assentamentos e acampamentos. Depois, com a criação do PRONERA em 1998, as ações educativas do MST passaram a ser predominantemente via convênios com as universidades, preferencialmente públicas. Essas ações são dirigidas sobretudo à educação de adultos e à formação dos educadores.

Tais conquistas contribuíram para impulsionar o acesso à educação escolar dos trabalhadores sem terra; nestes quase dez anos, o MST contabilizou a conclusão em nível médio de cerca de 500 educadores, cerca de 400 trabalhadores terminaram cursos de ensino médio e profissional, 370 educadores já concluíram o Curso de Pedagogia e 46 concluíram o Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. Por outro lado, essas parcerias vão produzindo alguns limites, como: a concepção teórico metodológica dos projetos passaram por um ecletismo entre as teorias dos elaboradores das universidades e as concepções do Movimento, que nem sempre coadunavam-se num mesmo projeto histórico de emancipação humana. Em alguns lugares essa tensão se evidenciou, em outros, prevaleceram as concepções das universidades. Desse modo, o MST, embora tenha mantido intensas lutas contra a propriedade privada e de resistência ao avanço do capitalismo, buscou nas políticas compensatórias dentro da ordem social burguesa a sua autodefesa. Nesse sentido, as conquistas de convênios para atender à educação escolar no seio do MST, não obstante sendo contraditórias com o seu ideário, demonstram a possibilidade de fenômeno, pois embora o sem terra tenha acesso à escola, ela continua sendo excludente no contexto da sociedade capitalista, e a universidade continua sendo para poucos, porquanto a sociedade que a produz, excludente, continua sem se alterar na sua essência.

Demonstram possibilidades de essência os processos de organização e luta do MST pela democratização da propriedade da terra para propiciar o acesso à educação escolar aos seus membros, pois permitem a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Essa formação, embora se realizando em um contexto contraditório, pode acumular elementos para a construção de uma outra ordem social que altere a essência da sociedade capitalista.

2 – Tomando como referência a concepção de educação do MST, expressa em seus princípios, e práticas educativas pesquisadas, tendo como referência as categorias de conteúdo, pode-se afirmar que:



2.1- com relação à educação e ao conhecimento, constatou-se que para o MST o acesso ao conhecimento é tão importante quanto o acesso à terra. A transformação do conhecimento em mercadoria, no contexto da sociedade capitalista, deixa alijados do acesso ao conhecimento todos aqueles que não podem comprá-lo. A luta do MST pelo acesso ao conhecimento socialmente acumulado caminha lado a lado com a luta pelo acesso à terra, como um bem necessário à sobrevivência do ser humano no campo. Nas práticas educativas observadas comprovou-se que o acesso ao conhecimento não é aleatório; para o Movimento, o acesso ao conhecimento tem uma função social, qual seja, contribuir para a emancipação humana, contradizendo os propósitos do capital de utilização do conhecimento com vistas a favorecer a concretização dos seus objetivos.

Para o MST, o acesso ao conhecimento não é algo supérfluo, é constitutivo da pessoa humana, portanto é situado no rol dos direitos fundamentais da pessoa humana. Assim, luta pelo acesso à escola, cuja tarefa principal está em formar leitores, escritores e produtores de idéias, aparece como uma das condições para ter acesso ao conhecimento. Portanto, em todas as práticas observadas constatou-se essa determinação do MST em lutar pelo acesso ao conhecimento.

Ao situar o acesso ao conhecimento no rol dos direitos fundamentais da pessoa humana, o MST rompe com a idéia dominante no Brasil, desde a colonização, de que o acesso ao conhecimento é privilégio de alguns, daqueles que podem comprar tal mercadoria.

Observou-se que a luta do MST para ter acesso ao conhecimento socialmente acumulado tem como finalidade a formação dos sujeitos sociais em todas as suas dimensões. O conhecimento trabalhado nas práticas educativas observadas não se apresentava tendo um fim em si mesmo. Apresentava-se com possibilidades de compreender, problematizar e transformar a realidade para ser usufruída por todos.

Considerando o contexto em que emergem as práticas, em alguns momentos observou-se um sentido pragmatista, utilitário dos conhecimentos trabalhados; entretanto, esse utilitarismo imediato tinha como finalidade conhecer para atender à coletividade. Desse modo, observou-se que o acesso ao conhecimento se apresentou como conquista de direitos, preparação para o mundo do trabalho, propósito de compreensão e transformação da realidade imediata, por outro lado, ainda percebe-se que falta vislumbrar o acesso ao conhecimento como elemento necessário à construção do horizonte histórico-socialista.

2.1 - Com relação ao vínculo entre educação e trabalho, o trabalho desenvolvido no âmbito das práticas observadas esteve ligado às atividades domésticas (limpeza do local, embelezamento do ambiente, arrumação dos materiais escolares), atividades culturais (preparação de noites culturais, místicas, organização de atividades formativas; cursos, encontros, seminários, alfabetização de adultos), atividades produtivas (trabalho na horta, produção agrícola, irrigação de canteiros, capinas.).

Foi visto que o trabalho é desenvolvido em todas as práticas educativas pesquisadas, mas não existe uma discussão sobre a dimensão ontológica do trabalho, sobre a organização do trabalho na sociedade capitalista, ficando apenas no âmbito do cumprimento de tarefas para reforçar a organização e funcionamento dos locais, como ajuda e colaboração onde acontece a prática, buscando-se apenas cumprir um princípio pedagógico que está na proposta educativa do Movimento, sem estabelecer uma relação direta entre o trabalho manual e o intelectual. Logo a essência do trabalho está presente no modo de organizar as práticas, mas carece de debates acerca da sua função social e das contradições sobre o trabalho na sociedade capitalista.

2.2 – Com referência à relação entre teoria e prática, de forma geral, em todas as atividades observadas verificou-se uma tentativa de assegurar o referido princípio; a constatação ficou evidente através das temáticas trabalhadas, tendo como referência o estudo da realidade agrária brasileira e a luta pela terra desenvolvida pelos trabalhadores.

As práticas educativas desenvolvidas sem a “tutela direta” da escola ( educação de adultos, formação dos educadores, encontros dos sem terrinha) tentam estabelecer a relação teoria / prática com maiores desdobramentos. Constatou-se que inicialmente o ponto de partida das práticas foi a prática social dos seus participantes, demandando a necessidade de educação escolar, e para isso desenvolveram a luta política para a conquista do programa, (PRONERA), ou seja, o programa não foi iniciativa do Estado. Visualizou-se ainda, através da organização curricular, onde foram introduzidas disciplinas relacionadas ao trabalho e à luta dos trabalhadores do campo, como nos casos de Noções de Agricultura, Zootecnia, Educação do campo. Isto também ocorreu no vínculo entre o desenvolvimento da prática educativa e o Movimento, na maneira de organizar os tempos educativos ( tempo-escola e tempo-comunidade), de modo que as atividades educativas permitiam uma articulação com a realidade vivenciada pelos educandos, ou melhor, o estudo aconteceu sem os sujeitos se desvincularem de suas

práticas reais de trabalho, de sua participação na organização política dos assentamentos e das atividades do Movimento como um todo; houve a demonstração de preocupação não apenas com o saber, mas com o vínculo entre o saber e o fazer, sem a separação entre o *homo faber* e o *homo sapiens*.

Na escola pesquisada, embora se busque estabelecer esta relação através de projetos pedagógicos, não se observaram atividades concretas que materializassem a idéia. Acompanhou-se o desenvolvimento do Projeto Meio Ambiente desenvolvido na escola como uma demanda da realidade, mas ocorreu que não houve desdobramentos posteriores para atividades mais concretas; o projeto se limitou na sua socialização entre os educandos, dentro da própria escola. A impressão era de que a relação teoria/prática era apenas um acessório. Ainda paira a idéia de que escola é para atividades apenas escolares, ler, escrever, contar. Através da análise dos Marcos de Aprendizagem/conteúdo curricular estabelecidos na escola, constatou-se que os conteúdos didáticos não fazem referências ao contexto real concreto onde a escola está inserida (uma escola localizada em um assentamento, fruto da luta confrontacional pela terra e pelo trabalho no seio da sociedade capitalista), sendo os mesmos conteúdos ensinados em qualquer escola. Também não há no referido documento orientações aos educadores para fazer algum tipo de articulação com a prática social dos educandos.

2.3 - Sobre o vínculo entre educação e cultura, em todas as práticas desenvolvidas observou-se a presença de uma cultura da rebeldia; a constatação se deu no envolvimento dos sujeitos das práticas com as atividades do MST no tocante à comemoração do aniversário do assentamento; nas canções e músicas entoadas; nos poemas declamados em diversas atividades; na repulsa aos produtos do imperialismo (alimentos transgênicos, utilização de venenos e adubos químicos, alimentação cuja marca vem das empresas multinacionais Bunge, Cargil), no modo de vida dos educandos. Na escola observada constatou-se a existência de um grupo de capoeira que tem como objetivo preservar a memória da cultura afro, além de promover momentos de estudos, esporte e lazer para crianças e adolescentes. Além da capoeira, o grupo desenvolve atividades de preservação da dança afro, do balé baiano e do samba de roda. Observou-se igualmente a existência de oficina de artesanato para a construção de instrumentos como berimbau e caxixi. A construção desses instrumentos também tem o objetivo de geração de renda para os jovens e para o grupo.

Outro elemento que identifica a vinculação educação e cultura na escola foi a sua participação no concurso nacional de redação e desenho, promovido pelo MST, tendo por dois anos os trabalhos de educandos da referida escola, sido colocados entre os melhores em nível nacional.

Nas demais práticas, como nos encontros dos sem terrinha, presenciou-se a realização de oficinas e de gincanas, cujos temas vincularam-se às lutas dos trabalhadores sem terra; na educação de adultos e formação de educadores viu-se no currículo, a presença de disciplinas enfocando questões como a arte-educação. Nesta, por intermédio dos conteúdos trabalhados, assinalou-se a presença de debates a partir das contradições que se apresentam na cultura na atualidade. Um exemplo disto é a peça de teatro *Meu Brasil Brasileiro*, que a turma, juntamente com a professora de artes, construiu ao longo das aulas. Os permanentes debates, as referências culturais construídas, a produção das místicas, palavras de ordem, a cultura do coletivo disseminada no grupo, os nomes dados aos núcleos de base que por sua vez exigem pesquisa acerca da história do ser humano que eles homenageiam, são elementos que evidenciam o vínculo entre a educação e a cultura.

Para Gramsci, cultura, educação e organização são indissociáveis, quando mostradas na perspectiva de uma luta cujo objetivo é a elevação intelectual das massas trabalhadoras, tendo como base uma linguagem comum capaz de consolidar uma nova hegemonia ética, política e cultural (MANACORDA, 1990). Dessa forma, ao defender a importância da cultura no seio das organizações dos trabalhadores, Gramsci refuta tanto a idéia de cultura como o acúmulo de saber enciclopédico defendido pela corrente reformista, que concebia a cultura como herança a ser imposta às massas por obra e graça dos intelectuais, quanto a corrente extremista, que rejeitava os aspectos culturais em nome do fato revolucionário.

Opondo-se aos dois extremos apontados, Gramsci concebeu a cultura como *“organização e disciplina do próprio eu interior, é a tomada de posse de sua própria personalidade, é conquistar a consciência superior, através da qual consegue-se compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus direitos e seus deveres”* (NOSELLA, 2004, p. 44).

O autor alerta que esta consciência superior não se dá de forma espontânea ou por necessidades físicas, mas pela reflexão inteligente, primeiro de alguns, e posteriormente de toda a classe. Desse modo, a cultura aparece como uma construção histórica, um processo que vai se produzindo na materialidade e subjetividade, tendo

como objetivo central interferir diretamente na estrutura econômica e política da sociedade. Outro aspecto apontado pelo autor em sua afirmação sobre cultura é a dimensão da crítica refletida no interior de um processo histórico, o que se constitui no mais alto grau de cultura alcançados pelos homens.

Embora haja um predomínio de ações culturais rebeldes nas práticas pesquisadas, ainda percebem-se algumas características do modo de organização da vida nos moldes capitalistas. Alguns desses exemplos são a supervalorização dos componentes curriculares que valem notas, e a utilização de músicas alienantes e alienadas pelo grupo. Isto revela que a conquista da consciência superior apontada por Gramsci é um processo ainda a construir.

2.4 – Sobre o vínculo entre educação e política, observou-se nas práticas educativas pesquisadas a existência de um forte vínculo com as questões políticas. Este vínculo evidenciou-se nas seguintes atividades políticas organizadas pelo MST, que contaram com a participação dos sujeitos das práticas pesquisadas:

- Participação das crianças na elaboração das pautas reivindicatórias a serem encaminhadas aos poderes públicos por ocasião dos encontros dos sem terrinha e mobilizações diversas organizadas pelo MST;
- Organização coletiva dos educandos para a realização de reivindicações nas Prefeituras, de melhorias para a escola;
- Participação dos educandos do curso de magistério nas manifestações contra a invasão dos EUA no Iraque, na organização do Plebiscito contra a ALCA;
- Participação dos educandos de ambas as práticas pesquisadas nas instâncias do MST em nível local, regional e estadual;
- Realização de debates acerca dos grandes problemas nacionais de repercussão local (reforma agrária, má distribuição de renda, violência, cultura, saúde, educação) que afligem os trabalhadores brasileiros, durante as etapas dos cursos pesquisados e na escola;
- Organização e participação dos sujeitos das práticas em ocupações, cursos, encontros e congressos do MST.

Por outro lado, a participação dos educadores da escola pesquisada se restringiu em sua grande maioria aos encontros de educadores promovidos pelo MST, e também às atividades promovidas pela Prefeitura em parceria com as empresas de eucalipto da região (cursos de educação ambiental e outros). Nenhum deles participa de nenhum tipo

de organização sindical dos professores do município. Essa tímida participação dos professores nas organizações e nas atividades promovidas pelo MST, bem como a falta de critério de participação em eventos de natureza contrária à sua classe social permitem afirmar que os educadores ainda não compreendem o significado da luta de classes e que estão num nível de consciência ingênua.

Somada a isso há ainda uma obrigação institucional que monitora e ameaça os educadores para impedir que eles sejam militantes da causa da classe trabalhadora, cumprindo apenas o dever de funcionários da educação municipal. Dessa forma, suas experiências se restringem à sala de aula, limitando-se a uma prática pedagógica alienada. Esses aspectos observados permitem afirmar que se reproduz no interior da escola o processo de alienação própria do trabalho na sociedade capitalista em geral, mas não de maneira mecânica, mas por mediações da burocracia do aparelho do governo municipal, com normas, leis, projetos e programas. Os professores apresentam-se revoltados contra o sistema, e ocorre que a simples revolta contra a miséria não os torna revolucionários. Ao não conseguirem identificar os inimigos da classe trabalhadora, não relacionar os conhecimentos trabalhados em seu cotidiano como instrumentos de reprodução ou transformação social, eles mantêm uma educação nos moldes da educação capitalista.

A prática educativa emancipatória pressupõe a negação da ordem instituída como campo prático inerte, e neste sentido, a práxis livre instituiria um novo campo de possibilidades (IASI, 2006). A prática educativa desvinculada dos processos de negação da ordem social capitalista, sem o vínculo com os processos de transformações políticas, apenas reforça o *status* da educação capitalista. Para o MST, ela só se tornará uma tática efetiva para a estratégia revolucionária à medida que for articulada às lutas pelas transformações políticas e econômicas do País.

Desse modo, para as práticas educativas do MST se revelarem potencialmente emancipatórias, é necessário que se contraponham ao projeto de educação capitalista (em que a escolarização dos trabalhadores é apenas um sustentáculo para servir ao mercado) em todos os níveis (local, nacional – no projeto e na ação pedagógica), transformando as atividades educativas em práticas políticas, tornando-a cultura entre aqueles que vislumbram o mesmo projeto histórico.

2.5 - Gestão democrática: auto organização dos educandos e criação dos coletivos pedagógicos. Nas práticas educativas observadas, com exceção da escola, constaram-se os sujeitos auto-organizados em núcleos de base como instâncias

organizativas, semelhantes aos núcleos organizados nos assentamentos e acampamentos, e além dos núcleos comprovou-se se também a existência de assembléias permanentes para debates e tomadas de decisões coletivas, visando ao bom desenvolvimento das atividades de trabalhos, estudo, lazer, organização cultural e participação em todas as instâncias organizativas caracterizando o que Makarenko chamou de coletividades.

Na escola foi constatado que os educandos possuem sua organização por representações de turmas, entretanto essa organização sofre grande controle por parte da direção da escola, impedindo talvez maiores perspectivas de avanços político-ideológicos emancipatórios.

Dados os limites dos vínculos institucionais a que as práticas (com exceção dos encontros dos Sem Terrinha) estão submetidas, viu-se que embora com uma grande organização dos educandos e da proposição do MST, a gestão ainda está ligada aos ditames do Estado burguês. Ou seja, a auto-organização dos educandos esbarram a sua pouca participação nas instâncias, indo até onde o limite institucional permite. A referência aqui é especialmente à gestão financeira dos cursos. Como enfatizado no capítulo IV, a dinâmica dos cursos formais é um espaço privilegiado de exercício da gestão democrática, da auto-organização dos educandos. O que se evidenciou é que eles estão organizados em praticamente todos os itens indicados por Pistrak, com exceção da gestão financeira dos cursos, que está limitada na administração da universidade, às fundações. Isto deixa transparecer a desconfiança do Estado com relação aos movimentos sociais e revela os limites de uma educação que se organiza ainda nos marcos dos direitos concedidos pelo Estado capitalista.

Pistrak (2000) afirma que a auto organização dos educandos deveria começar por trabalhos domésticos, normas higiênicas, organização da alimentação, o que se constatou nas práticas educativas estudadas, com exceção da escola. Os próximos passos, segundo o educador russo, seria a criação de um jornal, uma revista, e leitura, resumos, exposições e festas. A seguir viria a organização da formação geral e política. O autor afirma que todas as decisões fora do ensino deveriam estar nas mãos dos educandos, que deveriam participar das decisões e da administração financeira da escola. Neste sentido, o autor alerta para a importância de incorporar na organicidade dos cursos a auto organização dos educandos também na gestão financeira.

É preciso enfatizar que os sujeitos das referidas práticas possuem um espírito crítico generalizado, estando sempre prontos para a luta e a ação coletiva. Por outro lado

esta disposição ainda não se traduziu em uma reflexão mais aprofundada acerca do significado de auto-gestão e na busca constante de como se implementa uma gestão democrática percebeu-se uma certa acomodação na radicalização do processo. Há espaços para avanços nesse debate; todavia, os grupos têm se perdido em uma estrutura burocrática, e às vezes alienada do processo.

2.6 – A Mística e o cultivo de novos valores estiveram presentes em todas as práticas educativas pesquisadas. Foram certificadas iniciativas de cultivo da mística, algumas com maior intensidade, como nos cursos, onde todos os dias há o momento místico preparado previamente por um núcleo de base; outras, com menor intensidade, como no caso a escola, em que apenas celebra-se a mística em ocasiões esporádicas como: aniversário do assentamento, preparação para participação nos encontros do MST, realização de alguma atividade festiva na escola com participação da comunidade. Como ressaltado no capítulo IV, nos ambientes interno e externo da escola não se verificou a presença de marcas, de símbolos que denotassem algum vínculo com o MST e com a classe trabalhadora. Há uma série de fatores que podem concorrer para a apatia na escola pesquisada, com relação ao cultivo da mística. A divisão na organização interna do assentamento tem seus reflexos na escola, e o cultivo permanente da mística na escola significa ir rompendo com o poder da Prefeitura naquele espaço em disputa.

Para o MST, o cultivo da mística é uma demonstração de ânimo na luta, ou seja, embora a conquista do assentamento tenha se consolidado, é importante mostrar que o processo de formação de novos seres humanos não se esgotou com a conquista da terra. Disputam-se nesse contexto: a preservação da memória das lutas, o cultivo de novos valores, a denúncia da ideologia dominante, e a afirmação de uma outra ideologia, concorrendo, deste modo, para a internalização de valores contrários à ordem dominante.

Quanto aos encontros de Sem Terrinha, verificou-se que o cultivo da mística do MST se encontra presente de forma constante, desde a preparação nos assentamentos, perpassando a realização do encontro, até o retorno à socialização com as demais crianças assentadas e acampadas. A escolha dos nomes dos núcleos de base homenageando lutadores e lutadoras do povo, a elaboração das palavras de ordem conforme tema dos encontros, o ensaio das canções que deverão cantar nos encontros, a preparação e execução dos atos que ocorrerão durante os encontros, a elaboração de normas e princípios de convivência coletiva pelas próprias crianças constituem-se em



evidências de que a mística e o cultivo de novos valores estão presentes nos encontros pesquisados, demonstrando possibilidades de engajamento das crianças nas lutas coletivas em diferentes níveis de abrangência.

Os cursos analisados apresentaram o cultivo da mística com maior intensidade, e convém ressaltar que os sujeitos desses cursos são adultos, possuem um grau de participação maior nas lutas do Movimento, além do que a grande maioria se constitui de pessoas que cumprem funções de direção na organização política do MST, tendo já participado de eventos nacionais e internacionais, e de cursos promovidos pelo Movimento, portanto, traz uma convicção mais profunda do sentido da mística revolucionária.

Constatou – se um grau de consciência de classe maior no cultivo da mística nos cursos. Além dos aspectos acima mencionados, observou-se a inclusão de símbolos e bandeiras não apenas do MST, mas também de outros movimentos nacionais e internacionais (Via Campesina, movimentos dos atingidos por barragens -- MAB, partidos comunistas como os da Suécia, de Portugal, de Angola, bandeira cubana), que compartilham a causa socialista, e a presença da Internacional como hino da classe trabalhadora, buscando atualizar a unificação das lutas e causas dos povos oprimidos, tanto do continente latino-americano quanto de outros continentes. Esses elementos evidenciam que para esse grupo social a mística revolucionária ultrapassa a simples celebração da luta pela terra, ela caminha em direção à construção do projeto da classe trabalhadora.

2.7- Quanto à organização curricular, demonstrou-se a existência de uma certa desarticulação. Observou-se que no nível do plano formal há uma mescla entre os currículos propostos pelas instituições oficiais, como as Secretaria Municipal e Estadual de educação, a universidade e o Movimento. Esse ecletismo reflete-se nas práticas dos educadores das escolas e dos cursos analisados, que por muitas vezes se apresentam contraditórias, sem uma linha definida. A coordenação do Movimento, em entrevista, revelou existir uma espécie de currículo oculto nas escolas. Nos cursos pesquisados ainda foi possível constatar uma organização curricular meio paralela ao curso oficial, com a mediação dos tempos educativos. A existência de atividades de formação política, organização de místicas, realização de pesquisas organizadas por iniciativa dos educandos no interior do curso para dar conta das tarefas demandadas pelo organicidade do curso, organização de noites culturais, e os trabalhos realizados na comunidade-sede dos cursos são evidências da existência de muitas atividades

curriculares que não passam pelo crivo do currículo formalizado. Esse avanço para além das formalidades diferenciam os cursos organizados pelo MST dos demais cursos organizados, tanto por outros movimentos do campo quanto pelo Estado ou outras instituições sociais.

Nos depoimentos colhidos por meio da pesquisa foi possível perceber que os cursos realizados no âmbito da elevação de escolaridade, na formação de professores, provocam modificações no comportamento, tanto individual quanto coletivo. No comportamento individual constata-se o desenvolvimento da comunicação e expressão, a pertença ao Movimento Sem Terra como parte da classe trabalhadora, despertando o sentimento de coletividade, solidariedade entre os trabalhadores, o reforço da união e o companheirismo. Além disso, vê-se que a apropriação do conhecimento é relevante, afirmando que através dos cursos formais é possível apreender melhor a realidade da classe trabalhadora e como vêm se desenvolvendo os embates com o Movimento, sobretudo a tomada de consciência do domínio exercido pelas empresas através da imposição aos agricultores das sementes geneticamente modificadas.

As indicações dos depoimentos colhidos alertam para os desafios que estão postos para os movimentos sociais do campo, demonstrando que na atualidade das lutas sociais do campo é preciso ir além, é preciso entender como funciona a genética para entender o poder das empresas de sementes geneticamente modificadas; desse modo, não basta dominar apenas os conteúdos da filosofia e da sociologia para compreender essas formas de dominação.

O trabalhador do campo nesse novo contexto da história precisa fazer nexos entre as várias áreas do conhecimento e sua relação com a luta de classes. Em outro momento histórico talvez não fizesse sentido a importância do estudo das ciências biológicas para entender a complexidade do capital. Na atualidade em que se encontra a questão agrária e os embates com as transnacionais, a apropriação do conhecimento nesta área é imprescindível para compreender os nexos das lutas de classes no campo.

As contradições e conflitos constatados nas práticas educativas pesquisadas refletem de certa forma as contradições existentes nos assentamentos e acampamentos, organizados no contexto da sociedade capitalista atual. Os assentamentos e acampamentos constituem espaços onde se estabelecem a tensão entre a intenção e o projeto, ou o ser concreto e o vir-a-ser como estratégia em construção.

Nesses espaços conquistados, mas não emancipados das relações do capital, concorrem ao mesmo tempo relações conflitivas entre as propostas do MST como organização contrária ao capital e as influências das relações capitalistas de produção, organização da vida, valores, hábitos, moral, culturais e ideológicas. Disto pode-se apontar algumas contradições centrais que se apresentam como desafios para o MST na atualidade. Estes aspectos podem ser constatados nas relações com a propriedade privada da terra, nas relações com a ação do Estado, na formação da consciência de classe.

Embora nos assentamentos a terra conquistada não esteja a serviço da exploração do trabalhador, ele mantém com ela relações semelhantes às do grande proprietário. Ao estar inserido numa sociedade onde a terra é considerada mercadoria, o assentado se apega a ela pelo seu valor de troca e não pela quantidade de benfeitorias que ela contém. A relação de apego e dono supremo da propriedade individualiza também as relações sociais entre os próprios assentados, e essas relações perpassam a educação.

Desse modo, como trabalhar a noção de coletividade na escola, nos cursos, nos encontros infantis, se ao voltar para casa o educando se depara com as relações individualizadas? Como construir a participação dos pais e da comunidade nos espaços da escola e nas atividades do Movimento se o sujeito dessa participação necessita cuidar da sua propriedade sem ter alguém que o substitua nesse trabalho.

O papel da educação nesse contexto de confronto e negação do capital deve ser a luta contra os fenômenos e tradições negativas herdadas da sociedade capitalista. Isto constitui premissa fundamental para a superação do capitalismo e construção de outra sociedade no seio do capitalismo.

Portanto, a relação entre as ações educativas e os assentamentos e acampamentos precisa ser de mão dupla, a saber, ao mesmo tempo em que os processos educativos propiciam experiências de emancipação do capital, elas precisam atingir o assentamento, que por sua vez também impulsiona as ações da escola no confronto com o capital num movimento circular.

As ações educativas desenvolvidas pelo MST buscam atingir todos nos assentamentos: crianças, jovens e adultos. Assim, essas ações ao desenvolver nos adultos (especialmente os pais) a consciência de classe, é possível que haja contribuições para a escola e esta também ganhe com isso. A convivência social e a formação da consciência dos adultos são elementos que podem pressionar para que a

escola cuide da consciência de seus filhos e os eduque com menos ingenuidade para a construção revolucionária. Quanto menos conscientes forem os pais, menos pressão haverá sobre a escola para que ela mude. Do mesmo modo, as crianças podem exercer uma pressão sobre os hábitos dos pais, desde que esses hábitos sejam problematizados e aprofundados nas escolas e em todas as ações educativas desenvolvidas com as crianças e jovens. Pode-se afirmar que uma escola é uma pequena amostra do assentamento, e o assentamento também é uma pequena amostra do que ocorre na escola.

Outro desafio para a construção de uma educação emancipatória por parte do MST diz respeito à sua relação com Estado burguês. Isto porque na luta para organizar a educação escolar, o MST esbarra numa série de condições institucionais imposta pelo **Estado burguês**. No contexto atual não se submeter a tais condições é organizar-se sem a tutela do Estado, o que deixa o Movimento numa condição de substituição do Estado em suas funções públicas. Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito mas não garante a emancipação. Assim, ao limitar a luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites dos direitos e não na emancipação.

Este é um aspecto crucial do ponto de vista da autonomia no tocante à gestão, ao currículo e à organização do trabalho pedagógico nas escolas e cursos do MST realizados em convênio com as universidades. O que se verificou nas práticas pesquisadas é que o Movimento busca em todas elas cultivar e consolidar relações fundamentais para a construção de uma educação emancipatória; por outro lado, essas relações esbarram numa série de condicionantes e marcas advindas da forma de organização burocrática necessária, e às vezes herdada do funcionamento do Estado como instituição social.

Uma das dificuldades constatadas é a falta de aprofundamentos teóricos da própria proposta pedagógica do MST, que, talvez possa permitir um movimento de ação/reflexão/ação. Acredita-se que o MST não padece de crise de convicção de que é no materialismo histórico-dialético que se encontra a sua base de sustentação teórica. Contudo, afirmar que o materialismo é a teoria de referência do Movimento não é suficiente para analisar a complexidade das lutas de classes no momento atual, portanto, é preciso que os integrantes do Movimento se apropriem do materialismo dialético sob o aspecto de teoria do conhecimento referenciada pela classe trabalhadora, como fundamentação filosófica e método de interpretação da realidade.

Nota-se que existe, por parte da militância, disposição e boa vontade em construir uma educação para além do capital, entretanto falta-lhe a fundamentação teórica necessária para alavancar o trabalho pedagógico, vinculando-o aos processos amplos de organização e transformação da sociedade.

É preciso estender a formação, desde os coletivos de coordenadores do setor de educação em níveis macro e micro, até os professores que são os educadores do dia a dia das escolas, e por que não dizer, de uma geração de crianças, propiciando elementos a esses sujeitos para que eles possam estabelecer nexos e relação entre as formas de ação do capital desde o nível local até os níveis mais complexos.

Um terceiro desafio para o MST construir uma educação emancipatória advém das mencionadas anteriormente, mas se manifesta no modo de vida é a questão da formação da consciência de classe, reproduzida por meio da alteração dos hábitos e modos de vida, ou seja, os sujeitos das práticas educativas pesquisadas convivem, se reproduzem e contestam simultaneamente com os vícios, hábitos e modos de vida herdados da sociedade capitalista.

Construir uma educação emancipatória, no dizer de Mészáros, significa internalizar outros valores contrários à ordem social do capital; deste modo a questão apontada caracteriza um grande desafio teórico e prático: O que significa educar um indivíduo alijado do processo de produção? Desvinculado dos processos de trabalho coletivo-industrial e destituído de todos os meios necessários à sua humanização? Por outro lado esse indivíduo sendo o sujeito da luta política é o mesmo sujeito de sua construção social.

Esses sujeitos, ao ajudarem organizar a sua existência, trazem consigo limites próprios do processo de ignorância (entendendo aqui como falta de conhecimento, e portanto, falta de consciência) a que foram submetidos ao longo de suas vidas.

A sociedade de que são frutos continua fazendo estragos na mentalidade das pessoas deixando marcas na sua forma de pensar e agir, de relacionar-se, nas suas escolhas e preferências. Desse modo, muitas dificuldades e limitações de apreensão crítica do mundo perseguem esses sujeitos que constantemente negam e afirmam a sociedade capitalista. Somando-se a isso, com o desmoronamento do bloco socialista soviético e a queda do muro de Berlim instalou-se no movimento socialista mundial uma crise de afirmação do socialismo como referência para os trabalhadores. Um clima de grande despolarização ideológica foi promovido pelos setores conservadores

aliados do neoliberalismo, que tentam desqualificar a luta coletiva, transformando-a em caso de polícia. Nesta conjuntura, o MST enfrenta o desafio de construir a consciência de classe de uma base social que fora resgatada de um longo processo de expropriação dos seus bens materiais e imateriais.

É nesse contexto que é fundamental questionar onde se verificam os limites encontrados pela base social do MST para compreensão e internalização de valores contrários à ordem social capitalista, a fim de produzir uma educação emancipatória. Ao considerar que a formação da consciência não se dá de maneira automática, exige-se, então, um longo processo educativo tanto nas escolas como nas atividades não-escolares.

O ato de ocupar a terra e fazer a luta contra a propriedade da terra propicia a formação de uma consciência de luta contra a propriedade e para acesso ao trabalho. Mas acontece que ao conquistar a terra novas relações são criadas, e muitas situações não foram cultivadas, vivenciadas durante o enfrentamento com o latifúndio. Essas relações, ao não serem cultivadas no período desse enfrentamento, concorrem para limitações posteriores na organização dos assentamentos, e conseqüentemente dos processos educativos.

Constatou-se nas práticas educativas uma série de limitações que o MST vem enfrentando nos assentamentos por conta desse hiato na formação da consciência; a exemplo disso, pode-se mencionar: a consciência ecológica, o cuidado com a saúde, a consciência da necessidade de cooperação, a convivência coletiva, a educação estética, as atividades culturais, artísticas e de lazer. Estas formas de consciência só virão a partir do momento em que forem desencadeadas lutas e vivências políticas que permitam a esses sujeitos reconhecerem cada momento particular como decisivo no processo de mudanças gerais.

Contudo, os dados evidenciam que os desafios elencados acima não estão postos hegemonicamente, que os trabalhadores organizados buscam a todo instante romper os desafios apresentados, construindo coletivamente outro projeto histórico de sociedade, ser humano e de educação.

Na perspectiva da educação emancipatória é possível afirmar que as atividades educativas desenvolvidas pelo MST demonstram possibilidades quando estas fornecem contribuições para alteração da prática social dos participantes. É possível afirmar também que o retorno dos adultos à escola, nas condições propiciadas pela organização coletiva do MST, fornece instrumentos teórico-práticos para que eles

possam, ao apreenderem melhor a sua realidade de classe, inserir-se em uma prática diferente da sua prática anterior – a necessidade de agir em prol da coletividade, já demonstrada durante os cursos e encontros, em experiências concretas de formação. Pois as situações apresentadas pelo método de trabalho do MST, baseadas na participação coletiva, na gestão democrática, no trabalho como princípio educativo, nas situações-problema que só se resolvem com a organização da coletividade, contribuem para a qualificação da prática.

Especialmente as práticas educativas dos cursos e encontros infantis têm se constituído em espaços onde se dá a contestação da ideologia dominante, bem como do modo de vida; é um espaço onde há a veiculação de um conhecimento que contribui para a valorização da classe trabalhadora e sua importância como força de transformação da sociedade. Além disso, são espaços de trocas de aprendizagens, experiências de organicidade, gestão, participação, vivência de novos valores e modos de vida almejados pelo Movimento.

Para o MST, como organização social, os cursos têm demonstrado possibilidades quando qualificam as lideranças, não apenas para serem professores/ funcionários públicos, mas militantes da causa dos trabalhadores, dirigentes da organização. Dentre os participantes do primeiro curso de magistério, alguns encontram-se na atualidade ocupando funções na direção nacional ou na direção estadual, outros são coordenadores de setores estaduais e regionais ou coordenadores de escolas, além de serem educadores nas escolas públicas dos assentamentos.

Contudo, é importante salientar que nem todo arcabouço de conhecimentos desses sujeitos tenha se formado mediante a sua participação nas práticas educativas mencionadas, pesquisadas e analisadas. O fato de esses cursos se desenvolverem vinculados ao movimento de luta social, diferindo de outros realizados na mesma modalidade, reforça justamente a manutenção desse vínculo, pois os estudantes, ao realizarem seus estudos, o fazem no bojo da luta política contestatória. Deste modo, o curso é apenas uma dimensão da formação desses sujeitos, mas outras tantas vão se dando com a sua participação e atuação nas lutas do Movimento. Desse modo, pode-se dizer que cursos dessa natureza só se constituem em possibilidades na medida em que estejam vinculados ao movimento de lutas confrontacionais. Para o MST, as lutas econômicas, políticas e culturais não estão separadas da luta pelo acesso à educação escolar, como uma luta cultural que se inscreve nos objetivos do Movimento, ao qualificar as consciências de seus participantes para as lutas políticas e econômicas, e

estas, por sua vez, qualificam-nos para a luta cultural, num movimento contínuo. Isto não se encontra normalmente em programas de formação institucionais.

A fim de clarificar a afirmação acima, abre-se um parêntese para dar o testemunho desta pesquisadora como professora da UNEB, já que estive envolvida em experiências de formação de professores com cursos destinados a grupos de professores ligados às Prefeituras Municipais e experiências de cursos ligados ao MST. Deste modo, a instituição formadora foi a UNEB como universidade pública, atendendo às demandas dos movimentos sociais e das prefeituras municipais. É interessante salientar que nos cursos ligados às Prefeituras (é importante que se diga, mesmo às Prefeituras administradas por partidos progressistas), por mais que despendessem esforços como professores e coordenadores, para que os participantes assumissem uma prática coletiva de contestação da ideologia dominante, não se conseguiu até o momento nem sequer que os professores municipais se organizassem no sindicato para defesa dos seus interesses corporativos.

Isso denota que as práticas educativas e os cursos, desenvolvidos nos diversos espaços, podem produzir possibilidades de mudanças coletivas a serviço da classe trabalhadora à medida que forem vinculados aos movimentos de lutas sociais. A formação se dá a partir da prática social e não para a prática. Não é o simples acesso ao conhecimento que produz mudanças na sociedade, mas o acesso a uma formação vinculada à prática de contestação da sociedade contraditória dominante. A persistência de conservação de uma totalidade social marcada pela relação do capital não elimina a constituição de processos sociais que materializam a resistência política, como objetivação consciente da vida humana, sendo transformada e transformando as circunstâncias históricas. O acesso ao conhecimento sistematizado e reproduzido nos currículos, as formas e os modos de vida, a organização em coletividade, o trabalho vinculado ao estudo, formam um todo indivisível na produção de possibilidades. Os dados indicam que para construir uma educação emancipatória não basta apenas colocar nos currículos os conteúdos e idéias da classe trabalhadora, é preciso que as idéias e conteúdos estejam vinculados a um projeto de transformação social, e este projeto esteja sendo alimentado cotidianamente pelas práticas e ações de transformação efetiva.

Buscou-se ao longo desta pesquisa, demonstrar a variedade de práticas educativas que o MST desenvolve para elevar o nível sociocultural, político e ideológico dos seus participantes. Mostrou-se a necessidade que o ser humano tem de ter acesso aos



bancos escolares, e concomitantemente participar das lutas políticas por sua emancipação. Destacou-se a escola como espaço importante para contribuir na tarefa de desenvolvimento e formação da consciência e na luta de classes, enfatizando que o acesso à escola constitui uma premissa básica para facilitar a formação político-ideológica. Vale dizer que, esta pode se desenvolver com maior fluidez com aqueles que já são alfabetizados do que com aqueles que desconhecem a cultura letrada. O desconhecimento é uma péssima companhia, visto por qualquer ponto de vista que se olhe. Ele diminui o potencial de contribuição que o ser humano pode dar às lutas sociais e à transformação da sociedade como um todo.

Na luta pela terra são fundamentais as habilidades manuais, igualmente as habilidades intelectuais, por isso em uma educação para além do capital não se poderá admitir o conhecimento concentrado em poucas pessoas, pois, se assim for, a tendência será a centralização das decisões e métodos autoritários. Com o conhecimento concentrado a transformação da sociedade e seu melhoramento permanente ficam inviabilizados, uma vez que a libertação das consciências é crucial em qualquer processo de transformação.

A falta do conhecimento ao ser humano o escraviza física e espiritualmente, torna-o medroso, ele não se expõe, entrega para outros o poder de decisão, pois se julga inferior e com isto a sociedade jamais deixará de ser opressora.

A persistência do MST em propiciar o acesso ao conhecimento a todos os indivíduos que compõem a sua base social inscreve-se nas lições de que a tomada do poder pode ocorrer pela insurreição, mas é preciso que a nova ordem social instalada dê conta da permanência das transformações a cada dia, a cada situação. Assim, radicalizar na emancipação humana significa produzir seres humanos cada vez mais livres das ingenuidades, da ideologia cultivada pelo capital, da propriedade privada, do Estado burguês.

As práticas educativas desenvolvidas pelo MST propiciam o acesso ao conhecimento e este é fundamental para entender do que trata a emancipação que o MST pretende, e ao mesmo tempo deixa claro que o acesso ao conhecimento é importante mas não atribui todas as responsabilidades de mudanças à educação; para isto, desenvolve lutas gerais articulando essas lutas às atividades educativas.

As atividades educativas do MST fornecem possibilidades de emancipação, e ao mesmo tempo vêm despertando as consciências para a necessidade da transformação revolucionária da sociedade.

Assim, as práticas educativas do MST revelam-se potencialmente emancipatórias a partir da compreensão de que a luta pela terra não se encerra apenas com a sua conquista, é preciso ir além, a sociedade precisa ser transformada em todos os níveis: econômica, política e sociocultural. Para isso o Movimento investe em diversas experiências de formação das consciências dos trabalhadores, potencializando todas as práticas educativas presentes nas lutas cotidianas do Movimento, pondo em xeque todas as formas de investidas do capital, constituindo-se na grande escola formadora da consciência de classe para emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Márcia Regina. O MST e a educação: a perspectiva de um homem novo e de continuidade do movimento. In : Stédile, João Pedro (org.). *A Reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. & LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- APLLE, Michel W. Repensando ideologia e currículo. In: BARBOSA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz T. da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. *Da luta contra a exclusão e reinvenção da escola pública popular: a luta pela escolarização no MST Bahia*. UNIFRAN, Franca, São Paulo, 2000. 130 pp. Dissertação de Mestrado.
- ARAÚJO, Sandra R. M. de. *Uma escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical, Bahia*. Dissertação de Mestrado em educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, 2005.
- ARROYO, M. & FERNANDES, Mançano Bernardo. *Por uma educação básica no campo*. Brasília: 1999, nº 2.
- AKCELRUD, Isaac. *Reforma agrária. A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Global, 1987. Série Cadernos de Educação Política.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- BARBOSA, Antônio Flávio, & SILVA, Tomáz T. da (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BENJAMIN, César & CALDART, Roseli. *Por uma educação básica no campo*. Brasília, 2000. nº 2.
- BENJAMIN, César. *A questão agrária no Brasil: das sesmarias ao agronegócio*. SEAGRO / SC, 2004.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra – Aprende e Ensina. Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do MST*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BOGO, Ademar. *Lições da luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_ *O Vigor da Mística*. Caderno de Cultura nº 2. São Paulo: Anca 2002.

\_\_\_\_\_ *Educação escolar e a formação política*. Texto avulso. Teixeira de Freitas, 2003.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução, elementos para uma teoria de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia da Terra: Formação de identidade e identidade de formação*. In: *Pedagogia da terra*. Veranópolis: Caderno do ITERRA nº 6, 2002.

CALDART, R.S. & SCHWAAB, B. *A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*. In: Gorgen, S. & STEDILE, J. P. (orgs.). *Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991.

CAMINI, Isabela. *O cotidiano pedagógico dos educadores em escola de assentamento*. Dissertação de Mestrado. UFRS, 1998.

CAMPOS, Rogério Cunha. *A luta dos trabalhadores pela escola*. São Paulo: Loyola, 1989.

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da Pedagogia Socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, Luzeni F. O. (org.). *Sementes do conhecimento brotadas do cotidiano*. Coletânea de textos dos educandos da primeira turma de complementação de escolaridade do PRONERA/UNEB. Textos digitados. Teixeira de Freitas. 2001.

CARVALHO, Horácio M. de. *A questão agrária e o fundamentalismo neoliberal no Brasil*. Curitiba: Texto digitado, 2004.

CARVALHO, Marize Souza. *Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária*. Dissertação de Mestrado em educação. PPGE/FACED/UFBA. Salvador: 2003.

CEBRAB – *Revista de Estudos* nº 10 . São Paulo: out./84.

- CHAUVEAU, Agnes. *Questões para a história do presente*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista*. Categorias e leis da Dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ClAVATA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico- metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G. & ClAVATTA, M. (orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CONCRAB: *Quatro anos organizando a cooperação*. São Paulo: MST, 1996.
- CPT. *A luta pela Reforma Agrária*. Caderno do Trabalhador da Diocese de Teixeira de Freitas/Caravelas, Bahia. 1984.
- CRUZ, A. *Sem-escola, sem-terra: para uma sociologia da expropriação simbólica*. Pelotas: UFPEL, 1994.
- DAGINO, Evelina. *Anos 90 Política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DAMASCENO, Maria N. & THERRIEN, Jacques (coords). *Educação e escola do campo*. Campinas: Papirus. 1993.
- DAMASCENO, Maria Nobre. *Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato*. Fortaleza: UFC, 1990.
- DAMASCENO, Maria Nobre & BEZERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 1, pp.73-89 abril, 2004.
- DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As mais belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1979.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FERNANDES, Florestan. *Desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Bernardo M. *Formação e Territorialização do MST em São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_ Por uma educação básica do campo. In: ARROYO M. G. & FERNANDES, B. M. *A educação e o movimento social do campo*. Coleção por uma educação básica do campo nº 2. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_ *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo M. & MOLINA, M. C. O Campo da educação do campo in: MOLINA, M. C. & JESUS, Sonia M. S. (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Coleção Por uma educação do Campo nº 5 Brasília, 2004.

FERREIRA, Marcelo P. de A. *O lúdico e o revolucionário no MST: a prática pedagógica no encontro do Sem Terrinha*. Dissertação de Mestrado em educação. UFPE, Recife, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda Ivani (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Helena C. L. de. *Trabalho e relação teoria e prática nos estágios supervisionados de 1º grau no curso de Pedagogia*. 16ª reunião da ANPED, 1993.

FUNDEP. *Coragem de Educar*. Uma proposta de educação para o meio rural. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. *Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século*. Porto Alegre: SEMEC, 1997.

GOHN, Maria da Glória. *Os sem-terra, ONGs e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_ *Teoria dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_ *Os sem-terra e os desafios da participação popular no meio rural*

*brasileiro*: Ação política e imagem neste final de milênio. In: Caderno do CRH n. 28. Salvador: Centro de Recursos Humanos, UFBA, 1998.

GRADE, Marlene. *MST: luz e esperança de uma sociedade igualitária e socialista*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1999.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere*, vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRZYBOWSKI, C. *Reforma agrária: alguns desafios para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Texto digitado, s/d.

\_\_\_\_\_. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis: Vozes, 1987.

IANNI, O. *Neoliberalismo: poder mundial*. Conselho Federal de Medicina, [s.1], vol. 10, nº 7, março, 1997.

IASI, Mauro Luís. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

ITERRA, Instituto de Educação Josué de Castro. *Curso Normal, projeto pedagógico*, Caderno nº 10. Veranópolis, 2004.

\_\_\_\_\_. *Método Pedagógico*. Redação Paulo R. Cerioli. Caderno nº 9, Veranópolis, 2004.

JANUZZI, G. M. *Confronto pedagógico: Paulo Freire - MOBRAL*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

Jesus, Antônio T. de. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KOLLING, Edgar & MOLINA, C. M. (orgs.) *Por uma educação básica no campo*. Brasília, 1999, nº 1.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOOPMANS, José. *Além do eucalipto: o papel do Extremo Sul*. Tx. De Freitas: 2ª ed., 2005. Publicação independente.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho e Educação e o papel da escola. In: FRIGOTTO G. *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LENIN, V. *Que fazer?* São Paulo: Hucitec, 1986.

LIMA, Maria S. L. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LUEDMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko, vida e obra -- a pedagogia da revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação /UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna.. 2ª ed*. São Paulo: Cortez, 1996.

MANFREDDI, Sílvia M. A Educação Popular no Brasil: uma leitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. ( org.) *A questão política da educação popular*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. *Formação Sindical no Brasil*. História de uma Prática Cultural. São Paulo: Escrituras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação Sindical entre o conformismo e a crítica*. Coleção Educação Popular. São Paulo: Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. In: Competência, qualificação e trabalho, Educação e sociedade. *Revista quadrimestral de Ciência da Educação*, nº 64, 1998. Campinas, SP.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite*. Emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo. São Paulo: HUCITEC, 1989.

\_\_\_\_\_. *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARX, Karl. ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.



- \_\_\_\_\_ Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Moraes, 1992.
- \_\_\_\_\_ *O Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- \_\_\_\_\_ *A questão Judaica*. São Paulo: Moraes. s/d.
- \_\_\_\_\_ *O capital: crítica da economia política Livro I*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: Fase, 1989.
- MENEZES NETO, Antônio Júlio de. *Além da Terra: a dimensão sócio – política do projeto educacional do MST*. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 2001.
- MÈSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_ *Para além do capital*, São Paulo: Boitempo, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Produção destrutiva e Estado capitalista*. São Paulo: Cadernos Ensaio, 1989.
- \_\_\_\_\_ Marx: o nosso contemporâneo e seu conceito de globalização. In: *Civilização ou barbárie os desafios do mundo contemporâneo*. Caderno de Comunicações do Encontro Internacional Civilização ou Barbárie. Volume 1 Portugal: Serpa, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e arte; o desafio da pesquisa social. In: MINAYO. M.C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_ *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- MORAIS, Clodomir Santos de. *Elementos sobre a teoria da organização*. Caderno de Formação n° 11. São Paulo: MST, 1986.
- MST. *Construindo o caminho*. São Paulo: MST, 1986.
- \_\_\_\_\_ *Normas gerais*. São Paulo: Júlio Chevalier, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Agenda 1997*. São Paulo, publicação interna.
- \_\_\_\_\_. *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. Caderno de Formação n.º 18. São Paulo, 1991.

- \_\_\_\_\_. *Alfabetização*. Caderno de Educação n.º 2. São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Como fazer a educação que queremos*. Caderno de Educação n.º 1. Porto Alegre, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Documento Básico*. São Paulo: MST, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Escola, trabalho e cooperação*. Boletim da Educação n.º 4, São Paulo, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST*. Caderno de educação n.º 8. São Paulo, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental*. Caderno de Educação n.º 9. Porto Alegre: 1999 a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra, acompanhamento às escola.s* Boletim da Educação n.º 08. São Paulo, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Sempre é tempo de aprender*. Caderno de Educação n.º 11. São Paulo, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Normas gerais*. São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Crianças em Movimento: as mobilizações infantis no MST*. Coleção Fazendo Escola. São Paulo: gráfica e editora Peres, 1999 b.
- \_\_\_\_\_. *Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender*. Caderno de Educação n.º 12. São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Agenda 2004*. São Paulo, ANCA.
- \_\_\_\_\_. *O funcionamento das Brigadas*. Caderno de Formação. São Paulo, 2005.
- MST/BA . *Boletim A voz dos assentamentos*. n.º. 1, 2 e 3. Itamaraju – BA, 1996.
- MST/Ba – *Caderno dos Núcleos* n.º 4 . Salvador, maio /2004.
- NETO, Euclides. *Trilhas da reforma agrária*. Ipiaú, Ba, 1999.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*, São Paulo: Cortez, 2004.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

- PETRAS, James. Os camponeses: uma nova força revolucionária na América Latina. In Stédile, J.P. (org.) *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Docência em Formação, Série Saberes Pedagógicos.
- PISTRAK, M. M. Fundamentos da Escola do Trabalho. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- PIZZETA, Adelar João. *Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo*. Dissertação de Mestrado. PPGE- UFES, 1999.
- PREZIA, Benedito & HOORNAERT, E. *Esta terra tinha dono*. São Paulo: FTD, 1989.
- RAMOS, Márcia Mara. *Sem Terrinha, Semente de esperança*. Monografia de conclusão de curso normal médio. Veranópolis: ITERRA/MST, 1999.
- REVISTA da ABRA. Maio-julho. Campinas, 1985.
- REVISTA ISTOÉ. Nº 1498, 17/6/1998.
- REVISTA PLACAR. Nº 1134, dezembro/1997.
- RIBEIRO, Marlene. Uma escola básica do campo como condição estratégica para o desenvolvimento sustentável. 2ª. *conferência estadual por uma educação básica do campo*. Caderno de textos. Porto Alegre: 2002.
- RIECHMANN, Jorge. *Cultivo e alimentos transgênicos, um guia crítico*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RODRIGUES, Rosana, M. Chaves. *O Projeto pedagógico do MST: a intenção e o gesto*. Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em educação e contemporaneidade. Departamento de Educação Campus I, UNEB, Salvador, 2003.
- SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- SADER, Eder. *Quando os novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_ (org.). *ALCA: Integração soberana ou subordinação?* São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- \_\_\_\_\_ *Anjo Torto: esquerda {e direita} no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SANTOS, Milton. *A Urbanização Brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SANTOS, Solange Chagas dos. *Organização e Funcionamento do Setor de Educação do MST no Estado da Bahia: avanços e limites*. Monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia da Terra. UFES, São Mateus, 2002.

\_\_\_\_\_. *Construção da Proposta Pedagógica do MST: Relação Trabalho e Educação na Escola Oziel Alves Pereira no Assentamento Bela Vista – BA*. Monografia de conclusão de curso de pós-graduação *latu sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. UNB/ ITERRA. São Paulo, 2006.

SANTOS, Alexandra Chagas dos. *As Mobilizações infantis: Encontros dos Sem Terrinha no Extremo Sul da Bahia*. Monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia da Terra. UFES, São Mateus, 2002.

SARUP, Madan. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1995. Col. Polêmicas do nosso tempo.

\_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Movimentos sociais: um ensaio de Interpretação Sociológica*. 3ª ed. Florianópolis: UFSC, 1989.

SINGER, Paul I. et al. *Modernidade: globalização e exclusão*. São Paulo: Imaginário, 1996.

SNYDERS, George. *Escola, classes e luta de classes*. São Paulo: Cortez e Moraes.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda. A luta por educação nos Movimentos Populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. *O povo vai a escola, a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*, Loyola, 1984.

STEDILE, João Pedro, *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Assentamentos: a resposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Scritta, 1993.

\_\_\_\_\_. (coord.). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: UFRS, 1994.

STEDILE, João Pedro & FERNANDES, Bernardo M. *Brava gente, a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fund. Perseu Abramo, 1999.

TITON, Mauro. *Organização do Trabalho Pedagógico na formação dos professores do MST: realidade e possibilidades*. Dissertação de Mestrado em Educação. FAGED/UFBA, Salvador, 2006.

TRIVINOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TSE Tung, Mao. *Obras escolhidas*, tomo III. São Paulo: Alfa Omega, 1979

UMBELINO, Ariovaldo, Barbárie e Modernidade: o agronegócio e as transformações no Campo. In: *Agricultura Brasileira: tendências, perspectivas e correlação de Forças sociais*. Caderno de Formação. São Paulo, Via Campesina, 2004.

VENDRAMINI. C. R. *Ocupar, resistir, produzir – MST: uma proposta pedagógica*. Dissertação de Mestrado. USC, 1998.

\_\_\_\_\_. *Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: UNUI, 2000.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

BAHIA, Centro de Estatísticas e Informações. *Análise de dados*, n. 1. Salvador, 1991.

BRASIL.MEC. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases*. Sinpro -- MG, 1997.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução 1, de 3 de abril 2002. Diretrizes Operacionais para as escolas do Campo.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução 1/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para educação de jovens e adultos.

CNEC - *Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo*. Texto base. Goiânia: 1998.

JORNAL SEM TERRA. 2/92; 9/93; 7/95; 9/95; 4/96; 1/97; 2/97; 6/97; 8/97; 3/98.

PRONERA. *Documento-síntese do primeiro seminário sobre o tempo comunidade nos cursos formais*. BSB, 2005. Texto digitado (circulação interna).

SEC--Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Projeto de regulamentação do fluxo escolar. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/fluxo/fluxo.htm>>. Acesso em: 21/6/2006.

SEMEC-ALCOBAÇA. Censo escolar 2006.

SEMEC-ALCOBAÇA. *Marcos da aprendizagem, ensino fundamental*. Alcobaça, 2006.

\_\_\_\_\_ *Regimento escolar unificado do município de Alcobaça*. Alcobaça. s/d.

\_\_\_\_\_ *Projeto político pedagógico da Escola Elói Ferreira da Silva*. Assentamento 4.045, 2006.

SEMEC-MUCURI- Censo escolar -2006

SEMEC-PRADO- censo escolar 2006

SEMEC-ITAMARAJU- censo escolar 2007.

UNEB/INCRA/PRONERA/MST. Projeto básico do Curso concomitante de ensino médio e ensino normal, Salvador: 2001.

UNEB/INCRA/PRONERA/MST. *Projeto básico de alfabetização de adultos e complementação da escolaridade em áreas de reforma agrária*. Salvador, 1999.

\_\_\_\_\_. *Exposição de motivos para certificação dos cursos de Aceleração I e II do PRONERA*. Salvador, 2000.

\_\_\_\_\_ *Relatório do seminário de estagio do curso ensino médio e ensino normal*. Departamento de Educação. Campus X Teixeira de Freitas, 2004.

\_\_\_\_\_ *Relatório das atividades do curso de ensino médio e ensino normal*. Departamento de Educação – Campus X. Teixeira de Freitas, 2004.

\_\_\_\_\_ *Compilação de textos dos educandos do curso normal médio*. Material digitado. Teixeira de Freitas, s/d.

\_\_\_\_\_ memorial dos educandos do curso normal médio. Material digitado.

## ANEXOS

## ANEXO I.

### ROTEIRO UTILIZADO PARA ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES DO MST.

#### 1-Perfil do entrevistado.

Nome----- Idade -----Sexo-----  
 Profissão-----  
 Categoria - Assentado( ) Acampado ( ) Coordenador ( )  
 Direção Estadual ( )  
 Regional ( )  
 Assentamento ( )  
 Setor que Participa -----  
 Desde quando Participa do MST? -----  
 Descrever as razões ou motivos do ingresso no MST -----

---

#### 2- Sobre a trajetória das lutas do MST nos últimos 10 anos ( 1994-2004 ) e o percurso da educação nos acampamentos e assentamentos.

##### 2.1 Enumere as principais lutas desenvolvidas pelo MST no Período de 1994 a 2004 , destacando ;

-As razões principais das lutas-----  
 -----  
 -As reivindicações-----  
 -----  
 -Com quem se deram os principais enfrentamentos-----  
 -----  
 -Resultados obtidos-----  
 -----

##### 2.2- Sobre o percurso da educação nos assentamentos e acampamentos

-Quando e como foram conseguidas as escolas do seu acampamento ou assentamento?

Como vocês se organizaram para consegui-las?

##### 2.2- Sobre o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico nas escolas dos assentamentos.

Quais os turnos oferecidos?

Matutino ( )                      Vespertino ( )                      Noturno ( )

---

Quem construiu a organização curricular das escolas dos assentamentos e acampamentos ?

O Setor de educação do MST ( )



As secretarias municipais seguindo as orientações da organização curricular do sistema oficial sem alterações ( )

O MST e as secretarias juntas seguindo orientações do sistema oficial propondo alterações ( ).

Como estão organizado os currículos?

Por disciplinas ( ) por áreas dos conhecimento ( ) por complexos temáticos , por eixos temáticos ( )

Quais são os princípios basilares referenciais utilizados para construção curricular das escolas.

### **Como se dá a organização do trabalho pedagógico nas escolas?**

A Escola tem projeto pedagógico?

Sim ( ) Não ( )

Como foi construído o projeto pedagógico?

Pelo setor de educação do MST ( ) Pelos professores da Escola sozinhos ( )

Pelos professores e a equipe pedagógica da Secretaria de Educação ( )

Pela secretaria de educação ( )

Que princípios norteiam as ações da escolas?

Como é feito o Planejamento?

Por cada professor (a) individualmente ( )

Pelo conjunto dos professores ( )

Pelos professores e a coordenação do setor de educação do MST ( )

Em conjunto com o setor pedagógico da Secretaria de Educação ( )

O Planejamento é feito a cada:

15 dias ( ) Bimestral ( ) Semestral ( ) Anual ( )

Outra opção \_\_\_\_\_

Que recursos são utilizados na Escola?

\_\_\_\_\_

Quais os materiais – livros, cartilhas, etc. – que são utilizados nas aulas?

Material do MST( ) quais ..... material do MEC ( ) quais..... Outros materiais ( ) especificar-----

Além das aulas presenciais que outras atividades são desenvolvidas pela e na Escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Na escola realizam-se atividades de esporte, cultura e lazer?

( ) sim ( ) não

Quais?-----

Na escola é trabalhada a mística do MST

( ) sim ( ) não

Como é trabalhada ou vivenciada a mística na escola?

A mística é utilizada como estratégia pedagógica nas escolas? De um exemplo de como isto acontece.

Como é trabalhada avaliação nas escolas? Qual é o seu papel?

Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem?

Existe auto- organização dos educandos? Como se dá essa auto organização ? A auto organização dos educandos faz parte da organização do Trabalho pedagógico?

Como isso acontece?

Os educandos desenvolvem algum tipo de trabalho nas escolas?

Quais?

Que princípios norteiam o trabalho dos educandos nas escolas ?

### **2-3 Gestão nas escolas**

Como se dá a gestão das escolas? ( como é administrada as escolas ?

Quem participa?-----

Os pais e a comunidade atuam nas escolas? De que forma? Que atividades e funções eles desenvolvem?

Existem tensões entre a comunidade e a escola?

Quais?

Porque essas tensões ocorrem?

Há outras atividades educativas na escola em que a comunidade participa? Quais?

Como se dá essa participação?

Os educandos participam da gestão da escola? Como se dá essa participação?

### **3- Alunos que estudam fora do Assentamento**

Quantos alunos estudam fora dos Assentamentos ou acampamentos -----

Quais são as razões que levam estes alunos a estudarem fora do Assentamento?

-----

Quais são os maiores problemas enfrentados por esses alunos-----

-----  
 E feito algum acompanhamento a esses alunos(as) Sim ( ) Não ( )  
 Especifique o tipo de acompanhamento:

---



---

Quem faz o acompanhamento?

Os pais ( ) os educadores(as) da área ( ) os acampados / assentados ( ) o coletivo de educação do assentamento / acampamento ( )

4. Número de jovens e adolescentes em idade escolar que estão fora da escola.

2º grau quantos jovens estão sem estudar? \_\_\_\_\_

3º grau quantos jovens estão sem estudar? \_\_\_\_\_

5 - Há tensões na implementação da Pedagogia do MST nas escolas dos assentamentos?

Sim ( ) não ( )

Com quem se dão essas tensões?

Quais são os pontos centrais das Tensões e ou contradições?

Na sua opinião, porque esses enfrentamentos ocorrem?

#### **6- Atividades educativas desenvolvidas pelo MST para além da escola.**

6.1-Enumerar as práticas educativas que são desenvolvidas pelo MST para além da escola.

Das atividades educativas colocadas abaixo, Descrever como elas são desenvolvidas.

#### **6.2 - Encontros dos Sem Terrinha**

Quais são os objetivos desses encontros?

Como são organizados?

Quem participa?

Como se dá o seu desenvolvimento?

Que atividades são desenvolvidas nesses encontros?

Como se dá a organização interna dos encontros dos sem terrinha

Como a comunidade participa dos encontros?

Quais as contribuições ou avanços desses encontros para as escolas dos assentamentos, para o conjunto do MST e para a luta pela reforma agrária?

Quais são os desafios que ainda permanecem com relação aos encontros?

### **6.3 - Sobre os educadores dos Assentamentos e acampamentos :**

#### **-Escolha**

Quem são os educadores dos Assentamentos e ou Acampamentos do MST?

Como são escolhidos os educadores para as escolas dos assentamentos?

Existem critérios? Quais são?

Existem tensões na escolha dos educadores?

Com quem se dão estas tensões?

Quais são as causas das tensões?

#### **-Formação dos educadores**

Como está organizado a formação dos educadores do MST na região?

Quais são as atividades de formação existentes?

Objetivos das atividades?

Que conteúdos são trabalhados no processo de formação dos educadores?

Qual é a Metodologia de formação dos educadores?

Em que espaços/ atividades se dá o processo intencionalmente organizado pelo MST de formação dos educadores?

Quais são as maiores dificuldades e deficiências enfrentados pelo MST no processo de formação dos educadores?

Enumere os avanços obtidos no processo de formação dos educadores do MST na região.

O que mais motiva a atuação dos professores em escolas dos assentamentos?

Qual o nível de comprometimento e engajamento dos professores nas lutas do MST, na organização do assentamento de uma forma geral?

Quais foram os maiores avanços obtidos pelo MST em relação aos cursos formais/

Enumerar as alterações ocorridas nas práticas dos educadores que participaram dos cursos formais do MST.

### **7.0 Educação de Jovens e Adultos – EJA**

Sobre a Educação de Jovens e Adultos no MST nos últimos 10 anos:

Que ações foram desenvolvidas? Com que programas? Houve Parcerias? Com quem?

Qual o numero de pessoas envolvidas? Que resultados quantitativos e qualitativos você enumera?

Quais são os desafios que permanecem nesta área?

Há interesse por parte das pessoas adultas em estudar?

Sim ( ) Não ( )

Atualmente tem alguma turma de EJA na região?

Sim ( ) Não ( )

Qual o número de turmas de EJA nesta região \_\_\_\_\_

Quantos educandas/os foram matriculados? \_\_\_\_\_

Quantos estão freqüentando? \_\_\_\_\_

Qual o número de:

Mulheres \_\_\_\_\_ Homens \_\_\_\_\_

Quantos jovens e adultos já foram alfabetizados nesta região? \_\_\_\_\_

Esses jovens e adultos que foram alfabetizados no Assentamento/Acampamento:

Continuam estudando ( ) não estudam ( )

Por que não?

Quais os principais problemas enfrentados no campo da educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária?

**8-Sobre os Professores e os funcionários da Escola ( preencher o quadro abaixo)  
Está em anexo ampliado.**

Assentamento	Escola	Nº de professores existentes	Como veio trabalhar: indicação da comunidade, MST Indicação da SMED Concurso publico, Outras.	Grau de escolaridade.Colocar o curso que fez ou esta fazendo.	Participou de algum Cursos do MST? Quais?

**8-- Que outros aspectos este questionário não abordou que você gostaria de acrescentar sobre o Trabalho desenvolvido na educação do MST?**

## ANEXO II

### **Roteiro para entrevista com os/as representantes da gestão pública municipal- Coordenadores/as pedagógicas e Secretárias de Educação dos Municípios: Prado, Alcobaça e Mucuri.**

#### **1- Perfil do Entrevistado**

Nome-----Idade -----Sexo-----

Profissão-----

Formação- .....

Formas de ingresso no Serviço público - Indicação ( ) contrato temporário( )

Concurso ( ).

Cargo ou função que ocupa na secretaria.....

Data que passou a ocupar o Cargo-----

Desde quando é funcionário público-----

2- Dados sobre as escolas dos assentamentos e acampamentos do município de sua responsabilidade.

#### **2.1- Dados sobre a Escola.**

---

Nome da(s) Escola(s):

\_\_\_\_\_

Como foi definido o nome da(s) escola(s)?

\_\_\_\_\_

Qual a data de fundação da(s) escola(s)?

\_\_\_\_\_

Como se deu o processo para a fundação da/s escola/s para os assentamentos?

\_\_\_\_\_

#### **2.2- Estrutura física das Escolas**

A escola foi construída por: ( ) INCRA ( ) prefeitura ( ) governo estado

A Escola tem quantas salas de aula? \_\_\_\_\_

A Escola é feita de:

Alvenaria ( ) Madeira ( ) Lona ( ) Outro \_\_\_\_\_

A Escola tem:

Sala de professores ( ) Secretaria ( ) Biblioteca ( ) Sala de computação ( ) Cantina (

) Cozinha ( ) Pátio ( ) Sanitários ( ) Horta ( ) Jardim ( ) Parque ( )

Quadra esportiva ( ) campo de futebol ( )

---

A iluminação é:

Elétrica ( ) Energia solar ( ) A gás ( ) A querosene ( ) a vela ( )

A Água é encanada: Sim ( ) Não ( )

Qual a origem da água que abastece a escola?

Poço artesiano ( ) Açude ( ) Cisterna ( ) Rio ( ) Nascente ( ) Carro pipa ( )

Saneamento:

Rede de esgoto ( ) Fossa ( ) Fossa séptica ( )

### 2.3 Equipamentos existentes nas Escolas

Quadro ( ) Filtro ( ) Carteiras ( ) Armário ( ) Computador ( ) Mimeógrafo ( )

TV ( ) Antena parabólica ( ) Vídeo ( ) Retroprojeter ( ) Aparelho de som ( )

Fogão a gás ( ) Fogão a lenha ( ) Geladeira ( ) Freezer ( ) Bebedouro ( )

### 2.4- Situação administrativa e legal das Escolas

A Escola é:

Uma extensão ( ) Uma unidade executora ( ) Outra opção \_\_\_\_\_

A Escola tem:

Corpo diretivo ( ) Outra opção \_\_\_\_\_

A escola tem:

Auxiliares de serviços gerais ( ) Quantos ( ) outra opção ( )

Qual a relação desta Escola com a Secretaria de Educação:

Fornecimento de merenda escolar ( )

Fornecimento de material didático ( )

Fornecimento de energia elétrica ( )

Fornecimento de água potável ( )

Elaboração de planejamento ( )

Reformas de: Carteiras ( ) pintura ( ) equipamentos ( )

Acompanhamento ( ) coordenação ( )

Outro tipo de relação \_\_\_\_\_

Como se dá o trabalho da Secretaria de Educação em relação ao planejamento, supervisão, avaliação da prática pedagógica e, manutenção das condições de infraestrutura e financiamento para o trabalho educacional nas escolas dos assentamentos?

### 2.5-Demanda que a Escolas atendem

Qual o número de alunos matriculados neste ano? \_\_\_\_\_

Os alunos da escola são procedentes de:

( ) do próprio assentamento

( ) de vários assentamentos

( ) de assentamento e acampamentos

( ) do assentamento e de comunidades vizinhas

( ) todas as respostas acima.

A Escola tem turma (s) multisseriada (s):

Sim ( ) Não ( ) Tipos:

A escola atende a quais níveis de escolaridade

( ) ensino fundamental 1ª a 4ª série

( ) ensino fundamental 5ª a 8ª série

( ) ensino médio

---

Se no assentamento não tem escola para atender aos níveis Fundamental e Médio completo qual é a alternativa que a prefeitura tem apresentado para os adolescentes e jovens filhos e filhas dos assentados e acampados?

---

Quais são os maiores problemas enfrentados por esses alunos-----

E feito algum acompanhamento a esses alunos (as) por parte da secretaria ?

Sim ( ) Não ( )

Em caso positivo especifique o tipo de acompanhamento:

---

## **2.6- Sobre o funcionamento e a organização do trabalho pedagógico nas escolas dos assentamentos.**

Quais os turnos oferecidos?

Matutino ( )

Vespertino ( )

Noturno ( )

---

-Quais são os princípios que norteiam as ações da prefeitura nas escolas de assentamentos e acampamentos?

-Como se dá a construção da organização curricular das escolas dos assentamentos e acampamentos ?

- A secretaria municipal constrói seguindo as orientações da organização curricular do sistema oficial sem alterações ( ).

A secretaria Municipal constrói seguindo orientações do sistema oficial, mas acolhendo propostas pelo colocadas pelo MST ( ).

A secretaria constrói utilizando a mesma organização curricular iguais para todas as escolas, tanto do campo quanto da cidade.( )

### **A organização dos currículos das escolas dos assentamentos se dá por:**

Por disciplinas ( ) por áreas dos conhecimento ( ) por complexos temáticos , por eixos temáticos ( )



Quais são os princípios basilares referenciais utilizados para construção curricular das escolas dos assentamentos e acampamentos?

### **Sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas**

As Escolas têm projeto pedagógico?

Sim ( ) Não ( )

Como foi construído o projeto pedagógico?

Pelo setor de educação do MST ( ) Pelos professores da Escola sozinhos ( )

Pelos professores e a equipe pedagógica da Secretaria de Educação ( )

Pela secretaria de educação ( )

### **Sobre o Planejamento**

Como é feito o Planejamento?

Por cada professor (a) individualmente ( )

Pelo conjunto dos professores ( )

Pelos professores e a coordenação do setor de educação do MST ( )

Em conjunto com o setor pedagógico da Secretaria de Educação ( )

O Planejamento é feito a cada:

15 dias ( ) Bimestral ( ) Semestral ( ) Anual ( )

Outra opção

Como é trabalhada avaliação nas escolas?

Qual é o papel da avaliação?

Como se dá o processo de avaliação da aprendizagem?

Que recursos são utilizados nas Escolas?

Quais os materiais – livros, cartilhas, etc. – que são utilizados nas aulas.

Material do MST ( ), material do MEC ( ) Outros materiais ( )  
especificar.....

Além das aulas presenciais que outras atividades são desenvolvidas pela prefeitura nas Escolas dos assentamentos e acampamentos ?

Na escola realizam-se atividades de esporte, cultura e lazer.

( ) sim ( ) não

Quais?-----

### **2-7 Gestão nas escolas**

Como se dá a gestão das escolas? ( como é administrada as escolas ?

Quem participa?-----

Os pais e a comunidade participam da gestão das escolas?

De que forma?

Que atividades e funções eles desenvolvem?

Existem tensões entre a comunidade e a escola e a prefeitura?

Quais?

Porque essas tensões ocorrem?

Os educandos participam da gestão da escola? Como se dá essa participação?

3 - Há tensões na implementação da Pedagogia do MST nas escolas dos assentamentos?

Sim ( ) não ( )

Com quem se dão essas tensões?

Quais são os pontos centrais das Tensões e ou contradições?

Na sua opinião, porque esses enfrentamentos ocorrem?

Para a Secretaria existem diferenças entre as escolas dos assentamentos e as demais escolas do campo?

Em caso positivo, quais são as diferenças centrais?

4- Acrescentar outros aspectos que este questionário não abordou e você gostaria de enfatizar.