



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

O PROJETO PEDAGÓGICO DO MST: A INTENÇÃO E O GESTO

Rosana Mara Chaves Rodrigues

Rosana Mara Chaves Rodrigues

O PROJETO PEDAGÓGICO DO MST: A INTENÇÃO E O GESTO

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, tendo como orientador Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento.

Salvador
2003

ROSANA MARA CHAVES RODRIGUES

O PROJETO PEDAGÓGICO DO MST: A INTENÇÃO E O GESTO

BANCA EXAMINADORA:

AVALIAÇÃO

PROF^a Dra. GUIOMAR INEZ GERMANI
Universidade Federal da Bahia – UFBA

.....

PROF^a Dra. STELLA RODRIGUES DOS SANTOS
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

.....

PROF. Dr. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

.....

SALVADOR - BA

ABRIL/2003

Ao meu pai, minha mãe e irmãos, família sem-terra.
Ao meu amor e companheiro Julival.
Ao povo da “roça”.

AGRADECIMENTOS

Muita gente contribuiu com o “fazimento” deste trabalho. A toda essa gente, muito obrigado!

E alguns em especial:

Ao Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento, orientador da dissertação. Tê-lo como orientador foi um prêmio. Nele encontrei competência, delicadeza, crítica aguda e precisa, sugestões pertinentes a respeito do trabalho e sobretudo um extraordinário respeito pelas minhas idéias. A interlocução que mantivemos, em todo o desdobramento do trabalho foi rica e estimulante, e me ajudou a conquistar maior maturação sobre os aspectos tratados no corpo da dissertação.

À Prof^a. Dra. Guiomar Inez Germani, por aceitar nosso convite, desde a pré-banca, para avaliar este trabalho, trazendo contribuições valiosas.

À Prof^a. Dra. Stella Rodrigues dos Santos, por sua solidariedade e generosidade. Com sua postura, demonstra a todos que é possível, ao mesmo tempo ser competente e humilde.

Aos Sem-Terra, em especial, às (aos) professoras/es, pelos ensinamentos.

Para Soletrar a Liberdade
Zé Pinto

*Tem que estar fora de moda
Criança fora da escola, pois há tempo
não vigora o direito de aprender
criança e adolescente numa educação
decente para um novo jeito de ser
pra soletrar a liberdade na cartilha do ABC
Ter uma escola em cada canto do Brasil
Com um novo jeito de educar pra ser feliz
Tem tanta gente sem direito de estudar
É o que nos mostra a realidade do País.
Juntar as forças, segurar de mão em mão,
Numa corrente em prol da educação
Se o aprendizado for além do BE a BA,
todo menino vai poder ser cidadão.
Alternativa pra empregar conhecimento
o movimento já mostrou para a nação
desafiando dentro dos assentamentos
Reforma Agrária também na educação.
(CD ARTE em Movimento, 1999)*

RESUMO

O presente estudo analisa o processo de implementação do Projeto Pedagógico do MST para as escolas dos assentamentos, nas escolas União e José Gomes Novais nos Projetos de Assentamento Paixão e União, situados no Município de Vitória da Conquista, na Região do Sudoeste da Bahia, com o objetivo de identificar que elementos importantes de resistência e de mudança emergem do confronto entre uma proposta educativa que se pretende transformadora, libertadora e inclusiva e a realidade local, estruturada segundo os padrões sociais e culturais que tendem a reproduzir a condição de dependência, submissão e exclusão. Para apreender essa temática, decidiu-se pelo Estudo de Caso, que permite um contato direto com a situação pesquisada. Como instrumentos de pesquisa, lançou-se mão de entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, observação com registro em diário de campo e coleta de materiais produzidos pelos alunos. A fundamentação teórica para o estudo em questão calcou-se na idéia de escola como espaço de construção, transformação e libertação. Ao se analisar a proposta de educação do movimento, foram identificados, entre seus princípios, categorias propostas por Ernst Bloch, Antônio Gramsci e Paulo Freire, tais como as de utopia, transformação e libertação. No município de Vitória da Conquista, o MST tem estabelecido, junto à Prefeitura, canais de negociação, de modo a possibilitar a implementação do projeto na localidade, tendo já garantido autonomia para fazer uma pré-seleção dos professores que vão atuar em escolas de assentamentos para que, no mínimo, garantam a escolha de um professor sensível à sua proposta, e uma reunião quinzenal dos professores para estudar o projeto e planejar as aulas. Registra-se, no entanto, que há dificuldades para a transformação das rotinas das escolas, além de resistência dos professores e do grupo e da comunidade na adoção de novidades ou de engajamentos em projetos vindos de fora do grupo.

Palavras-Chave: Educação Rural; Utopia; Transformação e Libertação.

RESÚMEN

El presente trabajo analiza el proceso de ejecución del Proyecto Pedagógico del MST – Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra para las escuelas de los “asentamientos”, en las escuelas “União” y “José Gomes Novais”, en los proyectos de “Asentamiento” “Paixão” y “União” ubicados en el Municipio de Vitória da Conquista, en la Región Sudoeste de Bahia, con el objetivo de identificar que elementos importantes de resistencia y de cambio asomam de la confrontación entre una proposición educativa que se pretende trasformadora, libertadora e incluyente y la realidad local, estructurada conforme los patrones sociales y culturales que presentan la tendencia a reproducir la condición de dependencia, sumisión y exclusión. Para aprehender esa temática, se ha decidido por el estudio de situación y exclusión, que permite un contacto directo con lo que se está investigando. Como instrumentos de investigación, se han tomado entrevista semiestructurada, conversaciones informales, observación con registro en diario de trabajo y de colecta de materiales producidos por los alumnos. La fundamentación teórica para este estudio se ha apoyado en la idea de escuela como espacio de construcción, transformación y libertación. Cuando se analiza la propuesta de educación de ese movimiento, se ha identificado, entre sus principios, categorías propuestas por Ernst Bloch, Antonio Gramsci y Paulo Freire, como: utopía, transformación y libertación. En el Municipio de Vitória da Conquista, el MST ha establecido, con la Administración Municipal, vías de negociación, de forma a posibilitar la ejecución del proyecto en la localidad rural, habiendo ya garantido autonomía para hacer una preselección de los profesores que deben actuar en escuelas de “asentamiento” para que, por lo menos, garantan un profesor sensible a la proposición, y para estudiar el proyecto y planear sus clases. Se registra, con todo, que hay dificultades para la transformación de las rutinas de las escuelas, además de la resistencia de los/las trabajadores/as en educación y del grupo y de la comunidad en la adopción de novedades o de enganchamiento en proyectos originados desde fuera del grupo.

Palabras-clave: Educación Rural; Utopía; Transformación y Libertación.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE FOTOGRAFIAS	12
INTRODUÇÃO	13
1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE	21
1.1 TRAJETÓRIA DO MST NO BRASIL, BAHIA E SUDOESTE	26
1.1.1 O MST no Brasil	26
1.1.2 Na Bahia	30
1.1.3 No Sudoeste da Bahia	33
2 EDUCAÇÃO, ESPERANÇA E UTOPIA	41
3 EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E LIBERTAÇÃO	49
3.1 A ESCOLA FORMATIVA DESINTERESSADA: ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO	50
3.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA LIBERTADORA	55
4 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST– A INTENÇÃO	63
4.1 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST	65
4.1.1 Princípios filosóficos	65
4.1.2 Princípios pedagógicos	67
5 A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA	74
5.1 AS ESCOLAS	78
5.1.1 A Escola Ana Gomes	78
5.1.2 A Escola Dom Climério Almeida Andrade	81
6 A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS COORDENADAS PELO MST– O GESTO	83
6.1 AS ESCOLAS UNIÃO E JOSÉ GOMES NOVAIS	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119
ANEXO A	124
ANEXO B	125
ANEXO C	126
ANEXO D	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede Temática da Escola União	100
Figura 2 – Desenho de Jornandes, 12 anos, Escola União	108
Figura 3 – Maria de Lurdes, 9 anos, Escola José Gomes Novais	109

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto1 – Prédio da Escola Ana Gomes	79
Foto 2 – Professores Reunidos em Curso de Formação promovido pelo MST.	88
Foto 3 – Assentamento União, Escola União ao fundo.	92
Foto 4 – Fachada da Escola José Gomes Novais.	95
Foto 5 – Cartaz produzido pelos alunos da 4º série da Escola José Gomes Novais	96
Foto 6 – Pais no mutirão para conserto do parque da Escola União	105
Foto 7 – Crianças na sala de aula da Escola União.	106
Foto 8 – Escola José Gomes Novais, 4ª série do ensino fundamental.	107
Foto 9 – Parque da Escola União.	110
Foto 10 – Mística realizada na Escola União, 2001.	111

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar o processo de implementação do Projeto Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra MST nos Projetos de Assentamento Paixão e União, ambos situados no Município de Vitória da Conquista, localizados na Região Sudoeste da Bahia e criados, respectivamente, nos anos de 1991 e 1990. Tem como objetivo identificar os elementos importantes de resistência e de mudança que emergem do confronto entre uma proposta educativa que se pretende transformadora, libertadora e inclusiva, e a realidade local, estruturada segundo os padrões sociais e culturais que tendem a reproduzir a condição de dependência e de submissão e exclusão.

As condições históricas que resultaram no surgimento do MST levaram-no ao estabelecimento de um amplo projeto de enfrentamento a ser empreendido na ordem estrutural do País, na expectativa de eliminar as condições de reprodução da miséria, da dominação e da exclusão dos trabalhadores rurais, através de um conjunto de ações concretas. Estas ações, por sua vez, estão materializadas em projetos de desenvolvimento local e de mobilizações Local, Regional e Nacional, no sentido de reunir o necessário apoio da sociedade civil e ampliar seu nível de consciência quanto à necessidade e à urgência das transformações propostas além de levar o aparato do Estado a estabelecer canais de negociação que tornem possível a implementação das ações a fim de que ocorram as mudanças preconizadas.

Essas propostas são concebidas em plano nacional, com sua materialização no local, nos assentamentos, o que estabelece e revela necessariamente um caudaloso manancial de possibilidades de negociação, de tensões, resistências e

mudanças, cuja análise pode oferecer elementos importantes para a construção de um conhecimento voltado para o entendimento dos processos de modificações em diferentes áreas, seus alcances e seus limites e de como se montam as estratégias, tanto para a obtenção das mudanças pelos oprimidos, como para a resistência pelos setores dominantes.

Embora a análise desse amplo processo de enfrentamento entre resistência e mudança, que vem sendo levado a efeito pelo MST nas mais diversas regiões do País, possa se apresentar sob variadas perspectivas, o presente estudo volta-se, especificamente, para avaliar a implementação da proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos.

Esta pesquisa parte do princípio de que a produção do conhecimento acontece na relação mútua de troca entre o pesquisador e o pesquisado, pois ambos possuem saberes que se complementam. Dessa forma, o objeto de pesquisa não está dado por inteiro, *a priori*, mas é construído nessa relação.

Por se tratar de um Movimento, a pesquisa de campo foi permeada por duas tensões: de um lado, a própria natureza do objeto que se constitui em um objeto em movimento, e do outro, a dificuldade de penetração numa organização que, apesar de estar aberta a receber pesquisadores, o recebimento é feito com certos critérios o que impõe certos limites ao desenvolvimento do estudo. Para enfrentar essas tensões, procurou-se através das observações registrar a forma como o objeto se apresentava a cada visita, como também construir uma relação de confiança com o grupo. Esta relação foi fundamental para que a pesquisa se desenvolvesse com êxito. Considerando a complexidade do tema abordado e os limites inerentes ao presente estudo, a metodologia foi sendo definida a partir do contato estabelecido com os sujeitos da pesquisa em cada visita realizada.

Portanto, para apreender os aspectos relevantes de resistência e mudança que emergem do confronto entre uma proposta educativa que se pretende libertadora e inclusiva, e a realidade local estruturada segundo os padrões sociais e culturais que tendem a reproduzir a condição de dependência e de submissão e exclusão dos sujeitos, decidiu-se pelo Estudo de Caso. Justifica-se a escolha porque este método permite o estudo realizado em uma realidade dinâmica, e, através do contato direto com os sujeitos da pesquisa, é possível desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar e da comunidade que abriga a escola. Permite, também, chegar bem perto da escola e da comunidade para entender como operam, no seu dia-a-dia, a proposta de educação do MST, suas ações, relações, retrações e interações, apreendendo as forças que a impulsionam ou que as retêm, as resistências e as mudanças.

De acordo com Ludke e André (1986), o estudo de caso, enquanto abordagem de pesquisa, permite uma apreensão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural, e para isso requer um intenso trabalho de campo, ou seja, contato direto e prolongado do pesquisador com a situação investigada.

O estudo de caso apresenta as seguintes características:

a) Visa a descoberta e esta característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, assim o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas perguntas no decorrer do seu trabalho.

b) Enfatiza a “interpretação em contexto”, isto é, leva em consideração o contexto em que ele se situa. É importante levar, também em consideração, no caso

específico, a história da escola e a sua situação geral no momento da pesquisa – recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa.

c) Busca retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando o pesquisador revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema.

d) Usa uma variedade de fontes de informação e recorre, por exemplo, a uma diversidade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. O pesquisador procura observar numa escola, por exemplo, situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e de saída, coletando dados durante todo o ano letivo, ouvindo professores, pais e alunos, técnicos e serventes.

e) Permite generalizações naturalísticas, ou seja, o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo, de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. O que, para a autora, significa dizer que o leitor vai indagar o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação; assim, a generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

f) Procura representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados pode suscitar opiniões divergentes, o pesquisador deve procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando a seu próprio ponto de vista sobre a questão, deixando para os usuários do estudo tirarem suas conclusões.

g) Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas e os relatos por escrito, utilizam um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

Apresentando tais características e considerando-se também a natureza desta pesquisa, o estudo de caso mostrou-se como opção metodológica adequada para as análises pretendidas.

A escolha dos locais que constituíram os estudos de casos foi pautada nos seguintes critérios:

- Duas escolas municipais de assentamentos, ligadas ao MST, situadas na região de Vitória da Conquista. A escolha dos assentamentos se deu pelo fato de eles se constituírem nos mais antigos e melhor estruturados dessa região;
- Duas escolas municipais, não ligadas ao MST. A escolha das demais escolas municipais obedeceu ao critério de proximidade geográfica das escolas dos assentamentos.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 1999 e 2002, tempo em que se visitou a região por sete vezes, com permanência de, ao menos, uma semana a cada visita, o que resultou no mínimo 280 horas de observação nos locais investigados. Nestas visitas, buscava-se estar sempre em contato com as escolas, professores, alunos e comunidade, seja em reuniões, cursos ou realizando os trabalhos escolares, o que possibilitou a realização de entrevistas, conversas informais, observação direta do cotidiano e coleta de materiais produzidos pelos alunos e professores.

Como instrumentos de pesquisa, lançou-se mão de entrevistas semi-estruturadas¹, conversas informais, observação com registro em diário de campo e coleta de materiais produzidos pelos alunos.

As entrevistas foram realizadas com professoras das escolas observadas, que atuam em escolas coordenadas pelo MST, professoras que atuam em escolas municipais não ligadas ao MST e pais assentados, escolhidos aleatoriamente.

As conversas informais foram acontecendo naturalmente sem planejamento, com a assessora pedagógica do município (a primeira pessoa depois do Secretário de Educação), a Diretora do Setor de Educação do MST, a ex-coordenadora pedagógica do setor de educação do MST, uma das lideranças do setor de educação do MST, o coordenador pedagógico do círculo do Capinal, onde estão localizadas a Escola União (do assentamento) e a Escola Dom Climério Almeida Andrade, além da vice-diretora do círculo da Lagoa das Flores, onde se localizam as escolas José Gomes Novais (do assentamento) e Ana Gomes. Essas pessoas foram aparecendo no decorrer da pesquisa e achou-se por bem ouvi-las, mesmo sem um prévio planejamento, mas sempre registrando em diário de campo.

Na observação com registro em diário de campo, em diversas ocasiões, foi anotada a dinâmica das escolas, seu funcionamento, prestando atenção para a organização e as relações sociais existentes nesse espaço, por exemplo, como se relacionam pais, professores, funcionários e alunos.

A coleta de materiais produzidos pelos alunos incluiu, desenhos, cartazes, redações, jornais e professores, planos de aula, projetos de trabalho e rede temática.

¹ Em anexo, plano de entrevista semi-estruturada. Ver Anexo A.

O referencial teórico esteve orientado no sentido de buscar compreender o MST e seu processo de produção do projeto pedagógico para escolas de assentamentos rurais. Ao analisar a proposta de educação do movimento, identificou-se que se encontra, entre seus princípios, categorias pensadas por Antônio Gramsci, a exemplo de *escola formativa, intelectual orgânico e cultura*, ou seja, a idéia de escola como espaço de transformação e de Paulo Freire, sobretudo os que tratam de *educação bancária e educação libertadora*. Ao lado dessas categorias, parte-se do pressuposto de que, na base do MST e também da escola concebida pelo movimento, encontra-se a idéia de Utopia, enquanto um horizonte que impulsiona a luta. Portanto, na base deste trabalho, a utopia será retomada pela necessidade de redefini-la na contemporaneidade .

A trajetória da exposição que se segue está organizada em seis capítulos distintos e complementares. O primeiro trata de situar a crise da modernidade e discutir as inúmeras transformações processadas no seio da sociedade, em decorrência não apenas da globalização, como também da emergência dos “novos” movimentos sociais, dentre eles o MST. E, também, analisa-se a trajetória percorrida pelo movimento no Brasil, na Bahia e no Sudoeste baiano.

O segundo capítulo é uma breve reflexão sobre Utopia, dialogando com vários pensadores, mas tomando Bloch como o autor que se aproxima da proposta de trabalho, e analisando ainda, ainda a sua relação com a utopia do MST.

O terceiro é uma revisão bibliográfica a cerca do tema Educação, Transformação e Libertação, tomando como referência os teóricos Antônio Gramsci e Paulo Freire.

O quarto capítulo contempla a descrição e a análise da proposta de educação e dos princípios filosóficos e pedagógicos escritos pelo MST para as escolas em áreas de assentamento.

O quinto aborda a estrutura e o funcionamento das escolas municipais rurais de Vitória da Conquista, a partir do estudo dos casos das escolas Ana Gomes e Dom Climério Almeida Andrade. Esse relato busca oferecer subsídios para que se possa realçar as especificidades das escolas do MST, descritas no próximo capítulo.

O sexto capítulo relata a estrutura física e administrativa das escolas de assentamentos coordenadas pelo MST, em Vitória da Conquista, tomando como exemplo as escolas União e José Gomes Novais. Dele consta, ainda, um ensaio da prática educativa, prestando atenção para a materialização do seu Projeto Pedagógico para as Escolas nessa realidade local, com seus contornos e especificidades, a partir dos seguintes itens: caracterização da escola do assentamento, planejamento e preparação das aulas, conteúdos trabalhados, metodologia, avaliação, relação professor-aluno e professor comunidade, uso do espaço e gestão da sala de aula, uso do material concreto, articulação dos conteúdos com as experiências culturais dos alunos.

As considerações finais apresentam o desfecho do trabalho, onde se encontra os avanços e as limitações enfrentadas pelo MST no processo de implementação do seu projeto pedagógico e ainda algumas sugestões que podem despertar o estímulo e o desejo do grupo a continuar as suas lutas em busca da concretização da escola desejada.

1 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

*Como então? Desgarrados da terra?
Como assim? Levantados do chão?
Num balanço de rede sem rede
ver o mundo de pernas pro ar.
(Chico Buarque, apud Roseli Caldart)*

Inúmeras e rápidas transformações estão-se processando no seio da sociedade em decorrência da globalização tecnológica e informacional nas últimas décadas. Para alguns teóricos, a globalização se apresenta “[...] como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa.” (GIDDENS, 1991, p. 69).

Para outros, a globalização se apresenta como um movimento estrutural do capitalismo – uma fase em que as principais tendências, já presentes desde os primórdios, são levadas a suas últimas conseqüências, desenvolve-se no seu limite, sendo portanto um novo momento histórico no interior do sistema capitalista.

Para Druck, “[...] a globalização representa as linhas mais gerais de radicalização do homem racional e produtivo produtor de mercadorias” (1996, p. 24). Nesta perspectiva, a globalização traz consigo inovações no âmbito econômico e político. No econômico, a transnacionalização do capital e dos investimentos num mercado “sem fronteiras”. No político, a constituição de uma articulação de centros de poder global, o G7 (Grupo dos Sete), FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BIRD (Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento). Apresenta as seguintes características: concentração, centralização e dispersão de capitais; transnacionalização; superdimensionamento da esfera financeira (a lógica financeira se sobrepondo à lógica produtiva); reforço do poder dos bancos como instituições

financeiras; a reestruturação do Estado e a intervenção governamental; a redefinição das relações de poder entre os países centrais e periféricos e, em especial, a rapidez do tempo social em que ocorrem as transformações: informatização, redes de comunicação mundial, definição e intervenção simultâneas de um lado a outro do planeta. Enquanto, no século XIX, transformações que revolucionaram a sociedade eram fruto de até 2 ou 3 séculos, no século XX, transformações mais profundas ocorrem em décadas. Conforme analisa Hobsbawn (1995, p. 13):

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.

O conteúdo sociopolítico desse contexto é de um mundo cada vez mais parecido e, ao mesmo tempo, desigual: globalização do desemprego, da exclusão social do empobrecimento, da precarização das condições de vida e de trabalho; um processo de concentração global de propriedade, de renda e de poder; intensifica – se a subordinação dos países periféricos aos centrais e, em particular, aos interesses defendidos pelas instituições financeiras internacionais, a construção de um poder que se mundializa expresso nos governos dos países mais desenvolvidos (G.7), nas instituições financeiras, e outros órgãos internacionais, um poder global.

Nesse contexto, vão surgindo os “novos” movimentos sociais, que são chamados assim porque apresentam algumas diferenças fundamentais em relação aos movimentos tradicionais ou clássicos e, em especial, em relação ao movimento operário.

Os novos movimentos sociais (ecológico, ambientalista, pela paz, direitos humanos, das mulheres, negros, índios e tantos outros) colocaram na agenda da sociedade novos valores e transformaram o lugar que a sociedade lhes reservava tradicionalmente. Transformaram-se em sujeitos, saíram das margens e bordas do social e migraram para o centro, tornando-se fonte de criatividade e de referência. Criaram e desenvolveram identidades culturais e políticas a partir da constituição de redes; inovaram ao construir novos valores e significados novos aos já existentes, reformularam as formas de atuar e de interagir na sociedade. Produziram o que se constitui um dos pilares da práxis humana: conhecimentos, novos conhecimentos. Por isso, os movimentos sociais têm sido vistos como fontes de inovação, revitalização das energias do social. (GONH, 2000, p.12)

Para a autora, a grande novidade é que a grande força impulsionadora dos processos sociais não advém somente da política, ou da reação/resistência aos mecanismos de privação socioeconômica, mas também da cultura, pois raízes culturais têm sido resgatadas, não para cultuar a memória de um passado, mas para dar amálgama a práticas novas.

Para se entender essas diferenças, faz-se necessário atentar para o contexto social em que emergem esses “novos” movimentos e identificar esses movimentos e o que de fato apresentam de novo com relação aos objetivos, à ideologia e às suas formas de organização. Enquanto o movimento operário surgiu e se desenvolveu com as contradições da sociedade industrial capitalista, os “novos” movimentos surgem das contradições do capitalismo monopolista em sua fase avançada. Podemos, então, avaliar historicamente como ocorreu esse processo.

O Estado do Bem-Estar Social proporcionou o reequilíbrio do sistema produtivo nos moldes do sistema capitalista, garantindo, entre a década de 40 e 60, que a acumulação se desenvolvesse sem a ameaça real da ideologia socialista.

Criou-se um tipo de emprego (fordista) nos países centrais, após a Segunda Guerra Mundial, caracterizado por uma política de pleno emprego, implementado pelo estado do Bem-estar Social, com ganhos reais de salários, com estabilidade, com proteção e direitos sociais que garantiam uma relativa segurança à maioria dos trabalhadores. (DRUCK, 2000, p. 22)

Para garantir esse processo, o Estado agigantou-se, criou uma máquina tecnoburocrática imensa para cuidar do planejamento econômico e social, centralizando a produção e execução de suas políticas. O Estado entrou, assim, em quase todos os setores da vida social.

Nesse momento, a sociedade vivenciou, também, um extraordinário desenvolvimento da química, da biologia, possibilitando ao homem um rápido domínio de tecnologias e seu aproveitamento no processo produtivo.

Com a progressiva utilização de novas tecnologias, os níveis de produtividade multiplicaram-se em todos os setores das atividades produtivas, ao mesmo tempo em que se aprofundou a divisão técnica e social do trabalho: novos produtos, máquinas, fábricas, postos de trabalho e profissões surgiram, alterando profundamente o mundo do trabalho.

A classe média não mais se compõe de apenas pequenos industriais, pequenos comerciantes, mas também de gerentes de Marketing, de negócios, técnicos de informática, profissionais liberais.

Da mesma forma, a classe operária teve seu perfil alterado, com o aparecimento de categorias especializadas em diversos setores e, ainda, com a terceirização de algumas atividades, colocando, o operário em um processo de exclusão, diferenciação e segmentação no trabalho.

Uma intensa urbanização, em países em adiantada fase de industrialização, leva mais de dois terços da população a viverem nas cidades, em ocupações na indústria, no comércio e nos serviços. Com a mecanização do campo, intensificou-se o processo de urbanização e muitas cidades assumiram um caráter de metrópole.

Os meios de comunicação foram expandindo-se, os transportes tornaram-se mais rápidos, o mundo ficou menor, a ponto de sentir-se, em várias partes, no mesmo momento, os efeitos de uma crise econômica em qualquer parte do mundo.

A partir dos anos 60, o Estado do Bem-Estar começa a entrar em crise, com o Estado, perdendo a capacidade de financiar o pleno emprego (do emprego fordista). A crise se torna visível através de vários indicadores: desemprego, precarização das condições de trabalho, subcontratação e emprego parcial. Perdem-se os vínculos empregatícios, a estabilidade, a segurança. Põe em questão não só o modelo de desenvolvimento industrial, mas a incapacidade desse modelo de evitar a poluição dos rios, do ar e da terra, evitar a destruição dos recursos naturais, o perigo constante da utilização de energia.

O processo de globalização da economia corresponde a uma transnacionalização da política e da cultura. “Os atores através de suas redes, reagem às suas formas de inserção ou de exclusão neste cenário e recriam utopias e transformações” (SCHERER-WARREN, 1996, p. 105). O MST entendido aqui, como um “novo movimento social”, surge nesse contexto trazendo para a ordem do dia um velho tema – a Reforma Agrária.

A posse da terra, embora seja o objetivo imediato desse grupo social, vem acompanhada de outras lutas como, por exemplo, pelos direitos sociais e pela conquista de uma sociedade justa – o socialismo. Para atingir os seus objetivos, o MST toma a educação como um direito essencial que se deve desenvolver como um

processo que inclui a educação formal – fundamental, médio e superior – e informal, realizada a partir da participação dos sujeitos nas mobilizações organizadas pelo MST através das marchas, ocupações e manifestações outras, incluindo, nesse processo, todas as gerações: crianças, jovens, adultos e os gêneros.

A trajetória do MST, desde o seu nascedouro, assume formas diferenciadas nos diversos espaços onde ele se materializa, o que nos obriga a percorrer este caminho, tarefa de que, a partir deste ponto, ocuparemos. Vale informar que também a trajetória e a forma assumida pelo Movimento no espaço de interesse desta pesquisa serão aqui contempladas por entender as singularidades que marcam a sua história em cada local.

1.1 A TRAJETÓRIA DO MST NO BRASIL, BAHIA E SUDOESTE

1.1.1 O MST no Brasil

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) nasceu na Região Sul do País, no fim da década de 70, num momento em que o Brasil vivia a abertura política, pós-regime militar, e as políticas governamentais não conseguiam mais ocultar as contradições geradas pelo avanço do capitalismo no campo. A concentração da terra, a expulsão do homem rural e a modernização da agricultura persistiam, enquanto o êxodo rural e a política de colonização entravam em aguda crise. Nesse contexto, surgem várias lutas concretas que, aos poucos, se articulam. Dessa articulação se delineia e se estrutura o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, tendo como matriz o acampamento de Encruzilhada Natalino, nascido em 1981, em Ponta Alta - RS, e o Movimento dos Agricultores

Sem Terra do Oeste do Paraná. Uma das lideranças do MST, Stédile (1997) cita também a importância da ocupação da fazenda Macali no Rio Grande do Sul por 150 famílias em 7 de Setembro 1979 para o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

A retomada da luta pela terra se deu por diversos motivos diferentes em todo o País. No Paraná, a luta pela terra teve como marco importante a construção da barragem de Itaipu, entre 1970 e 1980, fazendo desaparecer cerca de 6.263 propriedades rurais em virtude das desapropriações para darem lugar ao reservatório da barragem e também para a concentração fundiária. No Norte e Nordeste do Brasil, a agricultura se desenvolveu em extensas áreas voltadas à agricultura de “plantation”² como algodão, soja e cana, principalmente para a produção de álcool, subsidiado pelo PROACCOOL. A formação de coletivos compostos por trabalhadores rurais que se autodenominavam “sem-terra”, começam a aparecer em 1982, momento em que é realizado em Goiânia o Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, contando com representantes de 17, dos 23 estados brasileiros.

Conforme analisa Câmara (1998, p. 29):

No Brasil, palco de um ascenso significativo da luta pela reforma agrária, o único movimento que enfrentou com sucesso o novo governo, em 1995, foi o Movimento dos Sem-Terra [...]. Parecem ressuscitar o sonho de conquistas coletivas, e, talvez emprestar, mais uma vez, um sentido ao termo “utopia” desprezado pelos marxistas clássicos [...] e retomado pelos revolucionários russos que se permitiam o direito de sonhar, e por Bloch, como possibilidade, conquista, perspectiva de transformação social.

² Agricultura de “plantation” – agricultura praticada em extensas áreas, geralmente destinadas a exportação.

Os sem-terra são, principalmente, ex-camponeses, que tinham seu pedaço de terra junto com a propriedade dos outros meios de produção, utilizando a força de trabalho familiar na produção voltada basicamente para a subsistência, e que encontravam no trabalho temporário a forma mais acabada de exploração de sua força de trabalho.

Ainda quanto à composição social e o perfil dos sem-terra é possível distinguir, avalia Martins (1979), dois grandes grupos de sem-terra: o referido acima e ex-camponeses, lavradores sem-terra própria para plantar como, meeiros, parceiros, pequenos arrendatários, filhos de pequenos proprietários cujas terras são insuficientes para famílias extensas, como geralmente são as dos colonos do Sul. O outro grupo constitui-se como resultante de construções de barragens. O autor acrescenta que existem outras situações, como é o caso dos trabalhadores que foram expulsos das terras dos índios Kaingang no Rio Grande do Sul. Esta breve caracterização do perfil dos sem-terra nos conduz a uma reflexão acerca da heterogeneidade no interior desse grupo e da importância adquirida pelo MST nas discussões nacionais da década de 80. Este período é:

Marcado pela instabilidade política da reabertura democrática, pelo aprofundamento da crise econômica e suas repercussões sobre o social e o político e pelo incremento dos movimentos sociais urbanos e rurais na luta pela reconstrução da democracia. A década de 80, portanto, é um período de deflagração de numerosos conflitos pela terra, intensa luta no decorrer de toda a década, embora com um recuo a partir do final de 80, e início dos anos 90. (NASCIMENTO, apud CALADO, 1996, p. 11)

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, segundo Stédile (1997, p. 103), “[...] é um Movimento de Massa com o objetivo de conquistar terra para implantação da Reforma Agrária e promover mudanças sociais”. E para alcançar esses objetivos

o movimento criou uma estrutura organizacional desde as bases até as instâncias nacionais, permeada por uma divisão de tarefas entre os militantes, aglutinados em setores de atividades.

Essa estrutura organizacional, referida por Stédile, foi construída durante o processo histórico de avanço de suas lutas, das conquistas de terras e dos novos desafios criados a cada vitória. Atualmente a estrutura organizacional do MST constitui-se de uma Coordenação Nacional; Coordenações Estaduais; Coordenações Regionais; Coordenações de Assentamentos e Acampamentos. Tem como personalidade jurídica a ANCA – Associação Nacional de Cooperação Agrícola.

Na estrutura do movimento, ligados às coordenações, encontram-se os setores criados para atender às diferentes demandas da organização interna. São eles : Produção, Formação, Frente de Massas, Relações Internacionais, Mulheres, Finanças, Comunicação e Educação³.

Para Gohn (2000), o MST é atualmente o maior movimento social popular organizado do Brasil, sendo, possivelmente, o maior da América Latina, capaz de agenciar redes de sociabilidade e de participação social no campo, e sua base de atuação é o meio rural. Engloba trabalhadores de origens diversas como, pequenos proprietários e assalariados, além de outros, de origem urbana, que viviam nas periferias das cidades de diferentes regiões do Brasil.

O movimento realiza, periodicamente, congressos e encontros nacionais e estaduais e é nesses encontros que se decide a realização de grandes eventos, como, por exemplo, as marchas. Desde sua origem, a atuação do movimento vem

³ Gohn destaca que, na organização dos coletivos, os setores de Produção e de Educação são os mais importantes.

crescendo, pois, até o ano de 1991, existiam no Brasil, 524 assentamentos de reforma agrária que cobriam uma superfície de 4.713.910 hectares, atendendo a 94.026 famílias de agricultores (FAO, 1994). Entre 1995 e 1998, foram implementados 2.356 novos assentamentos, onde foram atendidas 287.539 famílias (INCRA, 1998)⁴.

1.1.2 Na Bahia⁵

Na Bahia já são 280 assentamentos (INCRA, apud Projeto GeograFAR, 2003) cobrindo uma área de 930.739,79 hectares, atendendo mais de 30.440 famílias. Desses assentamentos 55 são vinculados ao MST, atendem a 4.350 famílias (MST, 2002, apud GeograFAR, 2003).

O MST está estruturado, na Bahia, em oito regionais: Sul, Extremo Sul, Sudoeste, Chapada Diamantina, Recôncavo, Baixo Sul, Norte e Oeste. Possui em cada regional uma secretaria, que funciona como ponto de apoio para a base (os assentados). Cada assentamento se encontra organizado em grupos de famílias e cada grupo é composto por dez assentados, possuindo um coordenador, um vice e um secretário, e tem como objetivo coordenar o assentamento.

Cada regional tem as seguintes instâncias deliberativas: Encontro Regional, realizado todo ano, quando se reúnem os coordenadores de área e representantes dos setores, com o objetivo de avaliar as ações desenvolvidas, planejar as atividades que o MST desenvolve na região, eleger a direção regional e os representantes da direção estadual; Coordenação Regional, composta por

⁴ Cadastros realizados pelo INCRA, 1998.

⁵ Mapa em anexo. Anexo B.

coordenadores de áreas, com o objetivo de coordenar o movimento na regional e encaminhar as definições programadas pelo conjunto do MST; Direção Regional, composta da liderança do movimento, com o número de membros dependendo da necessidade da regional. Sua função é não apenas acompanhar as atividades do MST na região como também implementar a “organicidade” do movimento. E entre os seus membros são escolhidos representantes para compor a coordenação estadual do MST.

Foi no Extremo Sul da Bahia onde os sem-terra plantaram a primeira semente para a organização do MST na Bahia e no Nordeste. Originou-se da articulação, já existente, de lutas organizadas sob a coordenação da Comissão Pastoral da Terra – CPT, da Igreja Católica. Os trabalhadores dessa região participaram do Primeiro Congresso, em janeiro de 1985, e passaram a integrar a Coordenação Nacional do Movimento.

Fernandes (2000) observa que, em 1985, com a criação da Diocese de Teixeira de Freitas e a nomeação de um Bispo conservador, a Comissão Pastoral da Terra, vinculada ao Conselho Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, sofreu uma mudança e os agentes pastorais foram destituídos. No lugar da Comissão Pastoral da Terra - CPT, o bispo permitiu a organização da Pastoral Rural subordinada à Diocese. Diante da dificuldade para prosseguir com a organização dos sem-terra, os coordenadores da Pastoral da Terra solicitaram ajuda do MST, ainda localizado no Sul e Sudeste do País, para estabelecer o Movimento na região. Ainda nesse ano vieram alguns membros do MST de Santa Catarina e iniciaram os trabalhos para a organização do MST na Bahia.

Ainda segundo Fernandes (2000), nesse período, os sem-terra participaram da fundação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Teixeira de Freitas, dos

encontros das Comunidades Eclesiais de Base, fundaram a Secretaria do Movimento e criaram uma escola sindical para a formação política.

Em novembro, realizaram uma reunião com os trabalhadores sem-terra dos municípios de Itanhém, Teixeira de Freitas, Alcobaça, Itamaraju, Eunápolis e Caravelas, formando, assim, uma Coordenação Regional com dois representantes de cada Município e decidiram como seria a forma de luta pela terra na região. Nessa reunião, foi discutida a concepção de movimento dos sem-terra, as perspectivas da reforma agrária e da luta pela terra na região.

Em janeiro de 1986, os sem-terra realizaram o Primeiro Encontro Estadual, quando decidiram fazer a primeira ocupação para instalar o MST na Região Extremo Sul da Bahia. Durante todo o ano, os sem-terra promoveram reuniões para a formação de grupos de famílias e, em 5 de setembro de 1987, realizaram a primeira ocupação no Estado da Bahia. A terra ocupada pertencia à Companhia Vale do Rio Doce e cerca de 450 famílias participaram da ocupação, acampando numa parte da área total de 5.100 hectares, no município do Prado, hoje Alcobaça. Pelo fato de as terras já estarem desapropriadas antes da ocupação, não houve despejo, sendo iniciadas as negociações para a implantação do Assentamento 4045. No entanto esta área só tinha espaço suficiente para assentar, no máximo, 150 famílias, de forma que os excedentes deveriam ser remanejados para outras áreas. Este fato resultou em que algumas famílias resolveram abandonar o projeto de ocupação e outras famílias decidiram dar continuidade a esse processo.

Três meses depois, os trabalhadores sem-terra ocupam outra área de 2.000 hectares, o Riacho das Ostras, com 100 famílias, firmando assim suas bases no Extremo Sul.

Em 1989, o MST começou a se expandir para outras áreas e ocupou a fazenda Mariana no município de Camamu, região de muitos conflitos entre grileiros e posseiros. Hoje, o MST atua com assentamentos e acampamentos em todas as regiões do Estado.

1.1.3 No Sudoeste da Bahia⁶

A Região Sudoeste da Bahia, onde estão localizados os dois assentamentos objetos desse estudo, é formada por 39 municípios, com 1.131.868 habitantes, e/ou abriga uma das mais expressivas zonas de criação de bovinos do Estado. A atividade agrícola está centrada na cafeicultura, nos municípios de Vitória da Conquista⁷, Planalto e Barra da Choça, e na horticultura, em Jaguaquara e municípios vizinhos. Existem, ainda, os cultivos irrigados ao longo dos rios e lagos artificiais, em municípios como Tremendal, Anagé e Caraíbas. De acordo com o Censo 2000 (IBGE, 2001), a região conta com três dos mais importantes centros urbanos da Bahia – Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. Vitória da Conquista é o terceiro município do Estado em população, com 262.585 habitantes. Apesar de sua alta taxa de urbanização (85,8%), possui uma grande parte da sua população (36.949) na zona rural, distribuída em 11 distritos e 284 povoados espalhados em uma extensão territorial de 3.743 km².

Conforme Censo de 1990 (IBGE, 1994), essa região destaca-se pela maior participação na renda estadual (2,0%), e os municípios, funcionando como ponto de passagem para os fluxos de mercadorias entre o Centro-Sul e o Nordeste do Brasil.

⁶ Mapa em anexo. Anexo C.

⁷ Mapa em anexo. Anexo D.

Desenvolve importantes atividades econômicas como agropecuária e cafeicultura (introduzida nos anos 70) e conta com um distrito especializado na produção têxtil, metalurgia e outros.

A introdução do café, a partir da década de 70, na região de Vitória da Conquista, propiciou o surgimento de um grande número de assalariados rurais, que viam nesta cultura, a princípio, a possibilidade de emprego que antes buscavam no Sul do País. Segundo Antônio Dias Nascimento (1985, p. 136):

Até o momento predominava aí uma certa hortifruticultura e uma pecuária extensiva mas bastante poderosa. Neste momento, acontece também não apenas a saída de muitos agropecuaristas para a Região Amazônica no Estado do Pará, como também a supervalorização das terras, consideradas de boa qualidade para a implantação da cafeicultura.

Com o passar do tempo, esses mesmos assalariados, pequenos proprietários e posseiros, insatisfeitos diante das dificuldades do cultivo do café, produto agrícola que demanda muito capital para sua implantação e manutenção, tornaram-se assalariados que viviam em péssimas condições, sem nenhuma garantia social, recebendo o salário em forma de diária trabalhada.

A luta pela terra, em várias regiões do País, levou os trabalhadores de Vitória da Conquista a se conscientizarem de que ali também era possível enfrentar a barreira da concentração de terras e dos latifúndios improdutivos. Impulsionados pelas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, CPT, Sindicatos, Partidos Políticos de esquerda e outras Organizações Não-Governamentais, os sem-terra realizaram a primeira ocupação de terras na região – Fazenda Amaralina (Santa Marta) – com 127 famílias, no ano de 1987. A partir daí, estimularam outros trabalhadores, sob a liderança dos já posseiros da Fazenda Amaralina, a ocuparem, em 1990, a Fazenda

do IBC, antigo Instituto Brasileiro do Café, hoje Assentamento União, com 27 famílias, e, em 1991, a Fazenda da Superintendência para o Desenvolvimento Industrial de Conquista- SUDIC, atual assentamento Paixão, com 51 famílias.

Paralelamente às ocupações no Sudoeste da Bahia, já estavam ocorrendo outras no País, a maioria sob a liderança do MST. Sabendo da importância deste movimento e da sua articulação nacional, os assentados do Sudoeste se aliaram ao MST e, para oficializar esta união, ocuparam em 1994 a Fazenda Mocambo, em Vitória da Conquista, com 84 famílias.

A organização dos trabalhadores rurais e a luta pela terra em Vitória da Conquista, no entanto são anteriores à chegada do MST à região. Nas décadas de 70 e 80, o município foi palco de dois fatos que envolveram estes trabalhadores. Um foi a luta dos posseiros de Pau Brasil e o outro foi a greve dos trabalhadores na cultura do café, o que marca um tipo de “organicidade” peculiar a essa região.

A luta dos trabalhadores do Pau Brasil se iniciou em 1972, quando centenas de famílias que vinham há dezenas de anos cultivando suas terras, a partir dessa data, passaram a sofrer perseguições do pretense dono (grileiro) dessas terras, o Sr. Germano de Souza Alves. Este conflito teve repercussões locais e nacionais, com matérias publicadas em jornais de ampla circulação dentro do Estado e fora dele, a exemplo de, Jornal A Tarde e o Estado de São Paulo.

Para Nascimento (1985, p.138), “[...] a ocupação da área remontava ao final do século XIX, quando chegaram à região os primeiros ocupantes fugitivos da seca e da fome de 1899, vindos de Caculé, Vila da Barra e Vila da Mamona, à procura de um refúgio encontraram essa área desocupada”. São, portanto, os bisnetos desses ocupantes que foram perseguidos pelo grileiro Germano.

O conflito durou mais de dez anos e resultou na aquisição das terras por parte dos posseiros, tudo isso graças à organização desses trabalhadores que, através do apoio da Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG e da Comissão Diocesana Justiça e Paz – CJP, se mantiveram firmes no propósito de conquistar a terra que já vinham cultivando há anos.

A greve dos trabalhadores na cultura do café foi outro fato importante, sendo deflagrada em 11 de maio de 1980, pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais e pela FETAG sob pressão dos trabalhadores organizados nas CEBs. Medeiros (1980) relata que, no dia 12 de maio, os comandos de greve postaram-se em pontos estratégicos no início de estradas direcionadas às fazendas. Caminhões foram parados e muitos trabalhadores convidados aderiram ao movimento grevista, saltando das carrocerias, o que impediu o trabalho em algumas fazendas, diminuindo-o bastante. No entanto o movimento seguiu com altos e baixos, com tendência maior ao declínio, tendo em vista a atuação policial porque, mesmo a greve sendo considerada legal pela justiça, não foi impedida uma atuação ilícita dos patrões junto aos grevistas.

Fatos relevantes, durante o movimento, foram as assembléias realizadas em Vitória da Conquista e Barra do Choça, além das miniassembléias nos povoados e distritos. Nestas assembléias, discutiam-se os direitos dos trabalhadores, faziam-se denúncias, evidenciavam-se lideranças e demonstrava-se um objetivo maior para os sindicatos como instrumentos de luta e não apenas para encaminhar medidas assistencialistas, atividade principal dos sindicatos na região, fazendo emergir um grupo de trabalhadores rurais mais bem preparado politicamente para encaminhar as suas lutas na região.

Nos finais dos anos 80, a região é novamente palco da luta dos trabalhadores rurais. A Fazenda Amaralina foi desapropriada em 26 de julho de 1987, pelo governo José Sarney, por encaminhamento do então prefeito de Vitória da Conquista, José Pedral Sampaio. A Fazenda era de propriedade de Lasanik Kichijakilan, que pediu reintegração de posse da área, mas no mesmo mês saiu a imissão de posse, anulando assim a ação do proprietário.

A área foi ocupada por diversos grupos sem nenhuma organização que pudesse apontar os rumos da ocupação. A partir de novembro de 1987, a CUT e a Igreja Católica, através da Comissão Diocesana, começaram a trabalhar a organicidade do Assentamento.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município surgiu de forma oportunista, demarcando áreas para os dirigentes do Sindicato, o que revoltou muitos trabalhadores que, através da CUT e da Comissão Diocesana, numa tentativa de moralizar o Assentamento, organizaram uma comissão que foi a Salvador para cobrar do MIRAD – Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário, hoje INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o Crédito Fomento e Alimentação.

Em fevereiro de 1988, eles ocuparam a Prefeitura de Vitória da Conquista, solicitando encaminhamentos que resolvessem os problemas das famílias assentadas na área. Conseguiram, com essa mobilização, gêneros alimentícios, contratação de professores e alguns tanques para armazenar água.

O MST chegou a Vitória da Conquista em 1988, a convite dos trabalhadores assentados na Fazenda Amaralina, no intuito de contribuir para a organicidade daquele assentamento. No início, os dirigentes do MST ficaram receosos de aceitar

o convite, uma vez que aquele assentamento já possuía uma organização interna, o que dificultaria a implementação da organização conforme a do movimento.

Nesse mesmo ano, acontece em Salvador uma reunião entre lideranças do MST e lideranças da Fazenda Amaralina, configurando-se, aí, uma primeira aproximação entre estes e o MST e, nesse mesmo momento, encaminham em conjunto suas reivindicações ao governo estadual, resultando na liberação, por parte do Estado, de recursos para a construção de uma ponte, abertura de estradas vicinais e aquisição de sementes para o plantio naquele ano.

No final de 1988, em luta conjunta entre a Associação e o MST, obteve-se financiamento via CAR, para a implantação de um armazém comunitário, a aquisição de 200 matrizes bovinas de leite, 32 ovinos e 1 touro reprodutor. Com a participação do MST, avançou-se na organização interna com a discussão e formação de grupos de trabalhos coletivos e no estudo da cooperação agrícola.

Em 1990, extingue-se a Associação, devido à inadimplência, e, em 7 de setembro de 1990, funda-se a Cooperativa de Produção Agropecuária – COOPAA da Fazenda Amaralina. Durante esse período, o MST passou a implementar o Sistema de Cooperação Agrícola dos Assentados e a intensificar cursos de formação política para os trabalhadores.

Em 1991, parte dos assentados que se encontravam em conflito desobedece às definições do MST e passa a explorar, de forma irregular, as reservas de madeira e areia, vendendo para firmas de Vitória da Conquista. Alguns destes compradores, não se contentando apenas com a compra de areia e madeira, passaram a comprar lotes dos assentados.

No dia 2 de agosto de 1992, a Cooperativa reuniu os parceleiros que tomaram a decisão de fechar o areal, impedindo a depredação dos 56 hectares da reserva arenosa, fazendo exceção apenas à retirada de areia para as construções internas do assentamento. Neste mesmo período, a Cooperativa e o MST denunciam o fato ao INCRA. Mas só um ano depois o INCRA tomou posição sobre o assunto já com 41 lotes vendidos. Os compradores de lotes, não satisfeitos com a tomada de posição do INCRA, passaram a espalhar terrorismo pelo assentamento e a praticar ações criminosas.

A situação na Fazenda Amaralina ficou tensa durante muito tempo, pois a falta de determinação por parte dos órgãos do governo impedia-os de resolverem o problema. Em 1994, militantes do MST, iniciam trabalho de base para fazer, então, a primeira ocupação na região coordenada pelo MST, pois a Fazenda Amaralina já era assentamento quando o MST chegou à região. Em abril desse mesmo ano, foi ocupada a Fazenda Santa Emília, no município de Vitória da Conquista, por 1.200 famílias. Mediante o mandato de reintegração de posse, os trabalhadores deixaram a área e acamparam no Assentamento Santa Marta, parte do Assentamento Amaralina.

Em meados de agosto, com a relação das áreas improdutivas fornecidas pelo INCRA, os sem-terra ocuparam a Fazenda Mocambo, também no município de Vitória da Conquista. Foram despejados e, sem ter para onde se dirigir, os assentados ficaram acampados às margens da estrada que liga Vitória da Conquista ao distrito de Barra Nova. Mas o proprietário, não se conformando apenas com o despejo, contratou pistoleiros para intimidar os trabalhadores, e, em 29 de outubro de 1999, os jagunços encapuzados invadiram o acampamento atirando por todos os lados, assassinando dois trabalhadores, Manoel Bonfim e Maria Zilda, que estava

grávida. O acontecimento revoltou os trabalhadores e também a sociedade, o que, em 31 de outubro, levou os movimentos organizados e sindicatos a distribuírem uma nota de esclarecimento para a comunidade, demonstrando sua indignação ante os acontecimentos.

No entanto, esse ato criminoso não desanimou os trabalhadores, que continuaram a ocupar diversos latifúndios pela região. Até o momento, o MST possui sob a sua liderança 16 assentamentos e 6 acampamentos na Região Sudoeste, sendo que o maior número de assentamentos (11) se encontra no Município de Vitória da Conquista, atendendo a 1.169 famílias assentadas , conforme cadastro realizado pelo MST em 2002.

2 EDUCAÇÃO, ESPERANÇA E UTOPIA

No começo já está um caminho
(Bloch, apud Furter)

Neste início de século em que se decretam, nas mais diversas áreas de estudos, o fim de tantas descobertas dos séculos passados – o fim da história, da ciência, do trabalho, das classes sociais, do emprego e dos sindicatos – quando a sociedade mergulha em um momento de esvaziamento, a sensação que se sente é de impotência e falta de perspectivas. Um fatalismo de fim de século? No entanto o discurso e a prática presente no MST escapam a esse fatalismo e optam a favor do sonho, da conquista, da democracia e, sobretudo, da utopia. Devido a este aspecto, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de utopia neste estudo, uma vez que ela parece renascer a cada conquista dos trabalhadores sem-terra.

Etimologicamente, o termo utopia se origina do grego *ou+topos* que quer dizer lugar nenhum. Este termo tem, em Thomas Morus, o seu precursor, pois, ao idealizar uma terra imaginária e dar a ela o nome de Utopia, inaugura um conceito importante para a história da humanidade.

Seu livro, *Utopia*, escrito em 1516, descreve uma ilha – Utopia – supostamente descoberta por um marinheiro português chamado Rafael Hythlodæus. Na imaginação de Morus, Utopia era um lugar ideal e feliz sem propriedade privada, pois acreditava que a propriedade particular era a fonte de toda a injustiça social. O rei Utopus tinha implementado, na ilha, instituições generosas, os seus moradores tinham liberdade de religião, e a função do Estado e das leis era a de proporcionar a justiça e a felicidade a sua população. Em sua obra, Morus faz

uma crítica ao regime burguês e uma análise das particularidades inerentes ao feudalismo em decadência.

Com Morus, nasce o conceito de utopia, que é um ideal de sociedade para além das misérias do mundo real, como alternativa. Essa alternativa em Morus se encontra no plano do imaginário, do ideal porque ao emprestar à narração de Hythlodæus uma certa veracidade, ele também deixa claro que se trata de uma ficção. Resumindo, nessa interpretação, utopia representa uma sociedade ideal e perfeita.

Ao longo da história, o conceito de utopia ganhará diversas significações. Nos dicionários da língua portuguesa (BORBA, 1998; FERREIRA, 1999), por exemplo, a palavra utopia tem os seguintes significados: a que está fora da realidade, que nunca foi realizado no passado nem poderá vir a ser no futuro, ou, nenhum lugar, irrealizável, quimérico, fantasia. No senso comum, o termo utopia foi apropriado como fantasia, projetos irrealizáveis ou sonhos impossíveis de se realizar. Nesse sentido, o termo adquire um significado pejorativo ao se considerar esse ideal como irrealizável e, portanto, fantasioso.

Percorrendo um pouco mais a trajetória do conceito, pode-se perceber o seu sentido de ideal, entre os filósofos do século XIX, conhecidos como “socialistas utópicos”. Esses filósofos acreditavam que poderiam transformar a sociedade capitalista, eliminando o individualismo, a competição, a propriedade privada e os lucros excessivos, responsáveis pelas desigualdades e misérias dos trabalhadores, através da compreensão da burguesia. Seus principais representantes são o inglês Robert Owen (1771/1858) e os franceses Charles Fourier (1772/1837), Saint-Simon (1760/1825) e Pierre-Joseph Proudhon (1809 -1863).

Essa geração de filósofos considerava que, do ponto de vista da razão, base do pensamento filosófico da burguesia, nada poderia existir de mais racional e justo do que uma sociedade fraterna, igualitária e livre da pobreza. Assim, a burguesia seria capaz, por si só, de criar o bem-estar geral em nome da razão.

Por pretenderem reformar a sociedade através da boa vontade e dos bons exemplos da burguesia, esses pensadores foram classificados por Engels e Marx de *utópicos*, porque, apesar da inovação de pensamento e da percepção crítica desses pensadores, suas elaborações não tinham uma visão mais objetiva da realidade não passando, portanto, de construções idealizadas, modelos sociais prontos e espetaculares, sem indicações de como se chegar a eles.

Marx e Engels, baseados nos estudos realizados sobre a sociedade capitalista, chegaram à conclusão de que somente os trabalhadores, através de suas organizações e de suas ações revolucionárias, seriam capazes de transformar a sociedade capitalista, eliminando as desigualdades e misérias.

Até aqui é possível perceber que, embora historicamente o termo utopia tenha assumido vários significados, desde Morus um aspecto permanece inalterado: a crença dos teóricos na possibilidade de construção de uma outra sociedade que seja justa e proporcione, aos seus cidadãos, a liberdade das pressões alienantes de um sistema social, econômico e jurídico. Esta crença se encontra presente em todas as épocas, sendo um dos elementos impulsionadores das transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas na modernidade.

No século XX, Ernst Bloch retoma o conceito, porém atribuindo um sentido diferente. Bloch, em sua obra *O Princípio da Esperança*, retoma o conceito, usando uma definição bem diferente da moriana, que entende utopia como um outro lugar, idealizado e projetado para além das possibilidades humanas, ou seja, em seu

sentido abstrato. Para Bloch, a utopia assume um caráter de possibilidade, conquista, perspectiva de transformação social. Forja, portanto, um conceito de “utopia concreta”.

Para entender a concepção bloquiana de utopia, é necessário tomar alguns pontos básicos da sua análise sobre as raízes antropológicas do princípio da esperança.

O que orientava o pensamento bloquiano, durante todo o tempo, era o princípio da esperança, o qual era tomado não apenas como uma diretriz, mas como a causa da ação, uma fonte da práxis. Bloch distingue uma primeira raiz da esperança, que é o fato comum de o homem ter consciência de que tem fome, assim a carência do homem é o que lhe garante a consciência de que tem fome e do que lhe falta. Para ele,

Quando um homem tem fome, esta necessidade fisiológica imediata e constrangedora não é recebida com indiferença, mas projeta o homem para fora da sua indiferença, provocando o acordar da sua consciência. Este acordar não só padece de necessidades, mas que tem consciência de ter necessidade. (BLOCH, apud FURTER, 1974, p. 80)

A necessidade, portanto, é o que faz despertar, no homem, a consciência, da carência e da insatisfação, o que impulsiona o movimento de satisfação da carência, e nesse movimento é feita à exploração do possível. Em síntese, a fome gera a consciência da carência que faz emergir a possibilidade de atuar para passar da carência a algo desejado, a satisfação.

A fome, embora seja uma sensação individual, leva a um projeto coletivo porque, segundo Bloch, “[...] a comida visada poderia ser consumida por um outro e, no mundo da escassez em que vivemos, esta ameaça do outro existe violentamente”

(BLOCH, apud FURTER,1974, P. 81). Ao refletir sobre essa reação, pode-se imaginar que o outro em vez de ameaçar o que quer, o alimento desejado, poderia dividi-lo: daí a idéia de uma organização social, mais ainda poderiam unir-se para produzirem mais ou trocarem os excessos.

Porém não existe só uma fome física, há também outras fomes: afetivas, sentimentais, eróticas, intelectuais. E “[...] o conjunto destas fomes pode ser caracterizado como o desejo, sendo a vontade humana de ir além que faz crescer, desenvolver e aumentar as dimensões do homem” (BLOCH, apud FURTER, 1974, p. 82) o que já indica o que está por vir, o homem como inacabado, como tendência para ser outro e para ser mais.

Além da fome e dos desejos, os sonhos acordados são fatos elementares onde se enraíza a esperança. Nas palavras de Bloch:

O sonho acordado manifesta uma verdadeira fome psíquica pelo qual o homem imagina planos futuros e outras situações em que supere os problemas, as dificuldades e as obrigações de um hoje onipresente. Assim os sonhos acordados nos dão uma primeira forma tosca, vaga, talvez ilusória, do que será, numa fase mais elaborada, a utopia. Nos sonhos, une-se pela primeira vez o que será decisivo para a constituição de uma consciência antecipadora: a consciência da fome, e o possível imaginário: os desejos e as imagens. (apud FURTER,1974, p. 83)

São os sonhos acordados que nos impulsionam para o futuro, ao contrário dos sonhos noturnos, que se gastam no inconsciente. Nos sonhos acordados, a reflexão é imediatamente possível.

No entanto a capacidade de sonhar, de aspirar e de esperar, ainda que seja inerente aos homens, pode sucumbir quando as condições econômicas, sociais e culturais lhes faltarem em demasia, pois podem destruir a sensação de fome e

conseqüentemente o impulso e o desejo. “[...] os sonhos acordados provocados pela nossa vontade de mudança, as aspirações transformam-se em expectativas, sendo colocadas nas perspectivas das nossas possibilidades concretas.” (BLOCH, apud FURTER, 1974, p. 85). Ora, é esta possibilidade de sonhar acordado que impulsiona os homens para o futuro e os leva a construir utopias.

Para Bloch, segundo Furter (1974), do mesmo modo que a esperança emerge no momento em que o homem toma consciência de que ele é um “ser de carências” e portanto inacabado, ele também não acredita que a fonte da utopia se encontra na consciência que o homem tem da sua perfeição, mas, ao contrário, do seu espanto diante da descoberta de sua imperfeição. Ora a consciência do seu “inacabamento” é o que impulsiona os homens para o futuro e a consciência das suas carências é o que os faz pensar em possibilidades para resolvê-las. Assim, são criadas as alternativas para a satisfação das muitas fomes que o homem tem, tais como: materiais, afetivas, sexuais e intelectuais.

A utopia, para Bloch, segundo Furter (1974), existe porque o homem se descobre imperfeito e quer ultrapassar este estado até atingir uma perfeição absoluta. Ao nos tornarmos conscientes das imperfeições do mundo, a utopia concreta aponta e chama a atenção para uma realidade transformável. Portanto a utopia pode induzir os homens a tudo, ela mobiliza os sujeitos a uma ação em favor de uma mudança. E, ainda segundo Bloch, é através da utopia concreta e da sua exigência de radicalidade que a esperança de virtude transforma-se em otimismo militante.

A reflexão sobre utopia impôs-se como uma necessidade de compreender a idéia de utopia presente nos ideais do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e

no seu Projeto de Educação. Como em Bloch e também para o MST, é o desejo de ir além que aumenta as dimensões humanas e amplia as possibilidades de ação.

Algumas lideranças do MST costumam afirmar que a ocupação de terras é o último recurso dos trabalhadores num sacrifício em busca da sobrevivência. Mas pode-se arriscar a conclusão de que a perspectiva utópica de democratização da posse e uso da terra é um elemento impulsionador importante para agregar esses trabalhadores. No entanto, para além das necessidades imediatas, “a posse da terra” significa a possibilidade de construir uma sociedade socialista: “Uma sociedade em que a vida e a harmonia com a natureza têm primazia. Uma sociedade em que não haja crianças sem escolas, camponês sem terra, trabalhador sem trabalho, famílias sem moradia, idosos sem medo do amanhã.” (AGENDA MST, 2003).

Essa nova sociedade, segundo o MST, deve ser construída através das suas diferentes práticas sociais e políticas e da formação educacional implementada, pelo movimento, nas regiões de acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais. Desta forma, a educação é um fator importante para que a utopia seja realizada.

Acreditam que uma educação questionadora possa levar à construção de uma sociedade diferente, a partir da qual uma Reforma Agrária socialista se torne possível e dessa combinação – luta pela terra e educação – surgirá um novo homem e uma nova mulher. No entender dos dirigentes do MST, a construção desse novo homem e dessa nova mulher se dará pela formação, seja ela do movimento – em cada acampamento, em cada marcha – seja da Escola, cujo projeto pensado encontra-se orientado pela utopia.

Numa escola do MST, além de garantirmos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo, precisamos nos desafiar a pensar em práticas que ajudem a educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes e jovens, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança. (MST, 1999, p. 7).

O Movimento entende que somente através de uma educação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista, a exemplo do individualismo, será possível pensar numa sociedade livre, democrática e igualitária.

O homem e a mulher novos surgiriam por meio de uma reeducação para a coletividade. Com isso incentiva-se, aos seus participantes, um assumir responsável e organizado como condição para esse novo homem, responsável e preocupado com o coletivo, condição básica para implementação do socialismo.

A educação pensada pelos sem-terra visa ao mesmo tempo garantir o acesso de todas as crianças à escola, como também de uma escola transformada, com uma nova idéia de educação, em que ela não seja somente sinônimo de aula, de conteúdos e obediência, mas que seja um espaço que possa permitir aos educandos e educadores a não aceitação passiva do fatalismo da reprodução social.

Relacionar o pensamento de Bloch, mediado pela leitura de Furter (1974), e a utopia dos sem-terra nos faz pensar nas possibilidades de construção de um outro mundo, a partir da organização desses trabalhadores que a cada ocupação de terra ou da escola, demonstram que a utopia não é algo irrealizável ou um ideal inalcançável, mas como possibilidades, conquistas, perspectivas de transformação, sobretudo como ação.

3 EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E LIBERTAÇÃO

*Esta exploração não é obra de deuses, mas do homem.
É o homem com a sua capacidade de conhecer
que se transforma em capacidade de saber.
(Mota, apud Furter)*

A educação é uma prática antiga e fundamental na história da humanidade, e se poderia dizer que ela tem a mesma idade do Homem. Ela distingue o modo de ser cultural dos homens, diferenciando-os dos demais seres vivos. Existem diversas formas de educar porque existem diversas formas de organização dos homens: a educação ocorre nas pequenas sociedades (tribos, camponeses) e também nas sociedades industrializadas, em sociedades de classes e sem classe, em sociedades sem Estado e com Estado.

Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios de aprender; primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas, mais adiante com escolas, salas de professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 1989, p. 10).

A educação pode existir livre, quando as pessoas criam um espaço para tornar comum o “como saber”, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho, como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens.

No entanto a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, e sempre se espera que a sua missão seja transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor.

Ela existe dentro e fora da escola, onde houver redes e estruturas sociais, há trocas de saberes de uma geração a outra, mesmo em lugares onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo formal e centralizado. “[...] porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida” (BRANDÃO, 1989, p.13).

A educação do homem existe por toda a parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver que educa. A escola, portanto, é mais um espaço onde isto pode ocorrer, pois a comunidade é quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido e aprendido da cultura seja ensinado, ao educando, com a vida e também com as aulas.

Na contemporaneidade, por mais diversos que sejam as condições e os lugares de aprendizagem, existe outro processo desenvolvido dentro de uma instituição específica, criada para este fim, que se estrutura com certas especificidades, a escola.

Por certo que a educação escolar, além de ser mais um espaço, entre tantos outros, se diferencia por se constituir em um lugar onde acontece a socialização, a transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade e de relações sociais entre atores sociais determinados, professores e alunos, fundamentalmente.

3.1 A ESCOLA FORMATIVA DESSINTERESSADA: ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO

Antônio Gramsci (1891-1937), pensador marxista italiano, foi um defensor da escola, que permitirá aos filhos dos trabalhadores o acesso à cultura. A sua contribuição teórica foi de suma importância para os estudos sobre educação,

sobretudo aqueles escritos do ponto de vista crítico e transformador. Enquanto os marxistas clássicos afirmavam que a escola estava fadada a reproduzir as desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista, Gramsci acreditava que ela poderia ser transformadora, à medida em que se ofereçam às classes subalternas os meios necessários para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, estas se organizassem e se tornassem capazes de assumir o comando da sociedade.

Em seu livro, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, Gramsci critica a reforma do ensino na Itália proposta por Giovanni Gentile na medida em que esta possui um caráter profissionalizante se distinguindo da escola que pretende formar intelectuais e humanistas em geral. Os questionamentos de Gramsci à educação unilateral se davam, por exemplo, porque ela marcava a “ferro” o destino social do trabalhador uma vez que esse tipo de educação não propiciava uma formação integral aos indivíduos.

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-la. (GRAMSCI, 1968, p.136).

Gramsci insiste na necessidade de garantir a existência da escola formativa desinteressada (não imediatamente interessada), que representa a “verdadeira” escola democrática, que deve ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é ético e educador, que garanta aos filhos das classes trabalhadoras o acesso à cultura. O autor define a cultura como:

Organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres. [...] o homem é sobretudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza. (GRAMSCI, apud MOCHCOVITCH, 1992, p. 57).

Para ele, só uma escola autenticamente formativa pode proporcionar o acesso a essa cultura.

Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, e tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter [...] uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (GRAMSCI, apud MOCHCOVITCH, 1992, p. 57).

Gramsci deixa claro, em sua definição de escola, a contribuição desta para a superação do folclore e das visões de mundo não adequadas ao mundo capitalista. Para ele, cabe à escola inculcar nos educandos, desde o início, as noções sobre as leis civis e estatais que organizam a sociedade humana.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três, quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da Sociedade, como elementos primordiais de uma concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (GRAMSCI, 1968, p. 122).

Para Gramsci, tão importante quanto à alfabetização são as noções de direitos e deveres que constituem a cidadania, permitindo aos indivíduos das classes subalternas, situarem-se na sociedade e diante do Estado. É nesse sentido que a

escola é fundamental na construção da cidadania. A cidadania representa um ponto de partida importante para um processo mais elevado das lutas sociais, que, para o autor, ocorreria através da ação do partido como intelectual orgânico, coletivo e da reforma intelectual e moral.

Segundo Gramsci, quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos a uma multiplicidade de homens-massa. Porém podemos deixar de ser homens-massa quando saímos da filosofia espontânea (senso comum) e passamos a desenvolver um pensamento crítico. Para o autor, “O início da consciência crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhecer a ti mesmo como produto do processo histórico” (GRAMSCI, 1981, p.12). No entanto, para ele, esse movimento só é possível, através da formação de uma camada de intelectuais responsáveis pela união entre teoria e prática.

Aos intelectuais orgânicos cabe a missão de levar às massas a filosofia da práxis, a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política. Para Gramsci, os intelectuais orgânicos não são apenas os grandes intelectuais, criadores de teorias como Marx, Lenin ou Trotski, ou os formuladores de teorias políticas. São aqueles que se envolvem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, que é o núcleo sadio do senso comum, devendo ser trabalhado para desenvolvê-lo e transformá-lo, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas no nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea. Os intelectuais orgânicos são dirigentes e organizadores na visão de Gramsci, pois para ele:

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria – prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica. (GRAMSCI, 1981, p. 21).

O autor demonstra uma preocupação com a ação dos intelectuais orgânicos entre as massas subalternas, no sentido de elevar sua consciência do senso comum à consciência filosófica, através de uma elevação cultural e de um processo de reforma intelectual e moral que caminham juntos com as lutas econômicas e políticas, devendo, portanto, ser delas indissociáveis. Para o autor, a forma mais elevada dessas camadas de intelectuais no mundo moderno é o partido político da classe operária, o “intelectual coletivo”.

Sobre a atuação destes intelectuais, diz ainda Gramsci:

Disto se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para tornarem-se os seus sustentáculos. Esta segunda necessidade, quando satisfeita é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época. (GRAMSCI, 1981, p. 27).

A característica própria da produção teórica de Gramsci (1981) é a perspectiva da transformação social e da preocupação das classes subalternas rumo ao exercício do poder. Assim, sua teoria se encaminha no sentido de ajudar a classe operária e seus intelectuais a afirmarem a hegemonia dos trabalhadores.

Gramsci propõe um projeto de transformação da sociedade no qual o papel da classe trabalhadora será fundamental, ao fazer com que o conjunto da sociedade adote sua visão de mundo, pois, através não da imposição, mas do consentimento, a classe trabalhadora poderá transformar a sociedade.

3.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA LIBERTADORA

Além do pensamento gramsciano, uma outra vertente teórica sobre a qual se fundamenta a proposta educacional do MST é a elaborada por Paulo Freire⁸ acerca da educação libertadora.

Para mergulhar no pensamento de Freire, primeiro, faz-se necessário fazer uma breve digressão para explicar o que foi, e é o movimento de educação popular, pois este tem Freire como um dos seus principais representantes.

A origem do movimento chamado educação popular se encontra em grupos comprometidos com a transformação das estruturas sociais que mantêm as maiorias oprimidas.

No Brasil, alguns autores associam a origem da educação popular, com o período da colônia, quando os jesuítas implantaram o ensino escolar destinado às crianças indígenas, mestiças e brancas.

Somente a partir da Primeira Guerra Mundial, por volta de 1920, é que acontece, aqui no Brasil, o que se poderia chamar de uma ampla luta em favor de uma primeira educação popular. Analisa Brandão (1985, p. 31), que:

⁸ Paulo Freire, nordestino, nascido em Recife no dia 19 de setembro de 1921, tornou-se uma figura importante no campo da educação e internacionalmente conhecido por desenvolver uma práxis alfabetizadora que conduz ao educando dizer a sua palavra, ou seja, a liberdade. Intelectual inovador, ativista social, admirado pela sua integridade e humildade e seguido pelos educadores progressistas no Brasil e no Mundo.

O deslocamento do capital da agricultura para a indústria, da varanda das grandes fazendas para as janelas dos edifícios pioneiros; o surgimento de um empresariado progressista se comparado com os senhores do café e da cana; a organização de grupos e partidos políticos de tendências liberais colocaram a questão da democratização da educação e da construção, através também de seus efeitos, de uma sociedade democrática, entre os principais temas do período.

O princípio básico da educação é que ela seja estendida a todos os cidadãos. Nesse período, entre os anos 20 e 40, a proposta de educação estava assentada em dois pilares: em um deles, a educação não era somente um direito de todos os cidadãos, mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática; no outro, caracterizava-se pela necessidade de modificações nas formas de participação dos brasileiros na vida econômica, política e cultural, melhorando os indicadores de pobreza e atraso em que se encontrava o País. Nesse sentido, a escola deveria ser estendida a todos da mesma forma: laica, pública e gratuita, baseada em ideais liberais e burgueses, articulados com o processo de industrialização.

Mais de 80 anos depois e o problema do analfabetismo permanece, sobretudo nas áreas rurais e nas regiões menos atingidas pela industrialização, revelando o fracasso da promessa de escola para todos e do discurso oficial que insistia na igualdade. Verifica-se essa desigualdade, quando se observam as condições em que se encontram as escolas de periferia ou mesmo as escolas das zonas rurais. Fávero (1992, p. 9) observa:

Entre 1970 e 1988 expandiu-se de forma acentuada o ensino de 1º grau, incorporando 10 milhões de novas matriculas e elevando de 67% para 87% a taxa de escolarização. Ainda restam, no entanto, mais de três milhões de crianças na faixa de 7 e 14 anos fora da

escola e subsistem grandes desigualdades entre estados e regiões, assim como entre as zonas rural e urbana e entre diferentes classes sociais.

Ainda analisa Fávero (1992, p. 9),

O patamar básico do ensino fundamental é ainda a escola primária com duração de quatro anos, reduzida na maior parte das zonas rurais a um ou dois anos, o que não garante sequer uma alfabetização bem feita.

Ainda, sobre o movimento de educação popular, Freire (1999) afirma: a concepção de educação popular adquire mais expressão por várias razões: primeiramente, pela forma de fazer política no período do populismo Getulista, pois o Estado, naquele momento, propiciou a participação dos movimentos sociais, rurais e urbanos, mesmo que de forma tutelada e vigiada; em segundo lugar pelo período da industrialização urbana (décadas de 50/60), quando a perspectiva da educação era educar para o progresso. Este segundo período caracteriza-se pela migração em direção às cidades e expulsão do homem do campo, concomitantemente com o surgimento de movimentos populares (os sindicatos, as associações de bairro e de produtores rurais).

Para a concepção ideológica dominante, as massas migrantes deveriam ser educadas com vistas ao progresso e à modernização da sociedade. Era nessa perspectiva que se orientava a educação de adultos, uma educação vinculada à idéia de progresso. Essa educação, Freire (1999, p. 17) denominava de “educação bancária”.

A Educação Popular, analisa Gadotti (2000), passou por diversos momentos desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a deficiência de uma escola

pública popular e comunitária nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos. Na década de 50, a educação popular era entendida principalmente como educação de base, como desenvolvimento comunitário. No final dos anos 50, ela toma duas direções: uma entendida como educação libertária, como conscientização, baseada nas idéias de Paulo Freire, e outra, como educação funcional (profissional), que consiste no treinamento de mão-de-obra mais produtiva, vinculada ao projeto de desenvolvimento nacional dependente, impulsionada pela UNESCO através do “Plano Experimental Mundial de Alfabetização”, lançado em 1965.

Na década de 70, essas duas correntes continuaram orientando os projetos pedagógicos: a primeira, entendida como não-formal, realizada nas associações de bairro, nos movimentos sociais e nos partidos políticos; e a segunda como suplência da escola formal.

Assim, mais do que uma modalidade de Educação, Educação Popular se apresenta como uma perspectiva, um método de apreensão, intervenção, de produção e reinvenção de novas relações sociais e humanas. Nesse sentido, o que menos importa é delimitar onde ela ocorre, se nas escolas ou nos movimentos sociais.

Para Freire (1999b), Educação Popular é um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares para fazer uma escola de outro jeito. É uma organização popular para o exercício do poder que, necessariamente, se vai conquistando, pois essa organização entende, também, do saber, um saber que é sistematizado no interior de um saber fazer.

Portanto a educação libertadora, conforme descreve Freire (1999b) evidencia o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, fundamenta-se

numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e do educando como sujeito do conhecimento e compreende a alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social. Freire (1999b), reafirma a necessidade de educar o indivíduo para que ele, conhecedor de sua sociedade e das suas contradições, possa atuar como sujeito histórico, repensando-a e contribuindo para a sua mudança e melhoria.

No seu livro *A pedagogia do oprimido*, Freire afirma que os homens reconhecem a sua *desumanização* e se perguntam pela sua humanização, ou seja, tomam a si mesmos como problema, dentro de um contexto concreto e objetivo. Freire analisa a contradição opressores/oprimidos de forma dicotômica: os opressores, de um lado, cometem violência contra os oprimidos desumanizando-os; de outro os oprimidos, ao buscarem recuperar a sua humanidade, poderão humanizar os seus opressores.

Portanto, para Freire (1987, p. 30), a humanização é a “vocação dos homens”. Esta vocação tem um caráter dialético, pois ela é negada pelos opressores e afirmada pelos oprimidos, através de seus anseios pela liberdade e recuperação da humanidade roubada. Assim, para Freire, os oprimidos têm a grande tarefa humanista e histórica de libertar a si e aos opressores. Ainda discutindo essa idéia, Freire chama a atenção para que os oprimidos ao buscarem a sua humanidade “não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos.” (1987, p. 30). Isso se daria através da tomada de consciência.

Partindo dessa idéia do oprimido como sujeito da ação, Freire (1987, p. 32) propõe uma pedagogia do oprimido “que é aquela que tem de ser forjada com ele e

não para ele”; uma pedagogia construída a partir da realidade e da vida concreta dos oprimidos, das suas práticas, sentimentos, sonhos, respeitando o contexto histórico e a cultura dos sujeitos, reconhecendo que estes já trazem consigo um saber construído a partir da práxis, portanto dando voz aos oprimidos. Quando ele propõe uma pedagogia do oprimido, está reafirmando a necessidade de educar o indivíduo para que este, conhecedor da sua realidade e das suas condições, possa atuar como sujeito histórico, repensando-a e contribuindo para sua mudança e melhoria.

Freire (1987) critica a concepção de educação (oficial) dos opressores, que visa repassar a ideologia dos dominantes e sustentar a sua dominação. A Educação Bancária, segundo Freire, é um instrumento de opressão e a tônica desse tipo de educação é a narrativa. Os conteúdos são retalhados e deslocados da realidade, o ato de saber é um ato de depositar, transferir valores e conhecimentos, desconsiderando que o sujeito já traz consigo informações apreendidas com a sua experiência, sua práxis.

A práxis humana, em Engels e Marx, é fundamental para que nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, mas se produz, forma e transforma a si mesmo e nesse sentido, o conhecimento é uma produção coletiva, inserida criativamente na história dos povos que, em diferentes épocas e em diferentes configurações socioeconômicas, políticas e culturais, responderam de maneira específica aos desafios colocados para a formação humana.

Para evitar essa educação descolada da realidade, Freire (1987) sugere que é necessário estabelecer uma relação entre a teoria e a experiência dos educandos. Ainda dentro dessa concepção problematizadora e libertadora da educação, Freire discute a importância do diálogo e toma como exemplo os intelectuais e líderes da

revolução, que concebem os oprimidos apenas como meros executores de suas determinações. Para o autor, é necessário diálogo entre as partes para que, em todo processo de busca de libertação, os sujeitos reconheçam na revolução o caminho da superação da contradição: oprimidos e opressores. Acredita que o *que-fazer*, ação e reflexão dos intelectuais e das lideranças, não pode dar-se sem a ação e reflexão dos outros, dos oprimidos.

Essa visão de educação de Freire está comprometida com uma organização popular para exercício do poder, ou seja, organização que deveria assegurar a sua participação e influência nessa relação dialógica, que necessariamente se vai conquistando a partir da ação e da reflexão. Dizer a sua palavra perpassa pela idéia de consciência de cidadania para ação na sociedade, transformando-a. “Na verdade, se dizer a palavra é transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 84).

Seu método implica construir, na relação mediatizadora entre educadores e povo, o conteúdo programático a partir dos temas que fazem parte do cotidiano dos educandos, o que ele chama de “Universo Temático do povo ou conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 87).

Esses temas geradores adquirem, em Freire, a capacidade de levar os educandos à tomada de consciência crítica diante do real. Portanto as palavras geradoras devem partir da realidade. No caso do MST, por exemplo, deve-se partir do assentamento para, através dele, o educando entender o que acontece com o mundo.

Diferentemente de Gramsci (1981) que atribui um papel de direção ao intelectual, Freire atribui a essa categoria o papel de mediador do grupo.

O alfabetizador ou educador, em Freire, é responsável, juntamente com os educandos, por ler e interpretar os temas geradores e selecionar os mais significativos para o grupo.

Gadotti, embora possua princípios semelhantes aos de Freire, admite que o mediador exerce um papel de comando no processo ensino-aprendizagem,

O proletariado, o trabalhador em geral não chega espontaneamente à consciência de classe, à consciência política, à teoria revolucionária, por isso há necessidade de uma educação e sobretudo de uma educação política [...] Daí o papel da escola e dos educadores e intelectuais nas sociedades em transição, papel determinante na construção da consciência da classe trabalhadora. (GADOTTI, 1997, p. 20).

Acrescenta ainda: “O ato educativo é essencialmente político” (GADOTTI, 1997, p. 31). Não se pode educar, verdadeiramente, sem a promoção de condições de ensino e aprendizagem que tenham como objetivo a conscientização do homem quanto a sua inserção social e sua atuação como cidadão.

Esta condução permitirá a realização de um trabalho pedagógico, voltado para a denúncia da estrutura social desumanizante e o anúncio da possibilidade de lutar por uma nova realidade compatível com a autonomia do cidadão.

É nessa perspectiva transformadora e libertadora que o MST direciona as suas ações pedagógicas, seja no conjunto das suas lutas, seja em lutas mais específicas, como a da escola pensada por eles e para eles. No próximo capítulo veremos como se traduzem as categorias nos princípios filosóficos e pedagógicos elaborados pelo MST para as escolas de assentamentos.

4 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST – A INTENÇÃO

*Não tenho um caminho novo.
O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.
(Thiago de Melo, apud Agenda do MST)*

Neste capítulo se discutirá a proposta de educação elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, compreendendo os seus princípios filosóficos e pedagógicos. A proposta é concebida com a intenção de ser aplicada em suas áreas de influência, visando contribuir para a transformação da escola vigente, que tende a ser fragmentada, burocratizada e excludente.

A proposta de educação do MST não é uma proposta que surge do nada, ou que busque dar início a algo novo, na verdade é uma conjugação de várias posturas teóricas, entre elas, as de Gramsci e Freire, destacadas nos capítulos anteriores.

Para Roseli Caldart (1997), O MST é o grande Educador/Formador de quem nele participa ou com ele se envolve, devendo, portanto, ser o pólo propulsor do despertar da luta em busca de uma nova sociedade.

Assim, os movimentos sociais e, em especial, o MST tem um caráter educativo transformador, porque por eles passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que os integra, seja na ocupação, num acampamento, numa marcha ou numa escola, seja ela fixa nos assentamentos, ou itinerante nos acampamentos. Pensar o movimento social como sujeito pedagógico, é pensar a educação como resultado da história do ser humano. Significa, como diz Arroyo (1991), pensar a educação prestando especial atenção aos elementos materiais da formação humana.

Para O MST, a educação tem o seguinte significado:

É um dos processos da formação humana, processo este, através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando a sociedade. Por isto está sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de vida. (MST, 1996, p. 5).

Logo, os sem-terra, pensam a educação como um dos meios de inserção e transformação do homem e da sociedade. Essa educação, portanto, deve estar não apenas articulada com os processos políticos, culturais e econômicos da sociedade como também com as lutas mais amplas do movimento, objetivando preparar as pessoas para o trabalho a partir do próprio trabalho, sempre com a perspectiva coletiva, na qual a realidade do educando deve servir de base para a produção do conhecimento e os conteúdos devem ser socialmente úteis. Trazendo o cotidiano do assentamento/acampamento para dentro da escola e levando a escola para o dia-a-dia da roça.

Além das suas práticas educativas mais visíveis, tais como acampamentos, ocupações, marchas, o MST possui uma preocupação muito grande com a escolarização dos assentados (crianças, jovens e adultos), visto que é um movimento de famílias e objetiva reconstruir comunidades no campo.

No percurso histórico dos sem-terra, além da luta pela terra, vão surgindo outras reivindicações e, conseqüentemente, outras lutas se tornam necessárias, entre elas, a luta pela escola pública, gratuita e de qualidade para o campo.

Nesse caminhar em busca de uma educação escolar para as áreas de assentamentos, algumas questões foram postas pelos assentados: o que queremos com as escolas dos assentamentos? e que outro modelo de escola nós queremos? É a partir desses questionamentos que o movimento estabeleceu a reivindicação

pelo acesso a escolas públicas sob o controle administrativo, político e pedagógico do MST.

4.1 OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST

Essa preocupação com a escolarização é traduzida, através da criação do setor de educação e organização de escolas e da definição dos princípios da educação escolar. O sem-terra entende como princípios, algumas idéias, convicções e formulações que são referências para o trabalho de educação. Estes princípios nasceram das práticas e das experiências acumuladas ao longo dos anos e são divididos em filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos compreendem a visão de mundo e as concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que entendem por educação. Os princípios pedagógicos, por sua vez, compreendem o modo de execução e reflexão sobre a educação. O modo de execução ou o “fazer” decorre da metodologia. Esses dois princípios mantêm uma relação permanente entre eles.

4.1.1 Princípios Filosóficos

Como **princípios filosóficos**, os integrantes do Movimento destacam:

a) A educação para a transformação social, definindo-se o caráter político e utópico do projeto pedagógico com a perspectiva de transformar a sociedade atual. Este princípio caracteriza-se pela educação de classe, o que implica a organização e seleção de conteúdos e métodos que possibilitem construir a hegemonia da classe

trabalhadora, favorecendo o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes. Trata-se, portanto, de uma educação que pretende desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores; uma educação massiva, por compreender a educação como direito de todos, principalmente a escolarização; uma escola de qualidade e gratuita para todos os assentados.

b) A educação para o trabalho e para a cooperação. Para o Movimento, a educação não deve estar descolada da realidade de seu tempo e, nesse sentido, a educação no meio rural não deve deixar de levar em consideração as questões da terra e da reforma agrária, pois deve contribuir para formar os sem-terra para o trabalho, visto que este é um dos fatores que garante a sua permanência na terra. Além de educar para o trabalho, este deve ser cooperado, pois isso é importante para formar uma cultura da cooperação, desconstruindo a cultura individualista, própria das sociedades capitalistas.

c) A educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana, destacando-se: a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação efetiva e a formação religiosa.

d) A educação com/para valores humanistas e socialistas. Para construir um novo homem e uma nova mulher, seria necessário romper com velhos valores dominantes na sociedade atual e construir novos valores, com especial atenção para a pessoa humana, mas não como indivíduo isolado e sim coletivo.

e) A educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

4.1.2 Princípios Pedagógicos

Os **princípios pedagógicos**, por sua vez, encaminham-se no sentido de conduzir o como fazer a educação nos assentamentos e assim se descrevem:

a) A relação entre teoria e prática, buscando superar a antiga lógica que concebe a escola como um lugar para o aprendizado de teorias. O MST propõe que a prática social dos estudantes seja a base do processo formativo, afirmando a supremacia da prática sobre a teoria.

b) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação. Na capacitação, a prática antecede a teoria e é, portanto, uma atividade objetivada. O papel do educador é o de colocar o educando e a educanda em relação com a atividade objetivada. A capacitação resulta em saberes práticos ou um saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos).

c) A realidade como base na produção do conhecimento. Produzir conhecimento a partir da realidade do educando, o que significa dizer que a realidade é o mundo, é tudo que existe e merece ser conhecido, apreciado e transformando e pode estar a milhares de quilômetros do assentamento, porém não faz sentido conhecer todo o mundo e não conhecer o assentamento. Por isso, o MST aplica o método de ensino através de temas geradores, que são questões geradas pela própria realidade do educando.

d) Conteúdos formativos socialmente úteis. Compreende a seleção dos conteúdos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos

conhecimentos produzidos pela humanidade e, de outro, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos/as cidadãs.

e) Educação para o trabalho e pelo trabalho. Trata-se da vinculação da educação com o trabalho, e que pode ser entendida em duas dimensões: 1) educação ligada ao mundo do trabalho, o que quer dizer que os processos pedagógicos (especialmente as escolas) não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas do mundo do trabalho, seja os da sociedade, seja os dos assentamentos, selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção. Esta educação visa: desenvolver o amor pelo trabalho e especialmente pelo trabalho no meio rural; entender o valor do trabalho e saber a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social do trabalho; superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e o trabalho intelectual, tornar educativo o trabalho que os estudantes exercem nos assentamentos; vincular as escolas com a busca de soluções para os problemas dos assentamentos e desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados, através dos processos de luta e de conquista das áreas de Reforma Agrária; 2) trabalho como método pedagógico, combinação entre estudo e trabalho como forma de desenvolver várias dimensões do projeto pedagógico como relação entre teoria e prática; trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia e estas mesmas relações como lugar de desenvolvimento de novas relações, entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores e da formação da consciência.

f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. Significa introduzir a política nos processos pedagógicos que acontecem nas escolas e nos cursos de formação. Mais do que conversar sobre questões políticas, é trabalhar a indignação ética diante das situações de injustiça humana; desenvolver atividades e estudar conteúdos voltados à formação político-ideológica dos/das estudantes; estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para a solidariedade de classe; incentivar a organização; desenvolver a capacidade de crítica e autocrítica nos estudantes; chegar a ser militante, pois nada é mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização.

g) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.

h) Vínculo orgânico entre educação e cultura. As escolas devem ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura. Seja através da comunicação, da arte, do estudo da própria história do grupo, da festa e do convívio comunitário.

i) Gestão democrática. Os educandos precisam estudar e vivenciar a democracia, educando-se pela e para a democracia social.

j) Auto-organização dos e das estudantes. Espaço que cabe aos estudantes, desenvolvendo a capacidade de agir por iniciativa própria, respeitando: as decisões do grupo; a busca de soluções sem esperar de fora; exercício da crítica e autocrítica; a capacidade de mandar e obedecer ao mesmo tempo; humildade, autoconfiança e ousadia; compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva; capacidade de lidar com os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos.

k) Criação de coletivos pedagógicos e formações permanentes dos educadores e educadoras. Criação de grupos de trabalhos que se reúnem,

sistematicamente, para planejar e organizar as ações nos assentamentos e para estudar, planejar e avaliar as aulas.

l) Atitude e habilidade de pesquisa. Investigar sobre a realidade em que vive, para fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela.

m) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. Além de a educadora, ou o educador atuar no coletivo, conhecer o educando na sua individualidade, analisando as suas características peculiares, seus destaques, seus limites.

A partir da leitura do material específico sobre educação no MST, acima transcrito, é possível, a título de análise, destacar algumas das idéias centrais que caracterizam seu Projeto de Educação para as áreas de assentamento.

Esta nova escola propugnada pelos sem-terra, enquanto concepção, guarda uma estreita relação com o pensamento do italiano Antônio Gramsci e do brasileiro Paulo Freire, sobretudo no que se refere à escola formativa desinteressada e à pedagogia do oprimido.

Para Gramsci, a escola formativa poderia proporcionar o acesso dos trabalhadores à cultura, devendo ser assegurada pelo Estado, quando este é ético e educador. Esta escola pensada por Gramsci, e igualmente pelo MST, deve possuir um caráter revolucionário, proporcionando aos trabalhadores e a seus filhos a superação da consciência ingênua e a construção de uma consciência crítica. Nessa perspectiva, tanto Gramsci como os sem-terra, ao refletirem sobre o caráter transformador da escola, abandonam a idéia dos reprodutivistas, de que a escola é somente espaço de reprodução e manutenção de uma ordem social que tende a ser excludente e dominadora.

Outro aspecto que vale a pena destacar é o do trabalho como princípio educativo, o que significa priorizar o trabalho como referência das práticas educativas, trazendo o cotidiano do assentamento para dentro da escola e levando esta para o dia-a-dia da roça. Conforme está dito nos princípios elaborados pelo movimento, a educação deve contribuir para formar os sem-terra para o trabalho, visto que este é o que garante a permanência destes na terra. Vale também citar a fala de uma das lideranças do setor de educação do MST aqui na Bahia em uma palestra: “O homem se realiza ao realizar trabalho, produzindo os produtos de seu sustento”. (ARAÚJO, 2000).

Essa idéia segue em duas direções: em primeiro lugar, a seu caráter filosófico, da acepção marxiniiana, de que o trabalho é “a essência dos homens” e que é através dele que o homem se realiza, e segundo, da articulação trabalho e educação, porque, para os sem-terra, dominar a técnica produtiva é importante, para os assentados, sobretudo a técnica do trabalho agrícola. Esta concepção possui, também, um caráter prático que é a garantia de que formando esses sujeitos para o trabalho agrícola, eles permanecerão na terra.

Assim, o MST reivindica do Estado uma escola pública do meio rural e que esta seja pensada e estruturada para atender às necessidades dos assentados, dando a mesma ênfase para o trabalho manual e intelectual, o que contribui para superar a dicotomia do trabalho intelectual e manual, onde uns pensam e outros executam. E, ao romper com essa dicotomia, trabalho manual e intelectual, compromete o assentado em todo o processo educativo, desde a concepção de como deve ser esta escola: planejamento, execução e avaliação, de forma a proporcionar a educadores/as e educandos/as o exercício docente e discente, respectivamente.

Entende-se a importância do trabalho, tal como é defendida pelo MST, como prática criadora e transformadora. Não é possível desconhecer que o trabalho está vinculado às necessidades humanas, sendo responsável pela acumulação das riquezas materiais e intelectuais da humanidade. Por outro lado, o trabalho concretamente tem sido “extraído”, ao longo da história, das camadas mais simples da sociedade, que viu a sua força de trabalho transformada em mercadoria, sob o modo de produção capitalista.

Para Marx, o trabalho não tem valor em si, a sua importância se encontra na capacidade humana de libertar os homens do reino da natureza, por isso, a partir do momento em que as condições técnicas e científicas assim o permitissem, a humanidade deveria liberar-se da maior parte das atividades produtivas e dedicar o seu tempo à arte, à cultura, à ciência etc. Logo, a apologia ao trabalho pode tornar-se um elemento limitativo à compreensão do próprio socialismo, enfim, a escassez e a pobreza hoje não são consequência de um déficit de trabalho e sim da concentração e centralização dos meios de produção e da riqueza produzida pela sociedade. Por isso, parece-nos que o trabalho deveria ser discutido, mas como uma categoria de cunho secundário para a formação dos indivíduos.

Um outro aspecto é o da ideia de libertação do sujeito, ou seja, da conquista da condição de cidadão, de sujeito da sua própria história – “um novo homem uma nova mulher” – que possa exercer a condição de cidadão/cidadã, de modo a potencializar sua capacidade de tomada de decisões. Almeja, portanto, uma escola que prepare os cidadãos, sujeitos sociais, capazes de conduzir à construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo e de uma nova sociedade.

Esse processo de libertação se instaura à medida que se pensa uma escola diferente nos moldes tradicionais, garantindo uma autonomia que se configura em

um “desde dentro”, ou seja, a partir de dentro do assentamento, sem desprezar o “desde fora”. As experiências de vida dos assentados traduzem elementos importantes para a prática educativa desse grupo, capazes de suscitar uma reflexão mais apurada rumo à construção coletiva do Projeto. São baseados na proposta de Freire de que a pedagogia do oprimido é construída a partir da realidade e da vida concreta dos sujeitos e que os temas geradores devem emergir da realidade ou das necessidades da comunidade, reconhecendo que esse grupo já possui um saber adquirido a partir da sua práxis.

O MST, partindo desses princípios, reivindica do Estado que a escola pública dos assentamentos seja pensada e organizada para atender às necessidades do trabalhador rural. Enfim, a escola pensada pelos sem-terra tem sido diferencialmente assumida pelas coordenações estaduais e regionais, procurando respeitar as diversidades locais, o que será tratado no Capítulo 6.

5 A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

*O que "ainda não" é poderá ser um dia, na educação do sertão.
(Stella Rodrigues)*

Este capítulo tem o objetivo de oferecer dados para que sejam evidenciados os elementos de inovação e diferenciação entre o sistema convencional de educação municipal e a proposta educacional do MST.

O Município de Vitória da Conquista tem um total de 220 escolas de ensino fundamental e educação infantil, das quais 33 estão localizadas na zona urbana e 179 na zona rural, atendendo a um total de 39.093 alunos⁹.

A Estrutura Educacional da zona rural do Município de Vitória da Conquista está organizada em Círculos Escolares e em Escolas Nucleadas. Os Círculos, implantados em 1990, se configuram em uma estratégia para a organização escolar na zona rural, com o objetivo de diminuir os problemas relativos ao isolamento das escolas nas localidades e também do multisseriamento. Os círculos agregam cerca de seis escolas cada um e possuem uma sede na localidade com maior densidade demográfica, sendo sua coordenação feita por um núcleo pedagógico composto por um diretor, um vice, uma secretária e um coordenador pedagógico. Esta organização, segundo a assessoria pedagógica da prefeitura, facilita o acompanhamento dessas escolas. Atualmente, o Município possui 15 círculos distribuídos em toda sua área, reunindo um total de 69 escolas.

A Nucleação é uma política adotada pelo Governo Federal, a partir da década de 70, com o objetivo de diminuir a dispersão, reduzir as despesas com

⁹ Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista/ Secretaria de Educação, 2002.

transporte e reagrupar as faixas etárias para melhorar o nível de aprendizado no meio rural. O modelo foi importado dos Estados Unidos e implantado no Brasil em vários Estados.

As escolas rurais nucleadas foram implantadas no município de Vitória da Conquista no ano de 2002 e assumiram uma forma diferente. O agrupamento de escolas, nesse município, teve um objetivo de facilitar a administração e o acompanhamento por parte da Secretaria de Educação, uma vez que estas se encontravam cada uma isolada em sua localidade, dificultando a sua supervisão. Estas escolas são acompanhadas por 4 diretores, cada um responsável por, no mínimo, 19 e, no máximo, 25 prédios escolares, e se encarrega da administração e do acompanhamento pedagógico dessas escolas. O diretor reside e trabalha praticamente na cidade. Ele só sai uma vez por semana para visitar as escolas e uma vez por mês realiza uma reunião com todos os professores para o acompanhamento pedagógico. No município, encontra-se um total de 83 escolas nucleadas.

O núcleo pedagógico dos círculos escolares e as direções das escolas nucleadas são acompanhados por uma coordenação de escolas multisseriadas, composta por duas pessoas que as acompanham da sede do município, sem nunca ter ido à zona rural.

Os professores das escolas municipais rurais, na sua maioria, trabalham em regime de 40 horas semanais e residem na sede do município exceto alguns de escolas nucleadas mais distantes que passam a semana na localidade, retornando no fim de semana para Vitória da Conquista, e ainda existem alguns que residem nas localidades, mas a maioria vai e volta todo dia.

A Prefeitura Municipal assume a despesa com o transporte desses professores, muitas vezes são veículos precários, desconfortáveis e com roteiros grandes, obrigando-os a saírem muito cedo (por volta de 5 e 6 horas/manhã) de casa e retornarem tarde (por volta de 19 e 20 horas).

Segundo a Coordenadora Geral da Educação no Município, todos os professores municipais e até mesmo os que atuam na zona rural, possuem o Ensino Médio completo em Magistério e alguns já ingressaram nas Universidades, nos cursos de pedagogia ou licenciaturas em geral. Quanto ao salário dos professores, o teto não atinge a dois salários mínimos por 20 horas, mas os professores que atuam na zona rural têm um incentivo de 40% a mais no salário.

As escolas rurais do Município, em sua maioria, ofertam o ensino fundamental da 1ª à 4ª série e somente oito escolas oferecem o ensino fundamental, da 5ª à 8ª série, mas não há nenhuma de educação infantil e nem de Ensino Médio, deixando um vácuo de escolarização enorme nesta área. Nas localidades mais próximas, o Município atende a necessidade de transporte para deslocar os alunos que estão cursando o ensino fundamental, da zona rural até a cidade, a fim de completarem os seus estudos.

O calendário escolar, atualmente, é o mesmo para toda a rede municipal, tanto urbana quanto rural. A coordenadora explicou que alguns anos atrás, entre os anos de 1986 e 1996, o calendário foi organizado de modo diferente para atender ao calendário agrícola da região, uma vez que muitos alunos se evadiam no período da colheita do café. O calendário foi alterado para atender a esta especificidade, mas, a partir de 1997, voltou ao que era antes, atendendo à solicitação do Sindicato dos Professores do Município.

O sistema municipal de ensino não tem oferta de educação infantil no meio rural. Deste modo, os alunos ingressam nas escolas a partir dos 7 anos de idade. Esses alunos já entram para serem alfabetizados na 1ª série do ensino fundamental. Suas principais dificuldades, segundo os professores, são na leitura e na escrita. No dia-a-dia enfrentam muitas dificuldades, a começar pela não escolarização dos pais, que não os acompanha em casa e a falta de condições financeiras das famílias que aumenta o agravamento das dificuldades.

No turno noturno, em algumas escolas municipais rurais, é oferecido o curso de alfabetização de jovens e adultos.

O material didático é adquirido com o dinheiro do caixa escolar. O Caixa Escolar é um recurso do FUNDEF, destinado à compra de material didático para as escolas de ensino fundamental.

A merenda escolar é enviada pela Prefeitura Municipal em quantidade suficiente para o ano todo, embora em algumas escolas falte merenda antes de terminar o ano.

A estrutura física das escolas municipais rurais, segundo a Coordenadora Geral de Educação no Município, em sua maioria, é padronizada, do tipo pré-moldado. Razoavelmente conservadas, estas escolas possuem duas salas, um banheiro e uma cozinha. Em cada uma dessas escolas hoje tem um mimeógrafo, papel e álcool para rodar as tarefas e provas que antes eram levadas para serem rodadas na sede, em Conquista. Estas escolas não possuem áreas de lazer (quadras de esportes, salas de jogos, etc.) e nem biblioteca.

Quanto a um projeto pedagógico para as escolas rurais, a coordenadora, informa que “não existe” e que estão “em fase de adoção do projeto da escola ativa”.

A Escola Ativa é um sistema integral de ensino fundamental, que se originou na Colômbia, na década de 1980 e vem sendo adotado em diversos países latino-americanos, entre eles, o Brasil. Ela foi trazida para o Brasil por iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, constituindo-se como uma das alternativas para qualificar o ensino na zona rural.

5.1 AS ESCOLAS

Para se ter idéia de como é a estrutura e o funcionamento dessas escolas municipais, foram visitadas as escolas Ana Gomes e Dom Climério Almeida Andrade.

5.1.1 A Escola Ana Gomes

A Escola Municipal Ana Gomes encontra-se situada na comunidade de Lagoa das Flores, e vinculada ao Círculo Escolar da mesma.

A comunidade da Lagoa das Flores localiza-se a mais ou menos 10km da sede do Município é constituída de sítiantes que vivem da criação de animais de pequeno porte e produção de horticultura e flores.

O prédio da Escola Ana Gomes (Foto 1), como aqueles das demais escolas do município, é feito de material pré-moldado, seguindo a mesma tendência arquitetônica das demais escolas municipais. Esta escola possui duas salas de aula, dois banheiros uma cozinha, quadro de giz, um armário e um mimeógrafo, em estado pouco conservado.



Foto 1 – Prédio da Escola Ana Gomes

Duas são as professoras que ali trabalham em regime de 40 horas e assumem duas turmas bisseriadas. São funcionárias concursadas da Prefeitura de Vitória da Conquista. Ambas concluíram o curso de magistério e recebem um salário em torno de 480 reais pelas 40 horas trabalhadas e mais o transporte. Estas professoras moram na cidade, de forma que vão e voltam todos os dias.

A escola funciona em dois turnos (matutino e vespertino), com cursos da alfabetização à 4ª série do ensino fundamental. Os professores se revezam nos dois turnos. No matutino, um professor leciona a alfabetização (com 14 alunos) e a 1ª série (com 12 alunos) na mesma sala, e a outra, a 3ª série (com 18 alunos) e a 4ª (com 15 alunos). No vespertino, só funciona a 2ª série (com 30 alunos). A oferta dos cursos é feita em salas bisseriadas, atendendo a um número total de 89 alunos, numa relação de 30 alunos por sala.

O material escolar restringe-se a lápis, caderno, borracha, papel ofício, reprografia em estêncil e álcool, além de alguns livros, enviados pelo MEC, que não são suficientes para todos os alunos, obrigando os professores a elaborarem outras atividades (com papel ofício), para amenizar a dificuldade da falta de livros. O município também fornece merenda escolar para estas escolas.

Os conteúdos trabalhados na escola são os conhecimentos universais produzidos pela humanidade, distribuídos nas disciplinas História, Geografia, Matemática, Português e Ciências. Segundo as informantes, além desses conteúdos, trabalham com temáticas ligadas a datas comemorativas. A escolha desses conteúdos é feita pela Secretaria Municipal de Educação – SMED.

Os recursos utilizados para ensinar são: o quadro, giz, os livros (mesmo em pouca quantidade), cartazes, lápis e atividades mimeografadas.

A avaliação da aprendizagem é feita através de trabalhos produzidos pelos alunos e provas. Não há nestas escolas nenhum programa de recuperação dos alunos que não conseguem apreender o conteúdo.

Quanto às dificuldades enfrentadas no ensino-aprendizagem, os informantes listaram vários: as turmas multisseriadas, a falta de material didático, de livros, cadernos, papel para rodar atividades e fazer cartazes, falta de equipamentos, tais como televisão, vídeo, som e de uma biblioteca.

Os informantes disseram que acontecem cursos de formação continuada uma vez no ano, quando acontece a Semana Pedagógica e que, durante o ano, o Diretor e o Coordenador do círculo fazem algumas reuniões de planejamento nas quais se estudam textos.

Os professores dessas escolas se relacionam muito pouco com a comunidade, relação que se restringe às reuniões de pais e mestres. Os pais também só aparecem nestas oportunidades e, mesmo assim, com pressa. Segundo os informantes, os pais não opinam sobre o andamento da escola e nem sobre o conteúdo trabalhado.

As crianças e os jovens que concluem a 4ª série são encaminhados para a sede do Município.

Os alunos dessas escolas são beneficiados com os Programas do Governo Federal Bolsa Escola e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

5.1.2 A Escola Dom Climério Almeida Andrade

A Escola Municipal Dom Climério está situada na comunidade do Capinal e vinculada ao Círculo Escolar do mesmo

A comunidade do Capinal localiza-se a mais ou menos 25km da sede do Município. É uma comunidade de sítiantes que vivem da criação de animais de pequeno porte, produção para subsistência (mandioca, milho, feijão) e café.

Esta Escola, como as demais escolas do município, é também uma escola que funciona em um prédio feito de material pré-moldado, seguindo a mesma tendência arquitetônica das demais escolas municipais. Este prédio escolar, como o outro, possui duas salas de aula, dois banheiros e uma cozinha, em estado pouco conservado, quadro negro, um armário e um mimeógrafo.

Duas são as professoras que ali trabalham em regime de 40 horas, assumindo, cada uma, duas turmas seriadas e bisseriadas. São funcionárias concursadas da Prefeitura de Vitória da Conquista e ambas fizeram o magistério. Recebem um salário em torno de 480 reais pelas 40 horas trabalhadas, mais o transporte. Estas professoras moram na cidade, de forma que vão e voltam todos os dias.

O material escolar restringe-se a lápis, caderno, borracha, papel ofício, estêncil e álcool e alguns livros, enviados pelo MEC, que não dá para todos os alunos. O Município também fornece merenda escolar, para esta escola.

O calendário escolar é o mesmo para toda rede municipal. A escola funciona os dois turnos, com cursos da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental. Os professores também, se revezam nos dois turnos. No matutino, um professor leciona a uma turma seriada de 1ª série com 31 alunos freqüentes e a outra leciona outra turma bisseriada com alunos da 1ª e 2ª série juntas. A 1ª tem 19 alunos e a 2ª tem 12 alunos freqüentes. No vespertino funcionam uma turma seriada de 2ª série, com 30 alunos freqüentes, e outra turma bisseriada de 3ª (com 27 alunos freqüentes) e 4ª série (com 6 alunos).

As crianças e os jovens que concluem a 4ª série e os que pretendem completar os seus estudos devem sair para Vitória da Conquista. Até a 5ª série do ensino fundamental, o Município assume o transporte, mas, após essa fase, o aluno só estuda se ele mesmo tiver condições de assumir esta despesa.

Também nesta escola os alunos são beneficiados com o Programa Bolsa Escola e alguns com o PETI.

6 A ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS COORDENADAS PELO MST – O GESTO

Todos os gestos são educativos
aqui se fala mais com gestos
do que com palavras.
Vocês falam de mil maneiras,
com palavras, com rituais,
e com a mística maravilhosa.
(Miguel Arroyo)

O MST possui uma estrutura organizacional que se articula em coordenações a nível Nacional, Estadual e Regional. Ligadas a essas coordenações, encontram-se os setores de produção, educação, articulação e outros, os quais se encadeiam também em nível nacional, estadual e regional. Vitória da Conquista é a sede da Coordenação Regional do Sudoeste da Bahia e do Setor Regional de Educação.

O Regional do Sudoeste possui 22 escolas, atendendo a 1.768 alunos, sendo que Vitória da Conquista é o município que tem o maior número de escolas, 15, com 55 salas de aula atendendo a 1.268 alunos, conforme cadastro realizado pelo MST em 2002.

O Setor de Educação possui uma estrutura organizacional composta por uma equipe menor chamada de direção do setor, que se ocupa em organizar a estrutura e o funcionamento da educação escolar na região e acompanhar as direções de área. Este grupo se amplia em Coordenação das escolas ao agregar as diretoras de toda as escolas. Não são todas as escolas que possuem uma direção própria, às vezes um diretor deve acompanhar mais de uma escola.

O diretor tem como obrigação, conjuntamente com os professores, organizar a escola na base. Diretor e professores constituem o chamado coletivo da escola. A escola, em geral, tem dois ou mais professores, uma cozinheira e uma diretora.

Dessa direção do setor, uma pessoa faz parte da Coordenação Regional, de forma a assegurar que o setor de educação se articule com as lutas mais gerais do Movimento e vice-versa.

Entre as tarefas do setor educacional, encontra-se a de organizar a formação dos educadores, acompanhá-los em suas práticas e orientá-los acerca do projeto pedagógico do MST, escolher conteúdos, organizar a documentação das escolas (histórico escolar, transferências, etc.), administrar o dinheiro do caixa escolar, fazer a prestação de contas do caixa e da merenda escolar, encaminhar à Secretaria Municipal de Educação - SMED o cadastramento das crianças para o Programa Bolsa Escola e, também, promover encontros de avaliação do setor e do Movimento.

Embora as escolas que se encontram nas áreas de assentamento sejam escolas ligadas ao Sistema escolar oficial do Município de Vitória da Conquista, o MST tem autonomia para acompanhá-las. Esta autonomia é adquirida pela organização, através de negociações feitas com a Prefeitura local. Na verdade é uma parceria que ocorre entre a Prefeitura e o Movimento. A Prefeitura entra com o pagamento das professoras, liberação de verbas e toda a parte de documentação, e o movimento entra com a organização administrativa da escola e com o acompanhamento pedagógico.

Mas não foi assim desde sempre, uma vez que essa autonomia foi resultado da organização de professores e assentados que encaminharam para a Prefeitura as suas solicitações. Ao conquistar o primeiro assentamento no Município, em 1987, os sem-terra organizaram a primeira escola, e as aulas foram dadas, voluntariamente, por duas professoras acampadas no Assentamento Amaralina, em escolas improvisadas, uma na antiga sede da Fazenda e outra mais distante da sede, em um barraco.

Sentindo a necessidade de oficializar as escolas, os assentados, em 1988, reivindicaram à Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, através da Secretaria Municipal de Educação – SMED, o reconhecimento das escolas e das professoras existentes no assentamento e a criação de outras, onde houvesse demanda. Essa reivindicação só seria atendida em 1990, quando a SMED cria cinco escolas no Assentamento Amaralina e envia professores, por ela selecionados, para desenvolver o trabalho em instalações precariamente improvisadas: barracos de lona preta, casas de pau-a-pique e em casas de alguns assentados.

À medida que foram ocorrendo novas ocupações, o número de escolas foi aumentando, e, nesse mesmo período, os professores começaram a contar com a colaboração dos dirigentes do setor de educação do MST, da Regional Extremo Sul, para orientar como conquistar a escola para o assentamento e do como adquirir autonomia para a implementação do projeto pedagógico, elaborado pelo MST. Esta regional, por sua vez, já contava com a assessoria dos dirigentes do Sul do País, onde o projeto nacional foi pensado e elaborado. “No início o trabalho não era fácil”, afirma uma das pioneiras na implementação do projeto de educação no município. Diz ainda: “O MST tinha uma proposta diferenciada de educação para as escolas de Assentamento. Eu já estava bastante inteirada, pois tive oportunidade de participar de vários encontros com coordenadores em nível regional estadual e nacional”.

Em outubro de 1993, duas pessoas da equipe que estavam fazendo o trabalho em Conquista, foram convidadas para participarem da 1ª Oficina de Capacitação Pedagógica para Educadoras e Educadores das Escolas de Assentamento, no Espírito Santo, num período de 20 dias. “Quando retornamos, eu e o outro professor que foi comigo – diz o depoente – tínhamos embasamento para a consolidação do Setor de Educação do MST”.

A partir desse momento, o Setor de Educação começa a ser estruturado e adquire uma certa autonomia junto à Prefeitura. Tal autonomia se constituía em reunir, quinzenalmente, todos os professores dos Assentamentos para fazerem planejamentos voltados para as realidades específicas das áreas de assentamento e, ainda, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, além da liberdade de selecionar os professores que iriam atuar nestas escolas (uma vez que antes era a SMED quem os indicava). Para adquirir essa autonomia, usaram a justificativa legal de que os professores deveriam ter, no mínimo, abertura para trabalhar de acordo com a realidade dos assentados, conforme cláusula do Acordo Coletivo, assinado entre Prefeitura e Sindicato em 11 de julho de 1977, que diz:

CLÁUSULA QUADRAGÉSIMA TERCEIRA – Será facultada aos grupos, movimentos e comunidades com caráter sócio-econômico e étnico-cultural específicos a adoção de propostas pedagógicas curriculares, programáticas e metodológicas, que visem a atender as suas especificidades, sobretudo no que se refere ao estímulo e reforço da sua identidade social, nos seguintes termos: § 3º - Nas áreas de assentamentos de reforma agrária fica facultado a introdução e/ou continuidade de propostas pedagógicas enfatizando a problemática da terra e da reforma agrária.

Uma vez adquirida a autonomia, o Setor de Educação do Movimento tem sido estruturado de forma a dar conta da parte administrativa e dos aspectos pedagógicos nas suas escolas e na concepção dos responsáveis pelo setor. As questões administrativas e pedagógicas devem andar juntas, por isso, os diretores devem estar preparados para assumirem as duas situações em seu trabalho de acompanhamento das escolas.

Conteúdos, metodologia e avaliação, mas o desfecho final, digo o histórico escolar, que é o que garante oficialmente a escolarização do aluno, fica a cargo da Prefeitura, através da sua Secretaria de Educação. Nós temos autonomia para avaliar o aluno à nossa maneira mas contanto que ao final se atribua uma nota quantitativa e que o considere aprovado ou conservado. (Diretora do Setor).

No Movimento, verifica-se, por exemplo, que embora o caixa escolar, por determinação do Município, deva ser gasto pela escola, a verba de algumas escolas (com menos de 100 alunos) é recolhida e administrada pela cooperativa escolar do Movimento, que faz uma única compra e distribui entre as unidades escolares. Essa compra coletiva facilita o poder de negociação no mercado, permitindo adquirir mais material e por menor preço. Esta prática é um exemplo da autonomia do Movimento na coordenação administrativa das escolas dos assentamentos.

Faz parte desse Setor de Educação, um total de 78 professores concursados e contratados pela Prefeitura. Os professores concursados são chamados para uma entrevista com a coordenação do Setor de Educação do Movimento antes de assumirem as escolas o que se caracteriza como uma prévia seleção do MST. Na verdade, os contratados, em sua maioria já são indicados pelas lideranças.

Essa seleção tem o objetivo de informar aos futuros professores as diretrizes que norteiam a educação escolar desse Movimento e, a partir disso, deixar que eles decidam se querem ou não atuar nessas áreas. Por outro lado, as lideranças, durante a entrevista, observam e avaliam se o professor possui o perfil adequado para assumir o seu trabalho em áreas de assentamentos.

Embora a intenção do Movimento seja o de ver os professores fixando residência nos assentamentos, isto ainda está longe da realidade, pois a maioria deles mora na sede do Município e vão e voltam todos os dias. Apenas dez professores que atuam em localidades mais distantes e não possuem transportes, diariamente, passam a semana no local da escola e retornam no fim de semana. Apenas duas professoras são assentadas e moram nos respectivos assentamentos.

Quanto à formação dos professores, pode-se afirmar que esta acontece de forma continuada, pois eles participam, pelo menos duas vezes ao ano, de cursos de

formação, promovidos pela *Frente de Formação de Professores*, composta pelas pessoas que acompanham os conteúdos, a proposta pedagógica, a linha de formação e as práticas.



Foto 2 – Professores reunidos em curso de formação promovido pelo MST

Porém a formação dos professores (Foto 2) ainda apresenta, para o MST da região, um desafio, visto que os professores que atuam nos assentamentos são formados nas escolas de ensino médio urbanas, e esta formação visa atender a uma realidade urbana de escolas seriadas. Os professores, ao serem encaminhados às áreas rurais onde a realidade é diferenciada, de escolas multisseriadas, encontram muitas dificuldades e, na maioria das vezes, culpam a multisseriação – “A sala multisseriada, é difícil porque são níveis de aprendizagem diferentes”, – diz uma entrevistada. Esta dificuldade está presente na maioria dos relatos dos professores.

Embora o MST já disponha, em alguns Estados, de escolas de formação de ensino médio e superior, a Regional do Sudoeste da Bahia ainda não é atendida por esses níveis de escolaridade, e alguns professores buscam fora esta formação,

embora em uma proporção quase insignificante se comparada à demanda. Por exemplo, no ano de 2002, formaram-se duas pedagogas da Regional, no curso de formação especial Paulo Freire, convênio entre o MST, através do PRONERA, e a Universidade Federal do Espírito Santo. Recentemente, dois professores foram fazer o mesmo curso no Rio Grande do Norte.

Esta situação, no que se refere à formação dos professores, identifica, na prática, o quanto ainda será necessário para que se implemente nas escolas dos assentamentos o sonho da escola rural apropriada para atender à realidade local.

Foi possível, até aqui, fazer uma caracterização mais geral da estrutura das escolas sob a coordenação do MST no Município. No próximo item, trata-se, mais especificamente, de duas experiências escolares situadas em assentamentos.

6.1 AS ESCOLAS UNIÃO E JOSÉ GOMES NOVAIS

Foram visitadas as escolas União (do assentamento União) e José Gomes Novais (do assentamento Etelvino Campos – Paixão), para observar como estão estruturadas as escolas coordenadas pelo MST em suas bases, prestando especial atenção a suas práticas pedagógicas a partir dos seguintes itens: caracterização da escola do assentamento, planejamento e preparação das aulas, conteúdos trabalhados, metodologia, avaliação, relação professor-aluno e professor-comunidade, uso do espaço e gestão da sala de aula, uso do material concreto, articulação dos conteúdos com as experiências culturais dos alunos.

- O local da Escola

A **Escola União** (Foto 3) está vinculada ao Círculo Escolar dos Assentamentos e fica localizada na agrovila do Assentamento União (cerca de 20km da sede do município). Este assentamento é um dos mais antigos da região, sendo desapropriado em 1990. Possui 180 hectares e abriga 27 assentados trabalhando com produção agrícola, sobretudo de subsistência: mandioca (para a produção de farinha), feijão, milho e café, além de criação de animais de pequeno porte, aves e porcos em pequenos lotes individuais (três hectares). Embora o assentamento tenha o projeto de agrovila, onde se localiza a escola e outros equipamentos comunitários, a maioria dos assentados reside em seus lotes individuais.

O assentamento, segundo depoimentos colhidos junto aos assentados, enfrenta problemas na área da produção. Na verdade, produz menos do que a sua capacidade. Segundo um dos assentados “Não produzimos mais por falta de adubo e água, principalmente a água, pois o adubo dá-se um jeito”. O problema da produção foi uma queixa geral dos pais, durante as entrevistas sobre a escola, o que leva a crer que este problema é o que os está preocupando no momento e deve ser enfrentado com bastante atenção pelo grupo de assentados e pelo MST. Embora esta temática seja relevante, no momento, o que interessa para este estudo, é problemática da Escola.

A **Escola José Gomes Novais** (Foto 4) está vinculada ao Círculo Escolar dos assentamentos e encontra-se situada no assentamento Paixão. Este assentamento surgiu da ocupação organizada das terras, anteriormente pertencentes à Superintendência de Desenvolvimento Industrial de Conquista – SUDIC, em março 1991. Esta ocupação se deu na Quinta-feira santa, por isso foi batizado inicialmente

de Paixão, porém, com a morte de um dos trabalhadores (Etelvino Campos), durante a luta pela conquista da terra, o assentamento passou a se chamar Etelvino Campos – Paixão, em sua homenagem. Ele possui características bem parecidas com o assentamento União. Com uma área de 260 hectares e 51 famílias assentadas, é um assentamento de pequenos lotes com produção agrícola, olerícolas e animais de pequeno porte, aves e porcos. Desenvolve-se, também na área um projeto comunitário para produção de telhas e tijolos. Localiza-se próximo à cidade (aproximadamente uns 7km), favorecendo a produção de hortaliças. Os assentados também residem em seus lotes individuais e produzem coletivamente apenas nas áreas de uso comunitário.

- Caracterização da Escola

O Prédio da **Escola União** (Foto 3) foi construído pelo Governo do Estado há 05 anos, como resultado do atendimento da pauta de reivindicação do MST, após muitas ocupações na sede do INCRA em Salvador. Esses prédios escolares são construídos somente em áreas de Reforma Agrária e fazem parte de um convênio firmado entre o INCRA e o Governo do Estado. A arquitetura é padronizada para todas as escolas de assentamento e segue, de certa forma, o padrão arquitetônico das casas no meio rural. Antes disso, a escola funcionava em um lugar improvisado, o antigo depósito da Fazenda do IBC, com infra-estrutura mínima para o seu funcionamento.



Foto 3 – Assentamento União, escola União ao fundo.

Este prédio escolar possui uma boa estrutura física, com duas salas de aula, uma sala para secretaria, aproveitada como sala de leitura, com alguns livros para empréstimo, quatro banheiros (um para funcionários, um feminino, um masculino, um para deficientes), uma cantina com um depósito, carteiras para todos os alunos em boas condições de preservação, um parque (feito de materiais recicláveis como pneus) e construído pelos assentados, alunos ou pais de alunos, um campo de futebol, também construído pela comunidade. O prédio escolar possui também uma rampa de acesso para portadores de deficiência.

A escola possui equipamentos de audiovisual (uma televisão, um vídeo e uma antena parabólica) doados pelo MEC, um rádio e eletrodomésticos (um liquidificador, um fogão, uma geladeira e um freezer), adquiridos com o dinheiro do Caixa Escolar e com o dinheiro ganho na “vendinha” da escola. A vendinha é uma iniciativa econômica alternativa, pensada e organizada pelos professores para suprir as carências imediatas da escola. Nessa vendinha, elas vendem balas, geladinhos, chocolates, pipocas, produtos que os alunos na hora do recreio saíam para comprar

em uma “venda”, fora do assentamento. Esta iniciativa não substitui a merenda escolar gratuita, servida diariamente, pelos professores, na escola.

A escola funciona em três turnos, com alunos matriculados na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, e também a educação de jovens e adultos (à noite). Como em todas as escolas municipais a oferta de escolarização ainda se restringe às séries iniciais, sendo necessário a saída dos alunos para a sede do município, a fim de completarem seus estudos.

O corpo de funcionários é composto por duas professoras, uma coordenadora e duas auxiliares de serviços gerais, que atuam em equipe para fazer funcionar essa estrutura. Dos funcionários, somente a merendeira mora no assentamento, os demais moram na sede do Município e vão e voltam todos os dias.

Esses funcionários são escolhidos e indicados pelo MST para trabalharem em suas bases, porque também tem autonomia para dispensá-los se for necessário.

O ensino fundamental está organizado em ciclos de aprendizagem¹⁰. Os ciclos de aprendizagem correspondem à nova forma de organização de ensino, a partir da Lei 9.394/96, com as séries iniciais do ensino fundamental se distribuindo em dois períodos que compreendem o Primeiro Ciclo (correspondente à 1ª e à 2ª séries) e Segundo Ciclo (3ª e 4ª). Nesse Município, o ensino das séries iniciais do ensino fundamental foi organizado em dois ciclos, durante os quais os alunos do primeiro ciclo são automaticamente promovidos para a série seguinte. A reprovação fica ao final de cada ciclo, respectivamente.

Os alunos se encontram distribuídos da seguinte forma: em uma das salas, são ministrados cursos do 1º e o 2º ciclo e freqüentam 21 alunos; em outra sala, o

¹⁰ Segundo a Lei nº 9.394/96, seção III, art. 32, §1º. É facultativo ao sistema de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos.

3º e o 4º ciclo e freqüentam 20 alunos; por fim, 8 alunos freqüentam a educação infantil. A evasão é pequena nessas etapas, em média de 2 a 3 alunos por ano.

Quanto à educação de jovens e adultos, encontravam-se matriculados 19 alunos no turno noturno. Segundo a professora, a taxa de evasão nessa etapa é alta, chegando a 60%, principalmente nos meses de julho e agosto, meses de neblina e muito frio na região.

O material didático é comprado com o dinheiro do caixa escolar, da mesma forma como é feito nas demais escolas do município – “Compra-se o que é possível comprar com esse dinheiro”. Conforme o observado nos trabalhos expostos, tais como cartazes, desenhos e exercícios, o dinheiro é bem aplicado. Também a sucata (“lixo”) é bem aproveitada, realizando-se trabalhos belos e educativos com este material.

O calendário escolar, seguido, é o mesmo válido para todo o município, ou seja, não está adaptado ao calendário agrícola.

A Escola José Gomes Novais (Foto 4), como a do Assentamento União, também foi construída pelo Estado há cinco anos. Antes funcionava em uma escolinha de uma única sala, onde hoje funciona a turma de alfabetização de jovens e adultos.

A atual escola possui uma boa estrutura física, com duas salas de aulas amplas, adequadas ao número de alunos matriculados, uma sala para secretaria, aproveitada como sala de leitura com alguns livros para empréstimo, quatro banheiros (um para funcionários, um feminino, um masculino, um para deficientes) uma cantina com um depósito, uma brinquedoteca, carteiras para todos os alunos,

em boas condições de preservação. O prédio escolar possui também uma rampa de acesso para portadores de deficiência.



Foto 4 – Fachada da Escola José Gomes Novais

Possui, ainda, os seguintes equipamentos: mimeógrafo, Tv, Vídeo e antena parabólica, doados pelo MEC, e um rádio, jogos de xadrez, dama, quebra-cabeça e outros brinquedos, comprados com o dinheiro da “vendinha” da escola feita com esta finalidade. Nesse local, as professoras vendem balas, pipocas e picolés para a criançada, que antes saíam para comprar na venda próxima da escola.

Dos equipamentos eletrônicos, o mais utilizado é o som, as professoras trabalham muito com músicas educativas, desde cantigas de roda até músicas com letras que se relacionam com as temáticas das aulas. Em uma das minhas visitas, por exemplo, a professora estava trabalhando o conteúdo meio ambiente, na 4ª série, e utilizou a música “Matança” de Jatobá, para motivar a aula. A televisão e o vídeo são menos utilizados, mas quando o fazem é para passar algum filme educativo, a exemplo do “Ilha das Flores”, também para a 4ª série. Ao final, os alunos produziram um cartaz sobre a temática exclusão (Foto 5).



Foto 5 – Cartaz produzido pelos alunos da 4ª série da Escola José Gomes Novais

Diferentemente das outras escolas do Sistema Municipal, a escola oferece a educação infantil, em que se encontram matriculados 20 alunos. Nos 1º e 2º ciclos, estão, 48 alunos e nos 3º e 4º ciclos 24 alunos matriculados. Como na escola anterior, a taxa de evasão é pequena, sendo nessa fase entre dois e cinco alunos por ano. A distribuição é feita numa relação de 25 alunos por sala, o que é considerado, pela pedagogia, como um grupo adequado para se fazer um bom trabalho. A escola atende, também, crianças da vizinhança, uma vez que no assentamento a demanda para as séries iniciais já não é mais tão alta.

O corpo de funcionários é composto por: três professoras, sendo que duas trabalham diariamente e uma delas, duas vezes na semana (a professora de xadrez). Há, ainda, uma coordenadora e duas auxiliares de serviços gerais. Como na Escola União, desses funcionários somente a merendeira mora no assentamento, as demais vão e voltam para Vitória da Conquista todos os dias.

A professora de xadrez não faz parte do corpo docente selecionado pelo MST, mas ela faz parte de um projeto que ensina os alunos a jogarem xadrez com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico. Este é um projeto da Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB, em parceria com a Prefeitura de Conquista, para atender a escolas urbanas. A UESB entra com a organização e formação dos professores e a Prefeitura com os salários e o transporte. Ela atua nesse assentamento a convite do Setor de Educação, mas também porque a escola se encontra dentro da área de cobertura do projeto, pois a Prefeitura já considera essa comunidade como urbana, devido a sua proximidade da sede e ao número de residentes.

- Planejamento e preparação das aulas

Os dados coletados permitem concluir que o planejamento é uma prática incorporada ao cotidiano dessa escola. Nas visitas às salas de aula, percebia-se que as atividades tinham sido preparadas com antecedência e que os professores seguiam uma diretriz em suas aulas. Esta diretriz é decidida no coletivo da escola, seja no âmbito do assentamento ou do município. Por exemplo, no âmbito do município, decidem que o primeiro conteúdo de História a ser trabalhado é o da história do assentamento, assim, no mesmo período, todos os assentamentos estarão trabalhando com este conteúdo, porém há outros conteúdos que são decididos na localidade, pois irão depender do resultado da reunião realizada com os assentados, que levantam a problemática da comunidade e, a partir disso, as professoras escolhem os conteúdos que se relacionam com essa problemática.

No planejamento das aulas, os professores levam em consideração o calendário de datas comemorativas, porém com alterações. Este calendário é uma prática comum contida na programação anual de escolas primárias do Município, tanto rurais como urbanas. Ele contém efemérides como Dia da Independência, Dia do Soldado, Dia dos Pais, Dia das Mães e outras datas, que muitas vezes não têm significado para o grupo de interesse e devem ser trabalhados concomitantemente ao conteúdo.

No MST, essas datas passam a ter significado para o grupo porque, entre elas, se encontram o dia em que foi feita a ocupação e a emissão de posse, o dia do nascimento ou morte dos seus líderes, a Semana Paulo Freire, o dia do massacre de Eldorado dos Carajás, enfim, datas que fazem sentido para os assentados e para a luta geral dos sem-terra.

- Conteúdos trabalhados

Quando se referem aos conteúdos trabalhados com os alunos, os informantes declararam que, além dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade (Matemática, Geografia, História, Filosofia, Português), os professores incluem conteúdos específicos sobre a história do MST, que contempla a História do assentamento, a proposta do movimento, os símbolos e hinos.

A gente aprende a multiplicar, dividir, somar, a professora fala a gente presta atenção, trabalha com música copia a música e interpreta, hoje, foi matança! Fala de todas as árvores e da proteção delas (aluno do 4º ciclo, 12 anos).

A música “matança”, citada pela aluna acima, foi trabalhada na aula de Ciência, onde se discutia a preservação ambiental. Observamos que a professora fazia várias relações com a situação ambiental do assentamento. “Aprende a história da fome, da pobreza” (aluna do 3º ciclo, 8 anos). “A escola é maravilhosa, estudava em Poções, mais aqui é melhor, lá eu não sabia produzir textos, aqui já sei. Sobre índios, pobres, fome e Fernando Henrique. Aqui eu participo de tudo, trabalho em mutirão para limpar a escola.” (Estudante, 12 anos, do 4º ciclo).

Nesse sentido a proposta pedagógica do movimento contém, além dos conteúdos formais, que estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos produzidos pela humanidade outros conteúdos, compreendidos como “socialmente úteis”, como, por exemplo, elementos culturais, história das lutas do povo, a religiosidade; vivências coletivas, objetivando produzir uma nova cultura, além disso, faz parte do projeto do movimento educar as crianças, jovens e os adultos, para que permaneçam no campo e contribuam para dar continuidade ao movimento e suas lutas. O exemplo disso está na literatura e no material didático escolhido para fundamentar os temas e as aulas práticas realizadas.

A escolha dos conteúdos é feita, segundo os declarantes, pelo setor regional de educação e pelo coletivo da escola. Há determinados conteúdos que são decididos pelos setores nacionais, outros pelos estaduais, regionais e locais. Uma professora declara:

Há uma equipe do setor de educação com autonomia para escolher os conteúdos, a metodologia e realizar avaliação. Antes, quando aqui não tinha ligação com o MST, era a SMED, mas agora discutimos com os assentados e fazemos a rede temática a partir do que os assentados forem sugerindo. Selecionamos os temas e trabalhamos o ano todo. Tema como a seca, por exemplo, trabalhamos praticamente em todos os conteúdos formais: geografia, português, história e outros.

A rede temática (Figura 1), citada pela professora, é feita com base no Método Paulo Freire. O primeiro passo para fazer uma rede temática é ouvir a comunidade, assim o coletivo da escola se encarrega de realizar uma reunião com os assentados e levantar os problemas (temas geradores) vivenciados por eles na comunidade. Uma vez feito isto, o coletivo da escola faz uma seleção dos problemas que se repetiram e que foram tidos como os mais urgentes e das suas possíveis soluções. As discussões dos problemas e de suas possíveis soluções farão parte dos conteúdos trabalhados em sala durante todo o ano e em todas as etapas de ensino.

O levantamento das palavras geradoras tem, como objetivo, partir da realidade do assentado/educando para que possa entender o que acontece com o mundo a sua volta e, de posse desse conhecimento, transformá-lo.

- Metodologia: o transcorrer das aulas

Nas turmas multisseriadas, que são a maioria, observou-se que os professores, embora declarem que sentem dificuldades, lidam bem com a diversidade intra e interséries. Nas salas observadas, pareciam enfrentar a realidade com muita naturalidade, separando os grupos e lhes atribuindo tarefas diferenciadas e acompanhando os grupos cada um em seu momento, e, enquanto acompanhavam um grupo, os demais esperavam ou ajudavam os colegas com suas atividades.

Observou-se, também, que há momentos de atividades coletivas e de atividades individuais e, ainda, momentos de atividades que envolvem toda a turma, a leitura de uma historinha, por exemplo. A organização do espaço é feita em pequenas equipes de quatro alunos em volta de uma mesa, de forma a atender os

Mas outra, do mesmo assentamento, declara: “A avaliação é feita conforme a prefeitura orienta, trabalhos, pesquisas e provas”.

A pedagogia utilizada é a do Movimento, mas, na hora de avaliar e atribuir uma nota quantitativa ao aluno, esta é feita conforme a orientação da Secretaria de Educação da Prefeitura, pois esta precisa de uma nota numérica para anexar ao histórico dos estudantes. Esta contradição tem confundido as professoras, tornando-se um tema freqüente nas reuniões dos professores.

A avaliação é um dos temas ainda em processo de elaboração nas escolas observadas.

- Relação Professor-aluno

Observou-se que, nessas escolas, os professores, além de criarem um espaço acolhedor, com vários estímulos à aprendizagem, e realizarem atividades diferenciadas capazes de atender alunos em diferentes estágios de aprendizagem, incentivam a participação dos alunos e o trabalho em grupo e mantêm, na sala de aula, um clima de confiança e troca mútua. Alguns relatos ilustram este clima de sala de aula, uma professora diz: “A minha relação com os alunos é muito boa, é verdadeira aquela coisa da amizade, relação mais aberta comigo do que com os pais, de dividir problemas.” E a outra:

Não sou só professora, sou amiga deles, para entender o que está havendo com eles no momento do diálogo com os alunos para saber porque está tão rebelde no momento, o que querem fazer, o que eles gostam de fazer para melhorar o rendimento. Não fico só na sala de aula como professora, mas converso e me envolvo para saber como estão e o que estão passando.

Observa-se que os professores trabalham sempre negociando com os alunos tudo, desde a diversidade de idéias, situações em que há os que trabalham mais, até a organização do espaço físico da escola e a sua conservação. Estas professoras trabalham, expondo tudo que é produzido, pelos alunos, nas paredes e em lugares de fácil acesso. Este material é preservado nas paredes durante o ano todo, pois já ocorreu de essas escolas serem visitadas duas vezes no mesmo ano e observa-se o mesmo material exposto nesses dois momentos diferentes.

Um momento interessante de negociação entre professor e aluno foi por mim presenciado. Na turma de uma das professoras, os alunos questionaram que estavam sempre mais tempo fazendo atividades de sala propostas pela professora, mas que ficavam pouco tempo no recreio e que, naquele dia, queriam jogar futebol e o tempo do recreio não dava para jogarem a partida completa. O jogo de futebol organizado por eles envolve meninas e meninos. Diante da argumentação, a professora aceitou e também foi ao jogo, assim como eu na qualidade de torcedora.

Percebe-se que a relação estabelecida entre essa professora e os alunos irá repercutir positivamente e diretamente no ritmo de aprendizagem dos alunos.

- Relação Professor-comunidade

Quanto ao envolvimento das professoras com a comunidade e com o Movimento, vale ressaltar aqui que, muitas vezes, este envolvimento não é espontâneo porque elas assumem a escola, conforme a distribuição feita pela coordenação do setor. A declaração da professora mostra sua relação com a

comunidade no primeiro momento e como ela foi desconstruindo a primeira impressão que teve do grupo.

No início enfrentei conflitos, não conhecia nada, não sabia o que era um assentamento, não conhecia a realidade e a comunidade, não gostava do assentamento, pois achava que era um grupo de baderneiros que queria tomar terras dos outros. Hoje não temos muitos problemas, os pais vêm à escola fazemos reuniões e visitas as famílias, temos bastante contato.

Foi observado que o problema do preconceito é de ambas as partes. Da professora, que chega a essas escolas com um pré-julgamento sobre os assentados – “baderneiros”, “desocupados”, e dos assentados, que recebem a professora como alguém que não pertence ao seu grupo, como alguém que lhes foi imposto de fora. Por isso, “fiscalizam” o seu trabalho dentro da escola. Houve casos, relatados pela coordenação do Setor de Educação, em que os assentados pediram a saída da professora do assentamento, questionando a forma como esta se relacionava com os estudantes e assentados.

Na busca de soluções para o enfrentamento de problemas dessa ordem é que o Setor de Educação do MST tem sugerido aos coletivos das escolas realizarem momentos de integração entre escola e comunidade, e algumas escolas já têm dado alguns passos nesse sentido, a exemplo da Escola União, que realiza mutirões para fazer trabalhos de recuperação da escola (Foto 6).

Enfim, o envolvimento de pais, professores, alunos e comunidade no planejamento da escola, na elaboração do currículo, na seleção dos conteúdos, bem como na escolha dos temas geradores para delinear o processo ensino-aprendizagem e de oficinas, a fim de integrar a diversidade das atividades e aprimorar as habilidades artísticas, já provoca os primeiros frutos de um processo

reflexivo, democrático e participativo no interior dessas duas experiências pesquisadas.



Foto 6 – Pais no mutirão para conserto do parque da Escola União.

- Uso do espaço e gestão da sala de aula

Foram observadas, em todas as salas, atitudes e atividades como o uso freqüente de trabalhos em grupo (Foto 7), leitura e comentários de textos e notícias, disposição de carteiras em círculos, semicírculos e grupos de quatro – de forma que fiquem os alunos de frente, uns para os outros – decoração das salas com cartazes e trabalhos dos alunos, uso de materiais e recursos da comunidade.

O ambiente das turmas, nas classes das professoras observadas, mostra-se muito estimulante, com murais feitos pelos alunos e para os alunos: alfabeto, nome dos aniversariantes e dos integrantes da turma, “10 razões para você ler”, produção de texto coletivo, cantinhos da leitura, da ciência e da escovação, e sala repleta de

trabalhos realizados pelos alunos. A estruturação do espaço de sala de aula cria um ambiente estimulador à aprendizagem.



Foto 7 – crianças na sala de aula da Escola União.

- Uso dos materiais e recursos da comunidade

As observações e as entrevistas realizadas com as professoras revelaram que os professores trabalham com material concreto, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade, estimulam a participação dos alunos nas atividades de classe e procuram relacionar a experiência cultural das crianças com os conteúdos desenvolvidos.

Conforme foi observado em outros trabalhos, produzidos pelos alunos (Foto 8), como textos desenhos e cartazes, os conteúdos sociopolíticos e ideológicos têm um destaque especial. Catalogamos várias redações e desenhos que tiveram, por objeto de dissertação e desenho, temas como: Que País nós temos; Qual o País que queremos. Vejam-se as ilustrações, a seguir:

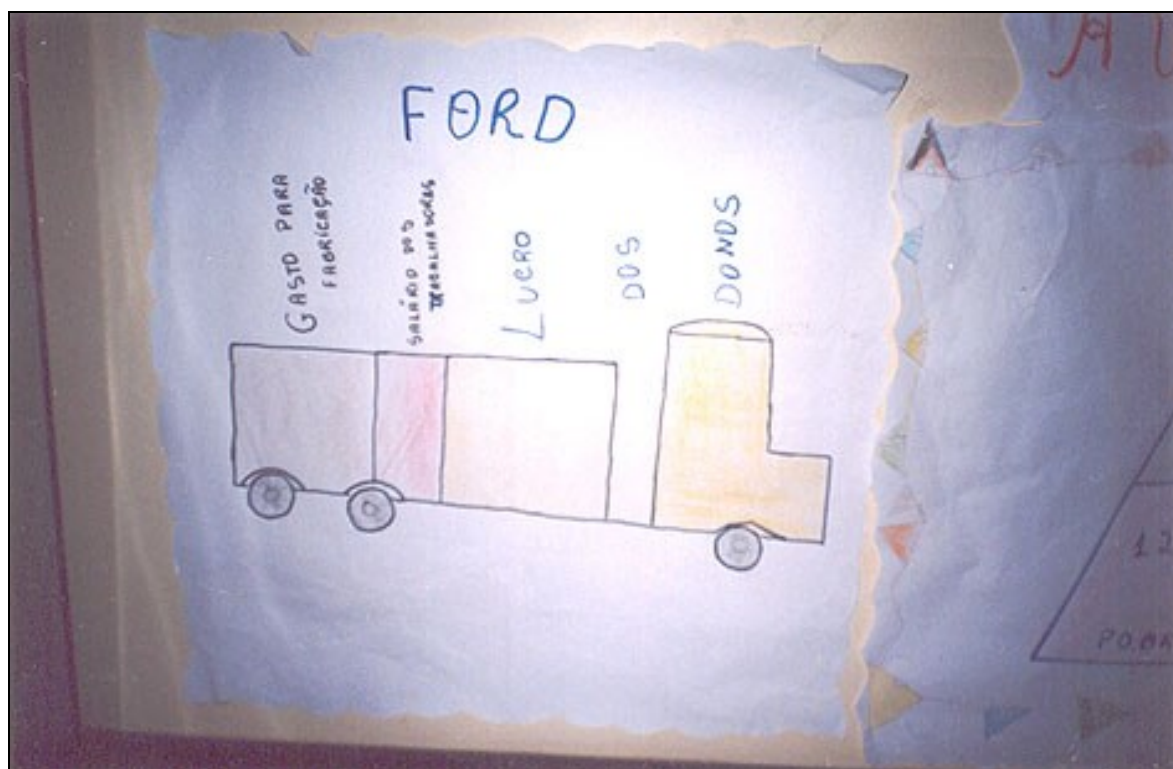


Foto 8 – Escola José Gomes Novais, 4ª Série do Ensino Fundamental

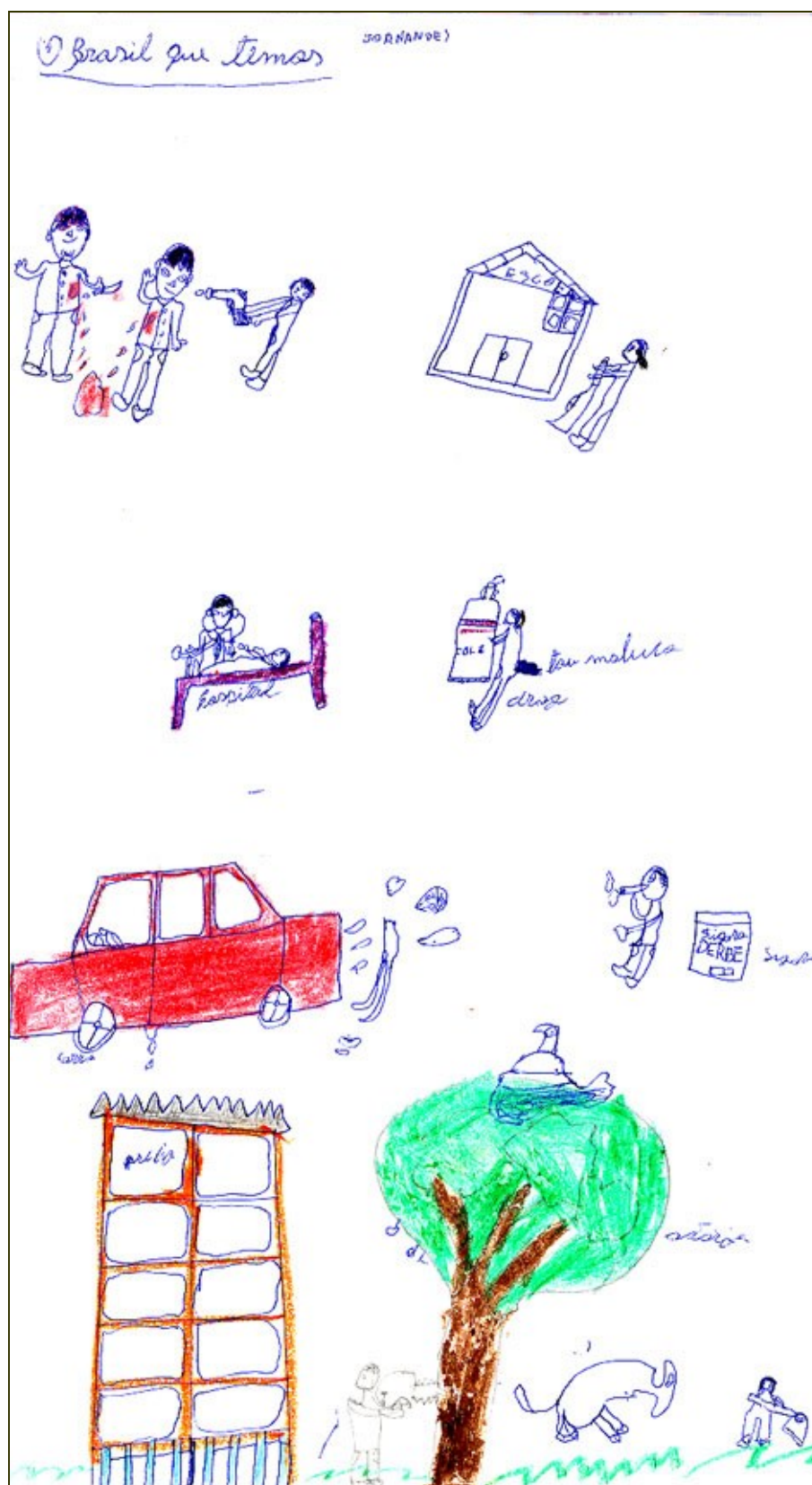


Figura 2 – Desenho de Jornandes, 12 anos, Escola União

Vimos, através desses dois desenhos dos alunos (Figs. 2 e 3), que eles lidam com as questões concretas do seu dia-a-dia, a violência, o desmatamento, a saúde, a moradia, a escola, ora na perspectiva de que país nós temos, e ora na perspectiva de que país nós queremos. Quando lhes é sugerido pensar que país que querem, sugerem a casa, a escola, a tv, que são bens concretos e possíveis de se adquirir. Podemos verificar também, no desenho a seguir, que a aluna utiliza as cores da bandeira do MST, o que demonstra o sentimento de pertencimento a esse grupo, conferindo-lhe uma identidade sem-terra. Esta identidade não se vê olhando para cada pessoa, família, ou grupo de sem-terra em si mesmos, mas se sente ou se vive participando das ações ou do cotidiano do MST.

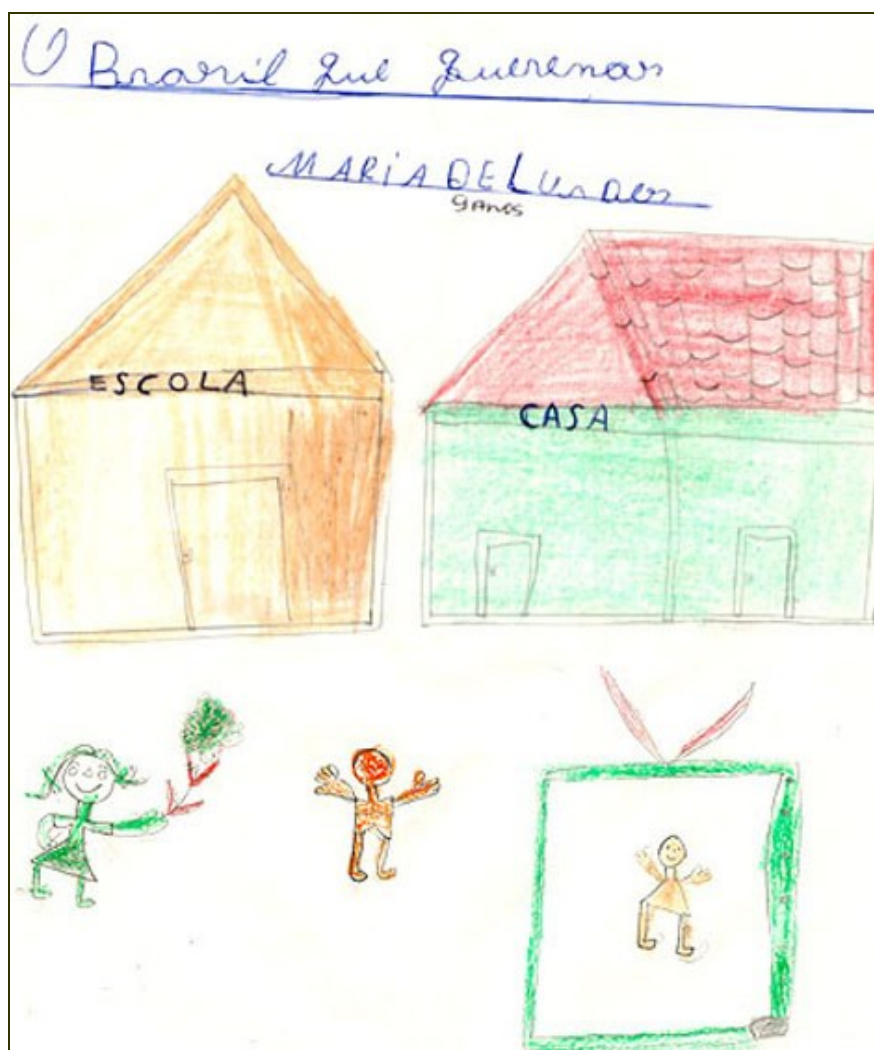


Figura 3 – Maria de Lurdes, 9 anos, Escola José Gomes Novais.

- Articulação dos conteúdos com as experiências culturais dos alunos.

Tanto nas visitas feitas às escolas quanto no exame das atividades realizadas pelos alunos, pode-se encontrar várias situações em que as professoras procuram articular os conteúdos escolares à realidade dos alunos, aproveitando os recursos da comunidade e valorizando a cultura local.

Nas escolas visitadas, observou-se a exposição de trabalhos confeccionados pelos alunos com materiais da própria região (argila, samambaia, bambu, mato, madeira) ou com sucata (garrafas plásticas, pneus). Na Escola José Gomes, por exemplo, os brinquedos da brinquedoteca são construídos, em sua maioria, de sucatas, e, na Escola União, o parque escolar (Foto 9) foi feito com madeira (recurso local) e pneus (sucata). Destaca-se a liberdade de criação que os alunos tiveram, em tudo que foi produzido e se encontra exposto nas escolas.



Foto 9 – Parque da Escola União.

Há outros exemplos de situações apresentadas pelos professores, em seus relatos, que ilustram a articulação entre os conteúdos e as experiências culturais dos alunos. Uma professora declara:

Dei uma aula de português com rótulos de produtos, pedi para eles trazerem de casa embalagens dos produtos consumidos pela família, fizemos juntos um grande cartaz e a partir dali começamos trabalhar as palavras e seus significados, a grafia e acentuação.

Há, ainda, momentos onde a dimensão cultural do próprio MST se encontra presente nas aulas, através da mística, realizada em momentos comemorativos da escola. A mística para os sem-terra é um dos importantes instrumentos de manutenção da esperança que os mobiliza em defesa de seus interesses.

A mística, ao ser realizada (Foto 10), busca valorizar as experiências culturais dos sem-terra e reavivar a memória dos seus mártires, por isso que sempre trazem, nesse momento, elementos que marcaram as lutas, os símbolos e os frutos das lutas. Mas não o fazem só através da mística, mas também dos símbolos presentes na escola como a bandeira, os valores, as palavras de ordem escritas em cartazes e letras das músicas.



Foto 10 – Mística realizada na Escola União, 2001

Também há registros de atividades realizadas pelos alunos que consideram as suas experiências culturais e a memória.

Um outro exemplo também é o Jornal, produzido na Escola União, que traz curiosidades regionais, dicas de beleza com receitas usando ervas medicinais e outros produtos encontrados dentro do assentamento, como a argila, e também informações de fora do assentamento, configurando-se em mais um espaço de socialização de saberes.

Foi possível, até aqui, fazer uma caracterização de como se estruturam as escolas coordenadas pelo MST na região e sua materialização em duas experiências de escolas de assentamentos situados em Vitória da Conquista. Percebe-se que o Movimento tem dado passos largos em direção à escola desejada, porém ainda há muito por fazer para estabelecer plenamente o seu projeto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do setor de educação do MST é marcada pelos desdobramentos das necessidades que se foram impondo ao longo do tempo: o das crianças ainda sem acesso à escolarização, as demandas do ensino fundamental, a qualificação técnica, em nível do ensino médio, para os jovens nas áreas de produção, administração e formação de professores para trabalharem com a população acampada, assentada; a educação infantil e a educação de jovens e adultos; e a implementação do curso superior em pedagogia para atender à crescente demanda de profissionalização dos jovens na área de educação.

Nessas múltiplas frentes de atuação, o MST vem elaborando princípios e orientações metodológicas que fundamentam o seu projeto pedagógico. Este projeto vem atender a uma demanda: a de sistematizar as experiências vividas no interior dos assentamentos e, a partir disso, consolidar um projeto mais elaborado de educação e de escola que faça valer os interesses dos assentados.

No entanto, a proposta pedagógica do MST é concebida em plano nacional e ao se materializar nas localidades, estabelece e revela, necessariamente, um caudaloso manancial de possibilidades de negociação, tensões, resistências e mudanças.

Em Vitória da Conquista, o estudo demonstrou que as escolas, sob a coordenação do MST têm-se diferenciado das demais escolas do Município por vários motivos, a seguir apreciados. (Quadro 6.1).

Em primeiro lugar, o MST no Município, tem estabelecido junto à Prefeitura canais de negociação, de modo a possibilitar a implementação do projeto na

localidade, de forma que já se garantiu autonomia para coordenar as escolas em áreas de assentamentos, indicar professores para serem contratados e fazer uma pré-seleção dos professores concursados que vão atuar em escolas de assentamentos. A seleção dos professores se dá com o intuito de garantir, pelo menos, um professor sensível à proposta de educação do Movimento.

Em segundo lugar, o Movimento tem buscado partir das práticas concretas da escolarização e das demandas da luta pela terra para formular seus conteúdos e metodologias de trabalho.

Em terceiro lugar, o MST tem conseguido garantir o acesso de todas as crianças às escolas, pelo menos nas séries iniciais do ensino fundamental, e de forma que este acesso não se restrinja à decodificação das letras na leitura e a sua formulação na escrita, mas a partir da realidade do educando de modo a valorizá-lo dando-lhe vez e voz. Logrou, também, ocupar espaços na sociedade para o desenvolvimento de novos valores, estimulando práticas solidárias.

Em quarto, pode-se identificar a educação como fundamental na formação das crianças, dos jovens e adultos para se tornarem futuras lideranças do Movimento. As professoras relatam com clareza que, além de levarem em conta o conteúdo formal, também valorizam as questões históricas, políticas e ideológicas. Propõe-se uma educação que não se limite à transmissão de conhecimentos teóricos pré-estabelecidos, mas capacite a criança e o jovem para o trabalho agrário e para a concretização de suas expectativas de vida própria e do Movimento do qual fazem parte.

QUADRO 6.1 – DA ESTRUTURA E O FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS COORDENADAS PELA SMED E PELO MST.

ITENS	ESCOLAS COORDENADAS PELA SMED	ESCOLAS COORDENADAS PELO MST
Estrutura Física	Padrão pré-moldado, arquitetura urbana, em estado pouco conservado.	Padrão arquitetônico das casas do meio rural, sala de leitura, parque, rampa de acesso para deficientes e campo de futebol.
Equipamentos	Eletrodomésticos, mimeógrafo.	Kit Tv Escola, (MEC), mimeógrafo (prefeitura) som e eletrodomésticos (vendinga)
Níveis de Ensino	Fundamental de 1ª a 4ª.	Educação infantil, fundamental de 1ª a 4ª e educação de jovens e adultos
Material Didático	Papel, lápis, estêncil, giz – caixa escolar/FUNDEF. Livro do MEC.	Caixa escolar/FUNDEF, Administrado pela Cooperativa. Produzem o próprio material.
Equipe Administrativa e Pedagógica	Os Círculos possuem um diretor, um secretário e um pedagogo. O Núcleo possui um diretor, responsável por 19 escolas.	Setor Pedagógico no município e coletivo da escola no assentamento – diretor e professor.
Formação Continuada	Semana Pedagógica (anual)	Cursos de formação (semestral)
Planejamento	Planejamento individualizado sob a orientação do pedagogo do círculo, segue o modelo urbano	Realizado com antecedência a partir de diretrizes coletivas, que levantam problemáticas locais.
Conteúdos	Estabelecidos pelo currículo oficial	Além daqueles do currículo oficial incluem conteúdos específicos. Rede Temática.
Metodologia	Aula expositiva, ativ. Individuais e em grupo, produção de textos.	Aula expositiva, pesquisa, atividades individuais e em grupo, interpretação e produção de textos, desenhos, atividades com música, filmes, etc. Articulação dos conteúdos com as experiências culturais do aluno. Mística.
Avaliação	Tradicional	Processual (em elaboração)
Relação professor-aluno	Acolhimento, confiança, amizade/ conflito, distanciamento	Acolhimento, confiança, troca e negociação.
Relação Professor-comunidade	Resume-se em reuniões de pais e mestres.	Em reuniões de pais e mestres. Reunião com a comunidade para levantar as palavras geradoras. Mutirões. Os pais acompanham o desempenho dos professores.
Projeto Pedagógico para Escolas Rurais	Não existe.	Elaborado pelo MST para escolas de assentamentos
Lazer	Na hora do recreio sem acompanhamento	Acompanhado e planejado. Brinquedoteca, parque infantil, futebol, jogos.

No entanto, o MST também apresenta limitações na construção de seu projeto. A principal delas é a demora na transformação das rotinas das escolas e também a resistência dos professores e da comunidade na adoção de novidades ou de engajamentos em projetos vindos de fora do grupo. Isto gera uma defasagem entre a teorização da proposta educacional e a sua implementação nos assentamentos, uma vez que a prática escolar, segundo os princípios filosóficos e pedagógicos, não se tem realizado plenamente e por diversos motivos, listados como segue:

a) A permanência temporária dos professores nos assentamentos. Muitos professores, após serem formados pelo movimento, não retornam às suas bases, sendo aproveitados no trabalho de liderança; outros são desligados do movimento porque são transferidos por opção própria ou por ter vencido o período do contrato com a prefeitura. Foi observado que esta transitoriedade deve-se também ao fato de estes professores serem funcionários da Prefeitura e, em função disto, podem ausentar-se para a realização de cursos e reuniões na Secretaria de Educação do Município e residirem na cidade;

b) O conflito entre o projeto de educação do MST com o do Município. Ainda que os docentes atuem sob os princípios e coordenação do MST, eles estão, ao mesmo tempo, subordinados às normas da Secretaria Municipal, o que gera dificuldades para os professores, como a necessidade de adoção de procedimentos de avaliação adequados às normas da educação formal. Tal situação tem promovido um descompasso entre a reflexão sobre a educação e a implementação deste projeto;

c) a insuficiência de formação e qualificação de um quadro de professores, ainda, em sua maioria, formados na cidade para atuarem na cidade e não nas áreas

rurais. A zona rural possui especificidades que demandam um profissional com formação específica, de forma a atender às condições e exigências dessas áreas;

d) a prioridade do MST à formação política e ideológica dos educandos, o que provoca, de certa forma, uma certa “limitação” dos indivíduos, prática esta contraditória com a própria utopia do projeto pedagógico do Movimento, que é o de educar para a libertação do homem, que este educando ou educanda possa ser capaz de possuir uma autonomia e fazer suas próprias escolhas e se tornarem “novos” homens e “novas” mulheres.

Acreditando nas potencialidades dos assentados rurais ligados ao MST, colocam-se, aqui, os desafios que, por ora, devem despertar o desejo e estimular o grupo a continuar as suas lutas em busca da concretização da escola desejada:

1. Estabelecimento de escolas nos assentamentos com oferta do ensino fundamental completo e ensino médio, de forma que, os estudantes não precisem se deslocar do assentamento para a cidade para completarem seus estudos.

2. Formação e qualificação de um quadro de professores e gestores das próprias comunidades para implementar o projeto pedagógico pensado para os assentamentos, fazendo os necessários ajustes, de modo a se apropriar das exigências locais.

3. Estabelecimento de parcerias formalizadas ou não com outras organizações de agricultores, para ampliar a proposta de uma educação mais adequada não só para áreas de assentamentos, mas também para todo meio rural.

4. Formar parcerias com as Universidades locais a fim de ampliar o quadro de professores qualificados para trabalharem em comunidades rurais.

5. Prosseguir no esforço de transformar as escolas em espaços, onde a utopia permeie o seu cotidiano, alimentando a luta pela construção dessa nova sociedade.

Estes não são certamente desafios pequenos, no entanto são desafios que se fazem urgentes e requerem uma intensa mobilização para que ocorram as transformações necessárias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Regina de Oliveira. O MST e a educação: perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do movimento. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). *A Reforma Agrária e a luta do MST*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 243–262.

ARAÚJO, Nalva. Educação para o MST. Palestra proferida no *Seminário Educação e Reforma Agrária*, em Salvador, jul. 2000. Anotações da autora deste trabalho.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. Belo Horizonte, 1999. Xerocopiado. Palestra proferida na *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, em Luziânia, jul. 1998.

ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Trabalho, educação e prática social por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 163-216.

ARTE EM MOVIMENTO. Manaus: Sonopress-Rimo Ind. e Com. Fonográfica, [p.1999]. Produção: MST. 1 cd.

BORBA, Francisco da Silva. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: melhoramentos, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CADERNO DE EDUCAÇÃO: *alfabetização de jovens e adultos*. São Paulo: MST, n. 3, 1999.

CADERNO DE EDUCAÇÃO: *como fazer a escola que queremos*; o planejamento. Porto Alegre: MST, n. 6, 1968.

CADERNO DE EDUCAÇÃO: *como fazemos a escola de ensino fundamental*. Porto Alegre: MST, n.9, 1999.

CADERNO DE EDUCAÇÃO: *princípios da educação no MST*. Porto Alegre: MST, n.8, 1996.

CALADO, Alder Jílio Ferreira (Org.). *Movimentos sociais, Estado e educação no Nordeste: estudos de experiências no meio rural*. João Pessoa: Idéia, 1996.

CÂMARA, Antônio da Silva. A atualidade da Reforma Agrária: de Canudos aos Sem terra: a utopia pela terra. *De Olho na História*, Salvador, Edufba, n.18, p. 29-45, 1998.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a educação, In: STÉDILE, João Pedro (Org.). *A Reforma Agrária e a luta do MST*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 223-242.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DRUCK, Graça. Algumas considerações teóricas sobre o trabalho na sociedade capitalista. In: ESCOLA DE FORMAÇÃO SINDICAL DA CUT NO NORDESTE: *DSS e Economia solidária*. Recife: Bagaço, 2000. p. 11-23.

DRUCK, Graça. Globalização, reestruturação produtiva e movimento sindical. *Cadernos CRH*, Salvador, Edufba, n.24/25, p. 21-40, 1996.

FAVERO, Celso Antônio. A globalização e as novas experiências dos agricultores, *Caderno do CRH*, Salvador, Edufba, n.28, p. 27-57, 1998.

FAVERO, Celso Antônio; SANTOS, Stella Rodrigues dos. *Pobreza, desenvolvimento sustentável e educação*. Salvador, 2001. Xerocopiado.

FAVERO, Celso Antônio; SANTOS, Stella Rodrigues dos. *Semi-árido, fome, esperança, vida digna*. Salvador: UNEB, 2002.

FAVERO, Osmar. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, IESAE, Rio de Janeiro, FGV, n.83, p. 5-14, 1992.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.

FURTER, Pierre. *A dialética da esperança*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Para chegar lá junto e em tempo: caminho e significados da educação popular em diferentes contextos*. São Paulo, 2000. Xerocopiado.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. 6. ed. São Paulo: Unesp, 1991.

GOHN, Maria da Glória. *Mídia, Terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da História*. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e organização da cultura*. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HOBBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE. *Censo de 2000*. Rio de Janeiro, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE. *Censo de 1990*. Rio de Janeiro, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE REFORMA AGRÁRIA – INCRA. *Cadastrros de 1998*. Salvador, Bahia, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. São Paulo: Hucitec, 1979.

MEDEIROS, Ruy. *A Greve dos trabalhadores na cultura do café*. Vitória da Conquista, Bahia, 1980. Digitalizado.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MORUS, Thomas. *A utopia*. Trad. Pietro Nacettee. São Paulo: Martin Claret, 2002 (Coleção a obra-prima de cada autor, n. 40).

MST. *Agenda*. São Paulo: 2003.

MST. Paulo Freire: *Um educador do povo*. Veranópolis, RS: Iterra, 2001.

NASCIMENTO, Antônio Dias. *Organização de Base: reinvenção da participação popular*. Dissertação de Mestrado, defendida em 1985. 130f. Dissertação (mestrado em sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, Salvador, 1985.

NASCIMENTO, Antônio Dias. A guerra do café. *Cadernos do Ceas*, Salvador, Edições Loyola, n.61, p. 20-29, 1979.

PROJETO GeograFAR – *A Geografia dos Assentamentos na Área Rural*. Salvador : Departamento de Geografia do IGEO/ UFBA, 2003.

STÉDILE, João Pedro (org). *A Reforma Agrária e a Luta do MST*. Petrópolis: :
Vozes, 1997.

SCHERER_WARREN, Ilse. *Redes de Movimentos Sociais*. 2 ed. São Paulo: Loyola,
1996.

TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade*. 7.ed. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis:
Vozes, 1994.