



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**KATIA APARECIDA SEGANFREDO CERICATO**

**OS PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS E A PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DO MST:  
CONTRADIÇÕES DE SUA MATERIALIZAÇÃO NA ESCOLA  
ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK**

Londrina  
2008

**KATIA APARECIDA SEGANFREDO CERICATO**

**OS PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS E A PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DO MST:  
CONTRADIÇÕES DE SUA MATERIALIZAÇÃO NA ESCOLA  
ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Ângela Maria Hidalgo

Londrina  
2008

**KATIA APARECIDA SEGANFREDO CERICATO**

**OS PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS E A PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DO MST:  
CONTRADIÇÕES DE SUA MATERIALIZAÇÃO NA ESCOLA  
ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ângela Maria Hidalgo  
UEL - Londrina – PR

---

Profa. Dra. Doralice Aparecida Paranzini Gorni  
UEL - Londrina – PR

---

Profa. Dra. Taís Moura Tavares  
UFPR – Curitiba – PR

Londrina, 26 de março de 2008.

*Ao Saviano, meu esposo, amado, amigo, amante,  
meu eterno namorado.*

## AGRADECIMENTOS

Este texto traz fortes marcas particulares, mas a dimensão do coletivo, sob diversas formas, perpetua-se numa polissemia de contribuições. Agradeço ao Saviano pela sua paciência, compreensiva e estimuladora presença em diversas formas e em múltiplos sentidos. Aos meus pais e irmãos, pelo amor e confiança. Agradeço à Prof. Dra. Ângela Maria Hidalgo por acreditar, incentivar e orientar a realização desta pesquisa, por estar sempre atenta aos meus desacertos e por dividir momentos de dúvidas e alegrias.

Muitas pessoas contribuíram para que este trabalho hoje se faça real, agradeço-as ilimitadamente por isso. Algumas delas dividiram comigo as incertezas da vida intelectual e com outras, dividi questões da vida mesmo, elas estavam comigo quando essa pesquisa era ainda aspiração, a vocês, onde quer que estejam: Alessandra, Débora, Dirce, Viviane, Lucimara, Daniela, Olga e Sandra.

Agradeço carinhosamente aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Pelotas, em especial à Prof. Dra Eliane Peres pelos primeiros passos na pesquisa, ao Prof. Dr. Elomar Tambara e Avelino da Rosa Oliveira que, em tantos momentos, nas discussões nos grupos de pesquisa na FAE-UFPEL semeavam questões que carrego ainda do vasto mundo da educação e da pesquisa. Agradeço, nesse rol, de forma muito especial ao Professor Gomercindo Ghiggi, as longas conversas de orientação de pesquisa ainda enquanto graduanda que, de certa forma, extrapolavam a procedimentos acadêmicos perpassando o jeito especial de ser educador na sua sensibilidade ao ensinar, o cuidado e a compreensão ao corrigir. Terno professor, a experiência daquele convívio resultou hoje nesse trabalho. Muito obrigada!

Agradeço aos colegas do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, onde dividimos angústias e incertezas que frutificaram em amizades, em especial a Silvia, Karen e Camila. Também aos docentes do curso de Mestrado em Educação da UEL pelo incentivo nesse trajeto de descobertas. Agradeço ao Sandro, secretário do Programa de Mestrado em Educação da UEL, pela dedicação nunca ausente.

Agradeço aos integrantes dos diversos Movimentos Sociais, em especial aos Sem Terra, por fazerem a História com as próprias mãos. Agradeço a toda comunidade do Assentamento Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, pela ousadia de fazer a história e continuar lutando...

Aos educadores, alunos, funcionários, enfim toda comunidade da escola Estadual Iraci Salete Strozak que permitiram adentrar em seu chão, partilhar seu cotidiano e ocupar parte de seu tempo quando buscava evidências em suas falas felizes e fervorosas, outras vezes cansadas, utópicas, sempre com um olhar intenso e audacioso. Obrigada pelas indescritíveis aprendizagens, sem vocês este trabalho não teria sido possível.

CERICATO, Kátia Aparecida Seganfredo. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: contradições de sua materialização na escola Estadual Iraci Salete Strozak**. 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado aborda alguns pontos da luta pela terra no Brasil e a forma específica de reivindicação que proporcionou o destaque do MST no conjunto dos movimentos sociais. A pesquisa faz um recorte especial à sua estrutura organizacional e como esta se desmembra numa proposta pedagógica de educação escolar. Nesse sentido, estuda as contradições da materialização dos princípios organizacionais e pedagógicos do MST numa escola pública Estadual que traz seu Projeto Político Pedagógico embasado na perspectiva educacional do movimento e que tem uma vinculação histórica com este. As intenções que permearam a análise foram a compreensão da trajetória histórica do MST destacando a constituição de sua estrutura organizativa, bem como o resgate histórico dos Assentamentos Ireo Alves dos Santos e Marcos Freire em Rio Bonito do Iguaçu, região Centro – Oeste do PR e, concomitantemente, a trajetória histórica da Escola Iraci Salete Strozak, localizada neste assentamento abordando, em seu contexto, as contradições da materialização dos princípios pedagógicos e organizacionais propostos pelo MST e, em que medida, o processo educacional da escola ainda se vincula aos seus princípios pedagógicos e organizacionais. A pesquisa se desenvolveu através de estudo teórico compreendendo obras literárias, trabalhos acadêmicos, documentos e artigos em periódicos e também pesquisa de campo no período de maio a setembro de 2007, período em que fizemos várias visitas à escola e participamos de eventos promovidos tanto pela comunidade local quanto pela escola e realizamos um total de 18 entrevistas/depoimentos com a comunidade assentada, professores, funcionários e alunos da escola além de dirigentes do MST estadual regional e local. Os resultados da pesquisa confirmam que, durante a vivência em situação de acampamento o cotidiano, foi totalmente baseado na proposta organizacional do MST e, da mesma forma, na escola nesse período, estando sob total responsabilidade do MST, a proposta pedagógica é plenamente efetivada. Já no período de assentamento, devido à distancia das moradias, o compromisso com a produção, entre outros fatores, acabam por isolar as famílias. Também a ausência de uma identidade com o processo de luta contribuiu para dificultar a manutenção daquela organização, dificuldade que se agravou com a troca de lotes entre famílias da região e a própria venda da terra à famílias que não passaram pelo processo de acampamento. Quanto à escola, o processo se repetiu, demonstrando bastante controversa o vínculo da escola com o MST e, do mesmo modo, a materialização dos princípios organizacionais e pedagógicos e, por outro lado, também nos deparamos com um processo pedagógico, em alguns aspectos coletivo. Além de experiências que refletem a proposta do MST, mesmo limitadamente, contrariando a estrutura societal em alguns âmbitos.

**Palavras-chave:** Educação no campo. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Políticas educacionais.

CERICATO, Kátia Aparecida Seganfredo. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: contradições de sua materialização na escola Estadual Iraci Salete Strozak.** 2008. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## ABSTRACT

This dissertation addresses some points of the struggle for land in Brazil and its specific form of claim, that enabled the MST to highlight as a leader in the social movements scenario. This research makes a special cut into its organizational structure and how it could break apart in a proposal for school education. In that sense, it explores the contradictions in materializing MST's organizational principles been taught in a public State's School that has its Educational Policy Project based on the educational perspective of the MST and has a historical linkage with the Movement. The intentions that permeated the analysis were the understanding of the historical trajectory of the MST emphasizing the establishment of its organizational structure as well as a historical rescue of the Settlements Ireno Alves dos Santos and Marcos Freire in Rio Bonito do Iguaçu, in the Central-West region of Parana State. Concurrently, it looks for the historical trajectory of the school Iraci Salete Strozak, located in this settlement aiming to find the contradictions of materialization of educational and organizational principles proposed by the MST and to what extent the educational process the school is still bound to their educational and organizational principles. The research was developed through the study of theoretical reference material, comprising books, scholarly papers, documents and articles from journals. Also, "in loco research" was hold, in the period from May to September 2007, when several visits to the school were made, including the participation in events organized either by the local community or the school, conducting a total of 18 interviews / testimonials from the settled community, staff, teachers and students of the school, as well as MST State's and local leaders. The survey results confirm that while living camped, daily life was totally based on organizational proposal of the MST and the same way in school during that period, under total responsibility of the MST, the pedagogical proposal was fully effective. In the period of settlement, due to distance from homes, the commitment to the production, among other factors, would isolate the families. Also, the lack of an identity with the process of struggle contributes to hinder the maintenance of that organization. This difficulty is increased by the exchange of lots between families of the region and the intensive trade of land to families who have not gone through the process of camping. As for the school, the process is repeated, demonstrating the very controversial link between the school and the MST, by one side the materialization of the organizational and pedagogical principles, by the other we also face a collective educational process that reflects the proposal of the MST in some aspects, even that in a limited way, contrary to the desired social structure in some ways.

**Keywords:** Rural education. Education – Behavioral rural. MST. Educational policy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Ocupação da fazenda Giacomet- Marondin .....	115
<b>Figura 2</b> – Ocupação fazenda Giacomet .....	115
<b>Figura 3</b> – Mulheres lavando roupa durante o acampamento no ‘Buraco’ .....	116
<b>Figura 4</b> – Mulheres no acampamento confeccionando cobertores de palha .....	122
<b>Figura 5</b> – Escola José Alves dos Santos no barracão de máquinas .....	140
<b>Figura 6</b> – Escola Iraci Salete Strozak reformada na ‘Vila Velha’ .....	142
<b>Figura 7</b> – A comunidade durante a reunião pedagógica no início do ano letivo de 2007 .....	172
<b>Figura 8</b> – Os pais apresentando aos demais suas idéias durante a reunião pedagógica .....	173
<b>Figura. 9</b> – As funcionárias participando do Momento Leitura.....	178
<b>Figura 10</b> – Os alunos participando do Momento Leitura .....	178
<b>Figura 11</b> – Os pais organizando a Festa da Colheita .....	187
<b>Figura 12</b> – Alunos da Escola apresentando uma Mística .....	188
<b>Figura 13</b> – Alunos da Escola apresentando uma mística.....	188
<b>Figura 14</b> – Alunos da Escola apresentando uma mística.....	189
<b>Figura 15</b> – Alunos da Escola apresentando uma mística.....	189
<b>Figura 16</b> – Alunos da Escola apresentando uma mística.....	192
<b>Figura 17</b> – Alunos da Escola apresentando uma mística.....	192
<b>Figura 18</b> – Grupo de Teatro da Escola encenando o texto “O operário em Construção” .....	193
<b>Figura 19</b> – Grupo de Teatro da Escola encenando o texto “O operário em Construção” .....	193
<b>Figura 20</b> – Alunos da Escola apresentando “A lenda das Amazonas” .....	194
<b>Figura 21</b> – Alunos da Escola apresentando uma dança Italiana.....	195

## LISTA DE SIGLAS

- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- MAST** – Movimento dos Agricultores Sem Terra
- MLST** – Movimento de Libertação dos Sem Terra
- MUST** – Movimento Unido dos Sem Terra
- ULTAB** – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
- PCB** – Partido Comunista do Brasil
- MASTER** – Movimento dos Agricultores Sem Terra
- CONTAG** – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
- SUPRA** – Superintendência de Política Agrária
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- CEBS** – Comunidades Eclesiais de Base
- ABRA** – Associação Brasileira de Reforma Agrária
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- IBRA** – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
- GETAT** – Grupo Executivo das terras do Araguaia e Tocantins
- GEBAN** – Grupo Executivo do Baixo Amazonas
- MAB** – Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens
- MASTRO** – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná
- CUT** – Central Única dos Trabalhadores
- PNRA** – Plano Nacional de Reforma Agrária
- UDR** – União democrática Ruralista
- BIRD** – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- PRONAF** – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
- MASTRO** – Movimento dos Sem Terra da Região Oeste do Paraná
- MASTES** – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná
- MASTEN** – Movimento dos Agricultores Rurais Sem Terra da Região Norte
- MMC** – Movimento das Mulheres Campesinas
- MPA** – Movimento de Pequenos Agricultores
- PJR** – Pastoral da Juventude Rural
- CONCRAB** – Confederação das Cooperativas da reforma Agrária do Brasil
- ITERRA** – Instituto Técnico de Capacitação e pesquisa da reforma Agrária
- CNBB** – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

**CACIA** – Central das Associações da Comunidade do Assentamento Ireno Alves dos Santos

**ACAMPF** – Associação Central das Associações do Assentamento Marcos Freire.

## SUMARIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>CAPITULO I – ALGUNS ASPECTOS DA LUTA PELA TERRA NO BRASIL</b> .....	22
1.1 REGIME MILITAR: GÉRMEN DO MST .....	25
1.2 ANOS 80: TRABALHADORES RURAIS EM MOVIMENTO REDESENHANDO A LUTA PELA TERRA .....	32
1.3 ALGUNS ASPECTOS DA LUTA PELA TERRA E O SURGIMENTO DO MST NO ESTADO DO PARANÁ .....	43
1.4 O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO E A CONSTITUIÇÃO ORGANIZATIVA DO MST .....	49
<b>CAPITULO II – O MST NA DÉCADA DE 80: ALGUNS PONTOS DO SEU PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO</b> .....	66
2.1 PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DO MST E AS INSTANCIAS DE REPRESENTAÇÃO .....	66
2.2 COOPERAÇÃO PARA O MST .....	76
2.2.1 A organização no acampamento para o MST: a coletividade como possibilidade de emancipação.....	81
2.2.2 A materialização dos princípios organizacionais do MST no assentamento: Um conflito em questão.....	83
2.3 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E A PERTINÊNCIA DA PROPOSTA EDUCATIVA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA DÉCADA DE 80.....	93
2.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST .....	97
<b>CAPITULO III – RESGATE HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO DO LATIFÚNDIO GIACOMEDI QUE ORIGINOU OS ASSENTAMENTOS IRENO ALVES DO SANTOS E MARCOS FREIRE EM RIO BONITO DO IGUAÇÚ - PR E A RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DO MST</b> .....	112
3.1 HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO DO LATIFÚNDIO GIACOMEDI-MARONDIN S/A .....	112
3.1.1 A organização no acampamento.....	119
3.1.2 O acampamento organizado em movimento: o projeto da primeira cidade da reforma agrária do País.....	122

3.2	ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS IRENO ALVES DOS SANTOS E MARCOS FREIRE.....	127
3.3	A MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DO MST NO ACAMPAMENTO .....	133
3.4	A MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DO MST NO ASSENTAMENTO.....	135

**CAPITULO IV – RESGATE HISTÓRICO DA ESCOLA ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK E A RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICOS DO MST.....** 139

4.1	ESCOLA ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK: UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO .....	139
4.2	A MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ORGANIZATIVOS DO MST NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA IRACI SALETE STROZAK E ALGUMAS CONTRADIÇÕES ANTE AS ABORDAGENS TEÓRICO-PEDAGÓGICAS .....	145
4.3	PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ORGANIZACIONAIS DO MST E A ESCOLA HOJE: ALGUMAS CONTRADIÇÕES .....	164
4.3.1	O Momento Leitura, Momento Cívico e os Princípios do MST .....	173
4.3.2	Os projetos/oficinas e a materialização dos princípios do MST .....	182
4.3.3	III Semana Cultural/A festa da colheita – história e a relação com os princípios do MST .....	184

**CONCLUSÃO.....** 200

**REFERÊNCIAS .....** 205

## APRESENTAÇÃO

O MST não é o primeiro movimento de luta pela terra no Brasil. Tivemos, por exemplo, a revolta de Canudos na Bahia no final do século XIX, o Contestado no início do século XX na região sul do país e as Ligas Camponesas nos anos 60 no estado de Pernambuco. Atualmente, existem também, além do MST, outros movimentos sociais reivindicando reforma agrária, como por exemplo, o MAST – Movimento dos Agricultores Sem Terra, o MLST – Movimento de Libertação dos Sem Terra e o MUST – Movimento Unido dos Sem Terra.

O Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra surge num primeiro momento como um Movimento Social camponês reivindicando reforma agrária. Inicialmente, teve suas ações vinculadas a determinado setor da Igreja Católica através das Comunidades Eclesiais de Base fundamentados na Teologia da Libertação. Essas ações da Igreja desmembraram-se em 1975 na Comissão Pastoral da Terra, fomentando a institucionalização do MST em 1984. Nessa década, acentuam-se as desigualdades sociais, resultado do sistema capitalista de produção uma vez que, no meio rural, inicia-se o processo de modernização da agricultura com a produção voltada ao mercado exportador, à ratificação da propriedade privada e à regulação mínima do Estado na economia. Como contradição a esse processo, temos a resistência e no seu bojo, o surgimento do MST inserido na luta contra a desigualdade no acesso a terra e aos bens sociais a ela relacionados.

No decorrer de sua estruturação, o MST mantém a centralidade na reivindicação por reforma agrária, contudo, o contexto histórico-social faz com que desenvolva outras lutas que se viabilizam através da organização coletiva. Dessa forma, seu caráter peculiar é a organização de massa que, segundo seus ideólogos, confere-lhe três características principais: a primeira, é a de ser um Movimento Popular do qual todos podem participar, desde que queiram lutar pela reforma agrária, não necessitando ter sido trabalhador rural antes de ingressar no Movimento. Segundo a dirigência do MST, é exatamente esse caráter popular, sem perder as características de um Movimento de trabalhadores rurais, que trouxe uma consistência para formar um movimento com organicidade e com uma interpretação política ampla da sociedade. A segunda característica é o elemento sindical, no sentido cooperativo de que a luta vai além da conquista da terra, uma vez que conquistado o assentamento, é necessário continuar a luta por créditos, infra-estrutura no assentamento etc. Por fim, está o elemento político, na tentativa de unir os interesses particulares, corporativos,

com os interesses de classe, na medida em que se compreende que a luta pela reforma agrária, apesar de ter uma base social camponesa, somente será levada adiante se fizer parte da luta de classes (FERNANDES; STÉDILE, 1999, p. 31-59).

Ainda, segundo os ideólogos do Movimento, algumas organizações camponesas anteriores ao MST como as Ligas Camponesas inspiraram o Movimento no sentido da necessidade em se manter alguns Princípios Organizativos ‘que se respeitados garantem a perenidade da organização’, estes Princípios seriam a manutenção permanente e flexível de uma Organização Coletiva; a Divisão de Tarefas; Disciplina (no sentido de respeitar as decisões das instâncias); o Estudo e a Formação de Quadros. Ainda, a luta de massa (sendo este o princípio que altera a correlação de forças na sociedade) e, por fim, o princípio da vinculação permanente da dirigência com as famílias acampadas e assentadas integrantes do Movimento.

A partir dessa estruturação, o MST constitui-se entre os Movimentos sociais rurais o maior interlocutor na luta por reforma agrária, pois através dela almeja uma organização societal socialista. Além disso, o MST demonstra a necessidade da educação escolar enquanto elemento fundamental da realização de seus objetivos. Assim, acentuamos que a principal característica que o diferencia dos outros movimentos sociais do campo é o valor atribuído à educação, tendo-a no mesmo patamar da luta pela reforma agrária, sendo ainda, um dos pilares para a transformação social. O processo educativo é citado em sentido amplo podendo ocorrer tanto na dinâmica e vivência do próprio Movimento ou no espaço institucional da escola.

Para que essa educação se viabilize, toda e qualquer ação na escola deve ter por base os Princípios Filosóficos que apontam para procedimentos expressos nos Princípios Pedagógicos da Educação do MST. Assim, os Princípios Filosóficos dizem respeito à visão de mundo, concepções em relação à pessoa, à sociedade e ao que se entende sobre educação. Remetem diretamente aos objetivos estratégicos do trabalho educativo no MST. O Movimento apresenta como Princípios Pedagógicos aqueles ligados ao fazer e pensar a educação para concretizar os princípios Filosóficos. Seria uma reflexão metodológica dos processos educativos na escola.

O trabalho de Educação no MST expande-se através do Setor de Educação formado em 1987 a partir de um encontro no estado do Espírito Santo que reuniu representantes de diversas experiências educacionais que aconteciam em vários acampamentos e assentamentos em vários estados. Este Setor é responsável pela realização de eventos, cursos de formação de professores, além da elaboração e publicação de material

teórico e pedagógico. De acordo com dados (MST / CONCRAB, 2006) existem em torno de 1200 escolas de ensino fundamental com 3800 educadores e aproximadamente 150 mil alunos e 1200 educadores que lecionam para 25 mil jovens e adultos. Também há cursos técnicos de ensino médio, ensino superior em universidades conveniadas com o Movimento e, em 2006, iniciaram-se atividades a Escola de Formação Superior Florestan Fernandes.

Contudo, apesar de uma proposta educativa elaborada, documentos publicados, realização de seminários e encontros sobre educação, além de diversas experiências educativas em acampamentos e assentamentos alguns autores com estudos desenvolvidos sobre o Movimento apontam que sua proposta pedagógica na prática não se efetiva, como, por exemplo, em Caldart (2004, p. 257) citando que “uma parte dos assentamentos continua realizando seu trabalho sem qualquer vínculo com a proposta do Movimento” e no trabalho de Moriggi (2003, p. 92) que afirma “a escola pesquisada, objetivamente é como qualquer outra escola de sua rede, rural ou urbana, não dando conta das condições materiais necessárias para a concretização da proposta pedagógica como a do MST”, e Martins (2004, p. 102) no mesmo âmbito aponta que, quando assentados, a instituição da escola se dá mediante a regularização da propriedade da terra mas, muitas no interior dos assentamentos permanecem como “apêndice das escolas institucionalizadas formais, uma vez que a “acomodação” ocasionada pela posse definitiva da terra rompe com os laços coletivos que resultaram na conquista da mesma e com a ruptura da organização massiva as escolas não são ocupadas” . O autor ressalta que, na prática das escolas pesquisadas verificou-se pouca compreensão da proposta do MST para a educação, principalmente nos itens da proposta que se referem à formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo e a pedagogia do coletivo.

Assim, temos um amplo material elaborado e publicado pelo MST no qual a educação é tida tão importante quanto a terra, e objetiva uma formação capaz de viabilizar uma sociedade socialista sendo, para isso, um instrumento essencial, advogando que não pode haver democratização da terra sem a democratização do conhecimento e, por outro lado, análises mostrando que na prática essa educação não se concretiza. Assim sendo, qual é a relação entre a teoria - os princípios - do MST e a prática pedagógica nas escolas públicas nos acampamentos e assentamentos? Que instrumentos político-pedagógicos possibilitariam uma educação ‘insensível’ às determinações sociais e econômicas de uma sociedade capitalista? Nesse âmbito, qual o papel atribuído à educação escolar? Em que medida é capaz de fomentar uma transformação social?

Sobre esse impasse, compartilhamos a idéia de Ribeiro, (2001) segundo a qual em todas as épocas a educação articulou-se às formas de organização das atividades de

conservação da estrutura social, sejam elas produtivas, comerciais, políticas, culturais ou religiosas. Particularmente, a educação moderna vinculada ao sistema capitalista de produção, com a escola, separou-se do trabalho, mas continuou submetida as suas deliberações. Esta escola formadora de um indivíduo apto ao mercado de trabalho, que tinha por princípios tanto a disciplina do corpo, imposta pelo tempo da máquina, quanto a subordinação às condições determinadas pelas relações sociais de exploração do trabalho, parece ter esvaziado as suas funções de preparar para o trabalho e contribuir, como aparelho de Estado, para o controle ideológico. Atravessada pelas contradições próprias das classes sociais que lhe dão conteúdo, a escola nunca se conformou ao modelo dominante aproximando-se, às vezes mais e às vezes menos, do limite entre a permanência e a ruptura.

Em relação à educação enquanto instrumento de transformação social, Paro (2006, p. 82) coloca que ao almejar essa finalidade, a educação deve estar comprometida com a superação da maneira como se encontra a sociedade organizada e não apenas amenizar os antagonismos, mas representar a eliminação de suas causas: a superação das classes sociais e a propriedade privada dos meios de produção. Assim, a educação poderá contribuir para a transformação social na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes. O autor observa também que a educação se revela como fator de transformação social em seu caráter próprio de apropriação do saber historicamente acumulado, na medida em que através dela a classe revolucionária se apodera de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade em seu desenvolvimento histórico. Esse saber, ao ser apropriado serve como elemento de sua emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social (PARO, 2006, p. 104-5).

Para o autor supracitado, a instituição escolar como está atualmente estruturada contribui para a estratificação social atuando como mecanismo de dispersão da ideologia da classe dominante através da seleção de conteúdos e a prática de métodos pedagógicos que resultam na minimização do saber e ainda serve como alibi no processo de justificação ideológica das desigualdades sociais geradas no nível da estrutura econômica, impossíveis de serem solucionadas pelo capitalismo. Ressalta que a escola serve aos interesses da dominação principalmente quando, distribuindo desigualmente o saber ratifica as diferenças sociais inerentes à sociedade capitalista (PARO, 2006, p. 110-1).

Comprendemos que a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes num determinado momento histórico. Relacionada com a totalidade

social, na qual se realiza e se faz também condicionada enquanto instituição do Estado, é constituída a partir de relações conflituosas oriundas de interesses contrários.

Segundo Poulantzas (2000, p. 128-29), na sociedade capitalista, o Estado tem papel fundamental na estruturação societal em que ‘organiza o interesse político a longo prazo do bloco no poder e constitui a unidade política das classes dominantes’. Esse papel fundamental de organização não pertence a um único ramo ou aparelho do Estado, mas a diferentes graus e gêneros do conjunto de seus aparelhos, portanto, incluindo-se a escola. Assim, o Estado não é tomado como simplesmente uma relação entre classes ou aparelhos do Estado, mas como sendo “a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe, constituído pelas contradições de classe, possui uma ossatura específica [...] afirmando um papel organizacional particular em relação às classes dominantes e um papel de regulação face ao conjunto da formação social” (POULANTZAS, 2000, p. 154-165).

Paro (1999, p. 109-14) em artigo que relaciona a escola e o sistema capitalista de produção, expõe a educação entendida como a apropriação do saber historicamente produzido e isso faz dela, condição imprescindível da própria realização histórica do homem. Essa tarefa envolve um repensar global da escola: “é preciso que se coloque no centro das discussões e das práticas sua função educativa global, formação de cidadãos capazes de participar politicamente usufruindo daquilo que o homem produziu historicamente e ao mesmo tempo dando sua contribuição criadora e transformando a sociedade”. Para o autor, educação é atualização histórica e sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver em sociedade. Dessa forma, a escola reveste-se de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber historicamente produzido, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos.

Segundo o autor, a escola serve ao capital quando sua função é subsumida pela preocupação de levar os alunos a um trabalho em que fossem instrumentalizados intelectualmente para a superação da atual organização social que favorece o trabalho alienado. Assim, a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à adoção de um saber crítico a

respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não trabalhar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Nesse sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho.

Ante o exposto, apresentamos na pesquisa alguns pontos da luta pela terra no Brasil destacando o papel do MST em tal processo. Fazemos um recorte em sua trajetória de estruturação destacando os princípios organizacionais e sua proposta educacional, que emerge dado a forma excludente como historicamente foi tratada a educação escolar no meio rural. A força da mobilização do MST é retratada ao escrevermos a história da ocupação da fazenda Giacomed – Marondin, atualmente ARAUPEL, na década de 90, no estado do Paraná, uma das maiores propriedades privadas do país. Ocupação esta que formou o maior acampamento de trabalhadores rurais da América Latina. Estudamos nesse histórico a materialização dos princípios organizacionais do MST e nesse processo histórico descrevemos também a trajetória da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, hoje escola Base do MST no estado do Paraná, que, desde o acampamento procurou vincular-se aos princípios do MST implementando sua proposta pedagógica. A pesquisa analisa, historicamente, a materialização dos princípios organizacionais e pedagógicos do MST nessa escola e, atualmente, dado esse vínculo da escola com o MST e ao mesmo tempo sendo uma escola Estatal, abordamos as contradições da materialização de tal proposta organizacional e pedagógica.

A relevância da pesquisa dá-se pela importância que tem adquirido o MST no contexto histórico do país, uma vez que questiona a trajetória da propriedade privada da terra na dinâmica social imposta pelo sistema econômico. Também pelo contexto político e social da região de Rio Bonito do Iguazu, sendo a cidade Paranaense com o maior número de assentados pela reforma agrária, destacando a importância histórica do processo de constituição dos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, constituídos a partir do maior acampamento de trabalhadores Rurais da América Latina após a ocupação da maior propriedade rural da região Sul do País nos anos 90. Ainda, o trabalho adquire uma conotação histórica ao rememorarmos a História desses assentamentos e ainda, a exposição da proposta educacional do MST que adquire especificidades contrárias aos princípios educativos Estatais no contexto capitalista de produção, abordando a materialização dessa proposta na Escola Base das escolas Itinerantes do MST no estado, trazendo também o registro de sua história.

A questão que norteou a execução da pesquisa refere-se ao fato de um Movimento Social elaborar e tentar efetivar uma Proposta Educacional nas escolas objetivando a transformação da Estrutura societal abarcando princípios contraditórios aos

vigentes na sociedade, confrontando-se, portanto, com os sistemas de ensino regularmente efetivado nas escolas públicas estatais. Apesar da importância dada pelo Movimento à educação, divulgação de experiências, publicações, etc., alguns estudos indicam que, na prática, essa proposta não é concretizada nas escolas. Nesse sentido, procuramos captar as contradições da materialização de uma organização contrária à estrutura social, baseada nos princípios organizacionais do MST que viabilizem um processo educativo transformador em uma escola do Estado. Neste processo, destaque para quais os mecanismos efetivados em seu cotidiano que concretizariam os princípios organizacionais abordados pelo Movimento viabilizando, então, a proposta pedagógica.

A investigação visou construir uma análise sobre a materialização dos Princípios Organizativos propostos pelo Movimento que viabilizariam a implementação de sua Proposta Educativa em uma Escola Estadual que traz seu Projeto Político Pedagógico embasado na perspectiva educacional do MST, além de uma vinculação histórica com o Movimento. As intenções que permearam a análise foram também a compreensão da trajetória histórica do MST destacando a constituição de sua estrutura organizativa bem como, o resgate histórico dos Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire e, concomitantemente, a trajetória histórica da Escola Iraci Salete Strozak

Pela dificuldade/complexidade de que, no início, se revestia o tema, a pesquisa demandou vasto estudo sobre o MST e, especificamente, sobre sua proposta de educação, em que não poderiam ser omitidas as produções de âmbito nacional, tanto as de ideólogos do MST entre os quais Roseli Salete Caldart, Bernardo Maçano Fernandes, João Pedro Stédile e João Edmilson Fabrini, quanto às avaliações críticas sobre o tema que ganharam projeção acadêmica como alguns textos de Zander Navarro. Em complementação não menos importante, foram os estudos contidos num conjunto amplo de trabalhos acadêmicos abordando pontualmente experiências educativas nos acampamentos e assentamentos em várias regiões, bem como o conteúdo de documentos publicados pelo MST, além de artigos em jornais e revistas que foram fundamentais para lastrear a base de informações necessária à análise.

A pesquisa desenvolveu-se através de estudo teórico compreendendo obras literárias, trabalhos acadêmicos, documentos e artigos em periódicos e, também, pesquisa de campo abrangendo observação e entrevistas. As visitas na escola objeto de pesquisa ocorreram, inicialmente, durante os meses de maio, julho, agosto e setembro de 2007. Realizamos um total de dezenove ‘entrevistas’, constituídas por perguntas pré-estruturadas comum a todos e alguns temas específicos de acordo com cada entrevistado. Entre eles,

foram cinco educadores (militantes e não militantes do MST), cinco alunos (dois deles coordenadores de turma), um técnico administrativo, a diretora, uma das coordenadoras pedagógica, um pai de aluno, um morador assentado (fez parte do acampamento e atualmente é presidente da Associação de Moradores do Assentamento Ireno Alves dos Santos), um coordenador regional do Setor de Formação de Massa, um coordenador regional do Setor de Produção, ambos moradores no assentamento e fizeram parte da ocupação. Também, um representante do Setor Estadual de Educação do MST (que auxiliou na estruturação das escolas na época do acampamento) e uma ex-aluna da escola que hoje é integrante do setor regional de cultura do MST e coordena o projeto de teatro na escola.

Destacamos que todas as dezoito entrevistas realizadas foram transcritas e densamente analisadas a partir de categorias pré definidas e, posteriormente, os dados embasaram a análise. Contudo, ao fazermos citações dessas falas, apenas dezesseis delas foram transcritas no texto e, em respeito à solicitação de não serem identificadas, utilizamos a letra inicial de seus nomes, sua ‘função’ na escola e a data na qual a entrevista foi concedida.

O trabalho apresenta a seguinte estrutura: no primeiro capítulo abordamos alguns aspectos do contexto social e político da década de 60 e a resistência dos trabalhadores rurais desmembrando-se no surgimento do MST na década de 80 e a forma como o Estado tem tratado a questão agrária. E ainda, como ocorreu a estruturação do Movimento no estado do Paraná. Esta abordagem foi fundamental para compreender o processo histórico no qual o MST se constituiu uma estrutura organizativa específica como forma de resistência à luta social.

Na segunda parte, descrevemos a trajetória histórica de estruturação do MST abordando, nesse processo, aspectos de sua estrutura organizativa que é a essência do Movimento, contrária à estrutura societal hierárquica do sistema capitalista. Essa especificidade organizativa do MST abarca a organização coletiva, a divisão de tarefas, a disciplina, o estudo, a luta de massa e a inter-relação entre todas as instâncias do Movimento. Estes princípios organizacionais darão direcionamento a todas as ações do MST, desde as ocupações do cotidiano nos acampamentos e assentamentos e deve efetivar-se também nas escolas. Contudo, o Movimento depara-se com a exclusão educacional dos agricultores, o que dificulta a efetivação dessa organização e, principalmente, limita a implementação de processos de organização da produção nos assentamentos, o que faz o MST elaborar e implementar processos educacionais específicos nas escolas de acampamentos e assentamentos, fazendo com que a educação escolar adquira centralidade na luta pela

democratização da terra. Dessa forma, abordamos também, nesse capítulo, a proposta Pedagógica do MST.

No terceiro capítulo, apresentamos um resgate histórico da ocupação da fazenda Giacomet Marondin, atualmente denominada ARAUPEL S/A e implementada pelo MST em 1996, na cidade de Rio Bonito do Iguçu, região centro – oeste do Paraná, e que originou os Assentamentos Ireno Alves dos Santos e o Marcos Freire. Nesse contexto de estruturação dos assentamentos verificamos as contradições da materialização dos princípios organizacionais do MST que possibilitariam a viabilização de uma estrutura societal contrária aos princípios que norteiam a sociedade sob a égide do sistema capitalista de produção.

Tomando a história dos assentamentos, trazemos na última parte do trabalho a trajetória histórica da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, revelando nesse capítulo as contradições da materialização dos princípios pedagógicos e organizacionais propostos pelo MST e, em que medida, o processo educacional da escola está vinculado aos princípios pedagógicos e organizacionais do MST.

## CAPÍTULO I

### ALGUNS ASPECTOS DA LUTA PELA TERRA NO BRASIL

No Brasil, a questão agrária tem suas origens na forma como a terra foi sendo distribuída ao longo de nossa história. As sesmarias e a lei de terras de 1850 legitimaram a concentração fundiária ao impedir que colonos pobres e escravos tivessem acesso à propriedade da terra. De acordo com Motta (2006), a decadência da produção, baseada no trabalho escravo, ao não alterar a forma de apropriação da terra teria ampliado as formas de dominação no campo e a imigração de trabalhadores do final do século XIX, não alteraria a transformação das relações de trabalho, já que o latifúndio persistiu enquanto forma majoritária de apropriação da terra.

Mesmo tendo ocorrido vários movimentos de resistência, só a partir da segunda metade do século XX a reforma agrária foi abordada no âmbito político nacional, dado o papel das ligas camponesas no nordeste e os movimentos liderados por posseiros no sudeste do Paraná na década de 1950 entre outros que colocaram os camponeses no cenário político.

Destacamos a criação da organização dos trabalhadores rurais que lutavam pela reforma agrária em 1953, quando o PCB – Partido Comunista Brasileiro- organizou a I Conferência Nacional dos Trabalhadores Rurais e, em 1954, na II Conferência, seria fundada a ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil<sup>1</sup> - com objetivo de “coordenar várias associações camponesas e criar condições para uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais e reivindicava a extensão das leis trabalhistas para os camponeses” (MORISSAWA, 2001, p. 94). A ULTAB expandiu-se por todos os estados, com exceção do Rio Grande do Sul onde havia o MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra, criado no mesmo período a partir da união de 5 mil posseiros da região norte do estado, realizando acampamentos que se tornariam depois a principal forma de mobilização e uma estratégia organizada de resistência do MST.

---

<sup>1</sup>“A ULTAB foi fundada em São Paulo, em 1954, tendo à frente Lindolfo Silva militante do PCB. Ela foi responsável pela criação de associações de lavradores que buscavam organizar os camponeses em suas lutas. A partir do início dos anos 1960, as associações foram sendo transformadas em sindicatos. A ULTAB desempenhou papel fundamental no processo sindicalização dos trabalhadores rurais que culminou na criação em 1963 da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura” (CONTAG).

Segundo Stédile e Fernandes (1999, p. 62), em 1962 o governo anuncia as Reformas de Base iniciando pela Reforma Agrária. Assim é criada a SUPRA - Superintendência de Política Agrária e é aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural que, entre outros pontos, regulamentou as relações de trabalho no campo, concedeu aposentadoria por invalidez e idade ao trabalhador rural e regulamentou a sindicalização rural. Assim, em 1963 realiza-se a Primeira Convenção Brasileira de Sindicatos de Trabalhadores Rurais e dessa reunião foi aprovada uma representação nacional, a CONTAG, substituindo a partir de então a ULTAB, tendo importante representatividade na luta pela terra. Ainda, no início da década surgem várias propostas e programas para a reforma agrária das quais destacamos o Estatuto da Terra, primeira Lei específica à reforma agrária. Contudo, as manifestações dos trabalhadores no campo e na cidade foram silenciadas durante o regime militar. Nesse período, grandes grupos empresariais beneficiaram-se com a apropriação de imensas áreas de terra aumentando o número e a extensão de latifúndios através de incentivos governamentais.

Ainda de acordo com os autores, nas décadas de 1960 e 1970 a política agrícola implementada reafirma a concentração da terra através de incentivos à produção para a exploração introduzindo novas tecnologias que exigem alto investimento de capital, processo que resulta na expropriação de pequenos produtores de suas terras, parte destes seguem para a periferia das grandes cidades e muitos passariam a integrar o MST na década de 80.

Para Fernandes (1999, p.39), o regime ditatorial incentivou a introdução de maquinário na agricultura expandindo o capital no campo e reprimiu toda e qualquer luta de resistência a sua política.

“A ação desenvolvimentista promovida pelo Estado autoritário promovia a expropriação dos colonos ao mesmo tempo em que defendia o espaço rural readaptando-o aos interesses hegemônicos do capital [...] contraditoriamente engendrou a resistência de trabalhadores rurais” (SCHEREINER, 2002, p. 102).

Nesse contexto, os movimentos populares pela reforma agrária começam a se reestruturar no início da década de 70 e a questão da reforma agrária é retomada efetivamente no bojo do processo de redemocratização nos anos 80 quando, trabalhadores rurais organizados em várias regiões do País organizam-se através de iniciativas da CPT – Comissão Pastoral da Terra - em uma representatividade nacional aglutinando-se no Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A partir de então, intensificam-se as mobilizações pela reforma agrária contudo, a Constituição Federal de 1988, devido à força

política da bancada ruralista, não tocou na regulamentação e desapropriação de terras improdutivas e somente em 1993 seria aprovada a Lei Agrária. Desse modo, até a década de 90 faltavam até mesmo mecanismos legais para reivindicar as desapropriações.

Nos anos 90, as manifestações pela reforma agrária persistem em decorrência da crise na agricultura e o governo reage com repressão e violência às manifestações, o que não foi capaz de conter grandes mobilizações e a expansão do MST. A política neoliberal implementada no período, ao mesmo tempo em que não conseguiu nem desqualificar nem desmobilizar a luta pela terra encaminhada pelo MST, acabou contribuindo para a expansão do Movimento, pois, à medida que aumenta a exclusão social, aumenta o número de integrantes do MST. Dessa maneira, a força política do MST deriva, em grande parte, do desemprego gerado pela abertura da economia ao mercado internacional, da recessão, do baixo crescimento econômico e a mecanização da agricultura, fatores que caracterizaram o cenário econômico e político do governo neoliberal na década de 90.

No contexto histórico de dominação e expropriação no meio rural, a reforma agrária é apontada pelo MST como uma solução viável para os trabalhadores expropriados da terra. A partir da sua fundação na década de 80 e sua consolidação nos anos posteriores, o MST recolocou na agenda política brasileira o tema da Reforma Agrária. Nesse processo, consolidou uma identidade representando todos os marginalizados sociais, na medida em que questiona a estrutura social brasileira.

Nessa perspectiva, suas reivindicações e ações através de mobilizações coletivas perpassam os limites da reforma agrária. Ocupações, manifestações em órgãos públicos, formando acampamentos, realizando marchas, os integrantes do MST vão afirmando-se como sujeitos expropriados que reivindicam direitos negados, centralmente o acesso à terra e à educação, e dessa forma, suas reivindicações perpassam os limites da reforma agrária. Essas ações têm respaldo na concepção da terra como um direito sob o argumento Legal da função social da terra, explícito na Constituição Federal. Segundo Artigo 186 da Constituição Federal, a União pode desapropriar para interesse social propriedades rurais que não cumpram sua 'função social'. De acordo com o texto da Lei, para uma propriedade rural cumprir sua função social, precisa ser produtiva, respeitar o meio ambiente e as leis trabalhistas. Nesse sentido, a função social da terra significa o “aproveitamento racional e adequado da terra; utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e a preservação do meio ambiente; o cumprimento das leis que regulam as relações trabalhistas e a exploração que favoreça o bem estar dos proprietários e dos trabalhadores”(MORISSAWA, 2001, p. 117).

## 1.1 REGIME MILITAR: GÉRMEN DO MST

O Plano de Reforma Agrária no governo de João Goulart, nos primeiros anos da década de 60, previa a desapropriação de 100 quilômetros de cada lado de todas as rodovias federais para reforma agrária, além da distribuição de todas as terras improdutivas em posse dos fazendeiros aos colonos. O descontentamento de banqueiros, industriais e latifundiários diante dessas e outras medidas projetadas pelo governo, além de outros fatores, levaram à deposição do presidente e, a partir desse momento, as iniciativas de organização popular reivindicando a justa distribuição de terras até então gestadas, seriam reprimidas com o regime militar, porém, não foram absolutamente extintas.

Segundo Fernandes (1999, p.71), as primeiras ocupações de terra sob influência da Igreja Católica ocorrem na década de 70, pois, apesar de ter apoiado inicialmente os militares, alguns setores da Igreja expõem outra posição no início da década de 70. Essa alteração de concepção social e política da Igreja foi influenciada a partir de diretrizes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil após o Concílio do Vaticano II<sup>2</sup> e a II Conferência do Episcopado Latino Americano realizado na Colômbia em 1968. Essa concepção de setores da Igreja tinha como base referencial a Teologia da Libertação<sup>3</sup> expressando que os Cristãos precisam empenhar-se contra as estruturas injustas da sociedade latino-americana e a Igreja precisa atuar nesse sentido. Assim, alguns sacerdotes na América Latina criam as CEBs - Comunidades Eclesiais de Base fundamentadas na Teologia da Libertação trabalhando nas periferias das cidades e comunidades rurais. “As celebrações religiosas tornam-se momento de reflexão acerca da vida concreta [...] havia uma relação direta com a história, a cultura e com a situação econômica das pessoas no seu espaço de vida” (FERNANDES, 1999, p. 72).

---

<sup>2</sup>Convocado no dia 11 de outubro de 1962 pelo Papa João XXII. A revisão proposta por este concílio estava centrada na visão da Igreja como uma congregação de fé substituindo a concepção hierárquica do concílio anterior.

<sup>3</sup> “Uma nova interpretação da mensagem evangélica sobre a injustiça social. Suas raízes podem ser encontradas no movimento denominado teologia política surgido na Europa na década de 1970 depois que o Concílio Vaticano II (1962-1965) examinou o problema das relações entre a igreja e o mundo moderno. A característica mais inovadora do movimento foi encarar os problemas políticos como base para a interpretação dos textos bíblicos. A mensagem de salvação é interpretada à luz das mazelas sociais de que o homem precisa ser libertado. Ao narrar a libertação dos hebreus do cativeiro no Egito e sua marcha para a Terra Prometida, o Êxodo é a imagem bíblica da mensagem da salvação, e a história sagrada não é algo distinto da história da humanidade ou superposto a ela, mas sim a intervenção de Deus. Um outro elemento importante da teologia da libertação é o método de análise marxista” (FERNANDES, 1999, p. 50 – 51).

Nas comunidades rurais não era diferente, o trabalho da igreja objetivava a reflexão e a organização dos trabalhadores contra a política agrária que os expropriava cada vez mais.

“É desses espaços que surgem novos sujeitos que politizam e começam um processo de construção de novas formas de organização social [...]. A razão histórica da existência desses espaços é compreendida, primeiro pela expansão capitalista no campo e, segundo, pelas mudanças profundas sofridas, em parte, nas estruturas da Igreja Católica no início dos anos 60” (FERNANDES, 1999, p. 56-8).

Desse trabalho da Igreja no campo no Brasil, resultou na criação da Comissão Pastoral da Terra em 1975, que terá grande influência no processo de estruturação do MST. De acordo com Polleto (2004, p.04), a CPT nasce a partir de um encontro de Pastoral convocado pela CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - para discutir especificamente a situação dos colonos que haviam ‘participado’ dos projetos de colonização na Amazônia e encontravam-se em precárias condições. Percebeu-se, assim, a necessidade de atender a todos os colonos que poderiam estar na mesma situação de exploração. É criada, então, uma Comissão de Terras ligada à Linha Missionária da CNBB, inicialmente, com a finalidade de levantar a situação dos colonos nas diversas regiões do país. Meses depois, em Goiânia esse grupo organizou uma Comissão Representativa nascendo a Comissão Pastoral da Terra.

Em cada região, o trabalho da CPT foi diferente de acordo com o contexto político e social, mas sempre com o objetivo de auxiliar a luta dos trabalhadores rurais, sendo um suporte para a sua organização e, da mesma forma como nas Comunidades Eclesiais de Base, o trabalho era realizado a partir da referência da Teologia da Libertação. “Os direitos humanos defendidos pela CPT permeiam todo o seu trabalho. Em sua ação sempre esteve em jogo o direito do trabalhador em suas diferentes realidades [...] a CPT é uma entidade de defesa dos Direitos Humanos ou uma Pastoral dos direitos dos trabalhadores da terra” (POLLETO, 2004, p. 05).

Segundo os autores Morissawa (2001) e Fernandes (1999), nesse âmbito de mobilização popular no início da década de 60, o regime militar implantou em 1964 o Estatuto da Terra, a primeira lei específica de Reforma Agrária do País e criou o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), responsável por todas as questões referentes a terra. O governo incentivou a ocupação de regiões de fronteira e financiou projetos de empresas

nacionais e internacionais a fim de modernizar o campo, além da implementação de alguns pontos do Estatuto da Terra objetivando desmobilizar as organizações de trabalhadores rurais.

Segundo os autores citados, o Estatuto da Terra designou os diferentes tipos de propriedade da terra instituiu a desapropriação de áreas que estivessem em desacordo com a lei sem direito de contestação pelo proprietário e criou o imposto territorial, sendo que até então, os proprietários jamais haviam pago qualquer tributo sobre a propriedade, e atribuiu a função social da terra. Contudo, este documento dificultava o acesso a terra caracterizada como propriedade familiar e facilitava para quem tinha interesse em desenvolver a propriedade capitalista. Com isso, o Estado manteve a questão agrária sob controle de forma que o Estatuto “revelou-se um instrumento de controle das lutas sociais desarticulando os conflitos por terra. As desapropriações só eram realizadas como tentativa de ocupação de regiões pioneiras para solucionar os problemas sociais de outras regiões” (FERNANDES, 1999, p. 33).

“O Estatuto da Terra serviu para desmobilizar os movimentos em luta pela terra e para transferir famílias aos projetos de colonização, expansão territorial do capital pela intervenção do Estado no processo econômico, modernização desigual na agricultura, uma vez que a reforma agrária não era necessária ao capitalismo. Objetivando uma agricultura mais eficiente para exportação as ações governamentais priorizam a resposta técnica a questão agrária em detrimento da alteração da estrutura fundiária pelo parcelamento de terras. Somente nos anos 80 a terra entraria na agenda política e a luta pela reforma agrária articulou-se às transformações mais amplas da sociedade” (SCHEREINER, 2002, p. 200).

Para Stédile (2005, p. 17), o Estatuto da Terra, teoricamente permitia ao Estado promover desapropriação por interesse social mediante indenização e fornecia o embasamento jurídico institucional para a realização de um programa nacional de reforma agrária. Contudo, os organismos públicos então criados na década de 60, para implementar esse programa, priorizaram a colonização em áreas de fronteira agrícola gerando, no início da década de 80, o acirramento dos conflitos no campo, mas somente após a redemocratização, com base na Constituição de 1988, e frente à pressão dos movimentos sociais do campo que então se constituíram, foram priorizadas políticas efetivas de desapropriação e assentamento.

Dessa forma, ao invés de intervir na questão da concentração fundiária, o regime militar promoveu a modernização do latifúndio por meio do crédito rural. Quanto mais terra tivesse o proprietário, mais crédito recebia e mais podia comprar. Em 1969, os

movimentos em luta pela terra se fortalecem com a institucionalização da ABRA - Associação Brasileira de Reforma Agrária<sup>4</sup>.

“Com o intuito de acelerar o desenvolvimento do capitalismo no campo incentivando a reprodução da propriedade capitalista, durante os governos militares, foram criadas condições necessárias para o desenvolvimento de uma política agrária privilegiando grandes empresas que passaram a se ocupar da agropecuária. [...] o golpe de 64 teve entre outros objetivos a finalidade de isolar parcialmente, de um lado, o poder dos coronéis latifundistas e, de outro, impedir totalmente o crescimento das lutas dos trabalhadores rurais, que vinham construindo suas formas de organização, sobretudo a partir do final da década de cinquenta” (FERNANDES, 1999, p. 32).

Os primeiros anos da década de 70 ficaram conhecidos como a época do Milagre Econômico, quando empréstimos internacionais fizeram o País avançar criando uma base de infra-estrutura. Em 1974, a crise do petróleo e a recessão mundial interferem na economia diminuindo os investimentos. O general Ernesto Geisel assumiu a presidência anunciando a abertura política, insatisfeitos, grupos que comandavam o setor militar dão continuidade à repressão que se intensifica. Durante esse período, as principais lideranças camponesas foram presas ou mortas e as associações de trabalhadores extintas. Mas reivindicações pela reforma agrária serão marcadas por conflitos armados e políticos. Os grandes proprietários tinham apoio do poder jurídico e influenciavam economicamente as decisões tomadas pelo Congresso financiando as candidaturas. Dessa forma, o Estatuto da Terra não saiu do papel e a política agrária deste período resultou na entrega de mais terras a grupos empresariais brasileiros e empresas multinacionais.

Pressionado pelos grandes proprietários para viabilizar o projeto de colonização, reformando o campo mas sem mexer na estrutura fundiária, os projetos de colonização tomam força com a instituição do Plano de Integração Nacional (PIN) e com a criação do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - em 1971, reunificando a política de colonização e da reforma agrária, pois, até então, a reforma agrária estava a cargo do IBRA- Instituto Brasileiro de Reforma Agrária. Enquanto a colonização, extensão rural e cooperativismo eram de responsabilidade do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrícola. O INCRA coordenaria a reforma agrária e promoveria a ocupação

---

<sup>4</sup>“É uma organização não governamental cujo principal fundador foi também um dos principais elaboradores do Estatuto da Terra. A Abra atualmente se propõe a implantar o II Plano de Reforma Agrária, dando consequência prática às históricas bandeiras dos trabalhadores rurais brasileiros. Conceitua uma Reforma Agrária relacionada com uma realidade econômica e social que resgate a cidadania do homem do campo que promova a justiça social e desenvolva os assentamentos a partir da agricultura familiar e da educação e a extinção definitiva do trabalho escravo no meio rural” (Disponível em: <http://www.reformaagraria.org/abra>, acesso em 06/09/2006)

da Amazônia, intensificando os Projetos de Colonização, o que solucionaria os conflitos além de povoar a região.

Para Fernandes (1999 p.35), esses projetos de colonização representaram o fortalecimento dos grandes grupos econômicos pois, passaram a controlar o processo de colonização, uma vez que o governo transportou muitas famílias para regiões da Amazônia, Mato Grosso e Goiás. Muitos acabaram tendo seus lotes tomados pelas empresas, outros retornaram abandonando sua área de terra e muitos dos que ficaram, tornaram-se mão de obra para os grandes proprietários. Dessa forma, estes projetos de colonização, pioraram a situação dos colonos. Estes, por sua vez, passaram a recusar assentamento em outras regiões, acirrando o conflito com o governo. Esses projetos foram abandonados pelo governo militar em 1974 e na década de 90 seriam retomados pelo governo federal.

“Esses projetos eram uma forma de esvaziar a luta pela reforma agrária deslocando os Sem -Terra de áreas de tensão social; de manter a concentração de terras; de eliminar a pequena agricultura principalmente no Sul; de abrir caminho para os grandes projetos agropecuários e criar viveiros de mão-de-obra para futuros projetos agroindustriais de exportação. Além disso, esses projetos desenraizavam os agricultores principalmente do Sul de seu modo de vida” (SCHEREINER, 2002, p.68-9).

E além do clima diferente, esses agricultores desconheciam as culturas adequadas às regiões e a situação era agravada pelo choque cultural com os moradores locais gerando conflitos.

No final da década de 70, com a criação dos programas de Pólos Agropecuários e Agro minerais da Amazônia (Polamazonia) e incentivos à colonização privada com subsídios para grandes projetos agropecuários houve uma alteração quanto ao modelo ideal de colonizador. Até então, segundo Schereiner (2002, p. 70 -2), eram os pobres e desempregados do Nordeste, as populações que iam para regiões de fronteira mas, no final da década, o governo passou a selecionar produtores, entre os quais os pequenos proprietários expropriados de usinas hidrelétricas e posseiros da região Sul do País, no intuito de formar pequenos proprietários familiares, com condições produtivas modernas e um comportamento político conservador como forma de eliminar o arcaico no campo e despolitizar a questão agrária. Assim, diante da expansão das lutas sociais no campo, principalmente no Sul, a colonização surge como forma de minimizar as tensões sociais.

No Estado do Paraná, esses projetos atingiram em maior número a população das regiões Oeste e Sudoeste que encontravam dificuldade em manter-s no campo

devido à mecanização da agricultura, à perda da terra para bancos e cooperativas e, principalmente devido à construção de usinas hidrelétricas e à não indenização por suas terras. Assim, durante a década de 70, as grandes empresas foram instalando-se em várias regiões pouco desenvolvidas expulsando tribos indígenas e explorando a área com incentivos fiscais, principalmente na região Amazônica, Pará, Mato Grosso e Tocantins aumentando a concentração fundiária em que “os garimpeiros ficaram dependentes das empresas de mineração, o pequeno agricultor foi absorvido pela grande empresa agropecuária, os peões passaram a viver do trabalho nas fazendas, os posseiros expulsos de suas roças, os seringueiros entraram em conflito com as madeiras” (MORISSAWA, 2001, p.102).

Segundo Silva (1990, p. 57), esse aumento da concentração fundiária deu-se em inúmeros casos pela utilização da terra não como meio de produção mas, fundamentalmente, como reserva de valor e acesso ao crédito rural e aos incentivos fiscais, ou simplesmente, como especulação imobiliária.

“[...] a política de colonização permitiu a criação de mecanismos que contribuíram para a modernização conservadora ao deslocar populações de áreas de conflito que demandavam terra. [...] o colono abriu caminho para grandes empresas mineradoras e fazendeiros [...] com a transferência dessa população estava se resolvendo também o problema da falta de mão de obra nas áreas dos grandes grupos econômicos. Deste modo, com a ínfima aplicação do estatuto da terra a concentração fundiária continuou aumentando, como também os conflitos agrários” (SCHEREINER, 2002, p. 72).

Destacamos nesse momento, a intensa emigração de camponeses brasileiros para o Paraguai, facilitada pelo baixo custo de terras daquele País e a assinatura pelos dois governos do Tratado da Amizade e Cooperação Econômica em 1975, o qual permitia a ocupação pelos brasileiros de uma área de 120 Km<sup>2</sup> na faixa de fronteira. Calcula-se que cerca de 450 mil brasileiros emigraram para o Paraguai até a década de 80. Em decorrência desse fluxo iniciado ainda por volta de 1968, surgiram inúmeros núcleos populacionais ao longo da fronteira do Paraguai com o Brasil. Nos anos 80, os brasiguaios, como não tiveram reconhecida a sua condição de imigrante não tinham acesso à educação, à saúde e a outros direitos sociais e muitos não conseguiram a legalização das terras. Com a mudança do regime político naquele país, latifundiários e o “Movimento dos Camponeses” passaram a reivindicar as terras ocupadas até então pelos brasileiros (SCHEREINER, 2002, p.102-4).

Ainda, segundo o autor, na década de 80 esses brasileiros começam a regressar ao Brasil e receber ‘ajuda’ da CPT formando acampamentos nas cidades brasileiras

próximas à fronteira exigindo o reassentamento no Brasil e grande parte deles iriam integrar o MST. Em seu trabalho, o autor aponta que “hoje, o número de brasiguaios em acampamentos do MST no Paraná somam cerca de 15% e, na região Oeste do estado, em 1998, registrou-se a presença de 3.100 brasiguaios distribuídos por três acampamentos da região Os brasiguaios não deixaram de regressar mesmo quando a fronteira do estado do Mato Grosso<sup>5</sup> com o Paraguai foi fechada pelo governador no início da década de 80, quando o cidadão paraguaio podia entrar e sair livremente mas o brasileiro podia apenas entrar no Paraguai. A fronteira foi reaberta em 1986. Destacamos que, em nossa pesquisa de campo, encontramos muitos ‘brasiguaios’ nos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire.

Apesar da repressão e mecanismos para conter as manifestações na década de 70, elas continuaram pelo país como, por exemplo, a Guerrilha do Araguaia<sup>6</sup>. “Com o fim da guerrilha em 1973 o governo militar troca pessoas favoráveis à reforma agrária que ocupavam cargos em ministérios por pessoas favoráveis à instalação da grande empresa no campo e a política fundiária passa a orientar a política de desenvolvimento agropecuário”. (FERNANDES, 1999, p. 37)

Dessa forma, no intuito de controlar definitivamente os conflitos no campo, o governo cria o GETAT – Grupo Executivo das Terras do Araguaia e Tocantins e o GEBAN – Grupo Executivo do Baixo Amazonas. Para Fernandes (1999, p. 34-5), esses órgãos foram criados “para ocupar o espaço vazio criado pela repressão ao crescimento das forças políticas de luta pela terra e pelo confisco do poder das oligarquias regionais, do poder local dos coronéis excluídos da política econômica e fundiária”. Assim, aliavam-se governo, empresários e poderes locais permitindo controlar as manifestações nas diversas regiões que ressurgiam com apoio dos sindicatos e da Igreja Católica na segunda metade da década de 70.

Agravando o contexto de expropriação dos sem terra, em fins da década de 1970, o Estado projeta para a bacia do rio Uruguai a construção de usinas hidroelétricas desconsiderando a população atingida, o que acirrou ainda mais os conflitos no campo. Em protesto, camponeses do Rio Grande do Sul e Santa Catarina organizaram o Conselho

---

<sup>5</sup>O estado do Mato Grosso do Sul nasce em 1977 sendo formado por um território desmembrado de Mato Grosso.

<sup>6</sup>“Ocorrido no atual estado do Tocantins, o movimento foi organizado por um grupo do Partido Comunista do Brasil. O grupo estabelecia relações com os moradores por onde passavam abordando a necessidade da luta armada contra os latifundiários e o governo. O governo descobriu a localização do núcleo guerrilheiro em 1972 que se dispersou pela região. Após três anos de perseguição a maioria ou foi presa ou morta. Um ano depois ocorreu a chamada Chacina da Lapa quando foram executados os últimos dirigentes do Pcdob” (MORISSAWA, 2001, p. 101).

Regional dos Atingidos por Barragens, que em 1991 se reestrutura no MAB - Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens<sup>7</sup>.

Percebemos que nesse período, apesar de a I Lei de Terras ter sido aprovada em 1963, ela nunca foi implantada, foi apenas uma estratégia de conter mobilizações sociais reivindicando acesso a terra. Com o regime político ditatorial, todas as organizações de trabalhadores foram ‘parcialmente’ extintas dada a situação de autoritarismo, perseguição militar, prisão e tortura, além da censura imposta aos meios de comunicação. Houve suspensão aos direitos constitucionais, dissolução dos partidos políticos, fechamento de instituições civis e, em 1968, o Ato Institucional n. 05 estabelecendo absoluto poder ao Presidente, o que reforçou a repressão. Contudo, diversas lutas no campo aconteceram na década de 70 com apoio da CPT. A abertura política teria início no final da década de 70 quando seriam formados o PT – Partido dos Trabalhadores e o PDT – Partido Democrático Trabalhista, que passam a ser ponto de apoio dos movimentos sociais. A política do regime militar no campo, com incentivos à mecanização e aos projetos de colonização significou mais concentração de terras a industriais, comerciantes e multinacionais e, conseqüentemente, a expropriação e geração de mais conflitos no campo.

## **1.2 ANOS 80: TRABALHADORES RURAIS EM MOVIMENTO REDESENHANDO A LUTA PELA TERRA**

No final da década de 70, principalmente no Sul do País, a situação dos pequenos produtores rurais era precária devido à intensa mecanização das culturas incentivadas pela política agrícola do regime militar. Nessa região, muitas famílias não concordaram com os projetos de colonização e foram para a cidade em busca de emprego; enquanto outras, organizavam-se em Movimentos. De acordo com Fernandes (1999, p. 37), “a política de privilegiamento do capital monopolista em diferentes setores da agricultura acentuou a concentração da terra, a expropriação e a exploração e diante dessa realidade os conflitos por terra se multiplicaram”. Os agricultores sem terra realizam as primeiras

---

<sup>7</sup>Defendendo uma política energética justa, com a natureza preservada e avaliação criteriosa dos impactos da construção. Em 1997, aconteceu o I Encontro Internacional com representantes de mais de 20 países, onde foi criada a Comissão Internacional de Barragens, para avaliar a situação e implementação das hidrelétricas no mundo.

ocupações de áreas privadas para pressionar o governo e assim começam a se delinear os primeiros traços do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Iniciamos a década de 80 num contexto de crise econômica e no âmbito político temos a formação de partidos de oposição como o PT e o PDT, contexto que fomenta a luta pela terra no campo e mobilizações urbanas pela democratização do país. No campo Paranaense, temos a CPT e Sindicatos rurais que fundam o Movimento Justiça e Terra, mobilizando as famílias que haviam perdido suas terras na década de 70 sem serem indenizadas durante a construção de Hidrelétricas, inclusive a de Itaipu. Essa mobilização resultaria no assentamento de 500 famílias em 1981. A partir disso, a CPT começa reunir outras famílias sem terra formando o MASTRO – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná. Entre 1982-83, organizações de agricultores sem terra criam outros quatro movimentos regionalizados no estado. A junção dessas diversas organizações que se mobilizavam desde a década de 70 em vários estados originaria o MST.

Historicamente, as lutas que marcaram o princípio da história do MST foram as ocupações das fazendas Macali e Brilhante no Rio Grande do Sul, em 1979, a ocupação da fazenda Burro Branco, em Santa Catarina, em 1980, e nesse mesmo ano, no Paraná, o conflito entre o estado e mais de 10 mil famílias que, com a construção da barragem de Itaipu tiveram suas terras inundadas e o estado não as indenizou justamente. Em São Paulo, a luta dos posseiros da fazenda Primavera e, no Mato Grosso do Sul, milhares de trabalhadores rurais arrendatários desenvolviam uma intensa luta pela resistência na terra. Outras lutas também aconteciam na Bahia, Rio de Janeiro e em Goiás (FERNANDES, 1999, p.66-8).

Unificando Nacionalmente todos os movimentos em luta pela terra, é fundado, em 1984, o MST que se institucionaliza buscando a redistribuição das terras e recolocando a questão agrária no debate político, social e econômico brasileiro. Com as alterações políticas ocorridas na década de 80, em decorrência das ações da sociedade em diversos movimentos políticos lutando pela democracia, na cidade e no campo, crescem as mobilizações de trabalhadores. O MST, a CONTAG, a CUT – Central Única dos Trabalhadores, a Igreja Católica, diversos partidos políticos e entidades unem-se para exigir do governo um projeto de reforma agrária (FERNANDES, 1999, p. 57).

Na tentativa de atender às reivindicações dos trabalhadores do campo, o INCRA elabora o I PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária com a finalidade de aplicar o Estatuto da Terra viabilizando a reforma agrária. O Plano é aprovado porém, em versão diferente do projeto inicial. “Durante a tramitação da proposta ela foi totalmente desfigurada e

tornada impraticável”. Na redação final do plano, partes importantes foram suprimidas ou alteradas. Depois de 12 versões, em outubro de 1985, o Plano foi aprovado com texto bastante distinto da proposta original. (MORISSAWA, 2001, p. 107).

Segundo Fernandes (1999), esse processo foi influenciado pelo surgimento da UDR<sup>8</sup> - União Democrática Ruralista mobilizando latifundiários que passam a pressionar o governo na tentativa de impedir a realização da reforma agrária. A tramitação do projeto foi influenciada pela UDR na medida em que financiou a campanha de candidatos à câmara e ao senado e teve seus interesses representados no Congresso Nacional Constituinte, conseguindo impor emendas na Constituição aprovada em 1988. Assim, no capítulo da Constituição Federal referente à Reforma Agrária, é retomado o conceito de função social da terra anteriormente apontado no Estatuto da Terra de 1963, permitindo a desapropriação de áreas que descumprirem a legislação (a função social). Esse ponto tornar-se-ia significativo para respaldar as lutas que se seguiram, com algumas considerações, porque, “foi aprovado um dispositivo genérico tornando a propriedade produtiva intocável. O conceito de propriedade produtiva ficou a cargo de uma legislação complementar, então, a reforma agrária ficou condicionada à aprovação de uma lei complementar regulamentando os artigos da Constituição e de outra lei Complementar definindo o Rito Sumário da desapropriação” (FERNANDES, 1999, p. 59).

Diante disso, várias organizações e movimentos sociais elaboram uma proposta e apresentam-na ao governo em forma de Projeto de Lei que seria aprovado como Lei Agrária em 1993. As lutas no campo continuam crescendo impulsionadas pela crescente organização dos trabalhadores rurais já que a aplicação do PNRA não tocou na estrutura fundiária.

Ao final da década de 1980, o MST após se estruturar a partir da realização do I Congresso e cinco Encontros Nacionais mobilizando integrantes de todo o País, torna-se a mais expressiva representatividade da população Sem Terra. Apontava que apesar dos assentamentos conquistados em nove estados até então, era preciso ampliar e fortalecer o Movimento que vai se fortalecendo como “um Movimento de massas, de caráter sindical,

---

<sup>8</sup>“Formada inicialmente em 1985, a partir da organização de fazendeiros paulistas. Um ano depois estava organizada em nível nacional. Teve atuação destacada durante a Assembléia Constituinte iniciando ações para desmobilizar as entidades que apoiavam o MST, intensificam a violência nos conflitos durante as ocupações e conseguem apoio da bancada ruralista no parlamento e na mídia. Conseguiram impor emendas na Constituição de 1988 alterando as idéias originais do PNRA. Seu declínio começou em 1988 com o assassinato de Chico Mendes, dirigente sindical e lutador pela reforma agrária. Entre 1994 a 1996 a UDR foi desativada, mas voltou a se articular em 1996” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 93)

popular e político, lutando por reforma agrária e mudança estrutural da sociedade”. (MORISSAWA, 2001, p. 153)

A partir da realização de seu VI Encontro Nacional e do II Congresso Nacional no início dos anos 90, o Movimento expande-se e, em cinco anos, estava atuante em 23 estados. Apesar disso, nos dois primeiros anos da década de 90 não houve nenhuma desapropriação de terra e projetos de assentamentos rurais que vinham sendo estruturados foram cancelados, as mobilizações do MST reprimidas e aumentou a violência no campo. Esse período iniciava com intensa repressão contra o Movimento, tanto policial quanto econômica, quando vários manifestantes foram presos e uma medida do governo diminuiu as taxas de importação desvalorizando a produção agrícola. Assim, objetivando a resistência à luta pela reforma agrária, o MST se fortalece internamente, reelabora mecanismos de ocupação da terra e forma novos setores de organização. Nessa perspectiva, efetiva-se uma concepção de trabalho coletivo a fim de desenvolver os assentamentos implementando cooperativas de produção.

Em 1993, após vários dispositivos vetados, o governo aprova o Projeto de Lei Agrária que havia sido proposto pelo MST e outras organizações sociais ainda em 1988 e retomou projetos de assentamento. A Lei Agrária aprovada foi importante porque reclassificou as propriedades rurais de acordo com seu tamanho e condições geográficas de produção e todas as propriedades improdutivas que ficaram sujeitas à desapropriação. Também, estipulou ao Poder Judiciário prazo de 120 dias para a avaliação se a área é ou não produtiva. Contudo, permaneceram no documento, alguns artigos que dificultam a realização da reforma agrária. Um deles impede a desapropriação da propriedade na qual esteja se realizando um ‘projeto técnico’, o que possibilita ao proprietário instalar, ‘teoricamente’, quantos projetos quiser, tornando a área produtiva. Outro artigo impede de ser contemplado pela reforma agrária quem já tenha participado de programas de reforma agrária prejudicando famílias que já tenham participado de assentamentos mal concebidos ou que não conseguiram resistir a condições político-econômicas, não permitindo novas oportunidades (FERNANDES, 1999, p. 61-3).

Percebemos que, da mesma forma como o Estatuto da Terra, a Lei Agrária foi criada para controlar, pelo menos momentaneamente, as lutas pela reforma agrária. Contudo, é no período de 79 a 92 que aconteceram as mais expressivas mobilizações em torno da reforma agrária. Foi nele que se gestou, nasceu e ganhou representatividade o MST. Assim, apesar da existência de dispositivos legais, a reforma agrária só acontece com a intensificação das mobilizações populares e, apesar das medidas repressivas do governo, no

período de 1990 a 1995. o MST continuou ampliando as ocupações e os assentamentos a partir da concepção de que o trabalho coletivo fortalece o Movimento e é uma alternativa de permanência no campo. Assim, vai se estruturando uma Coordenação Política e Pedagógica e Núcleos de Trabalho que discutem e elaboram sobre questões políticas, pedagógicas e a estruturação do próprio Movimento.

Na metade da década de 90 percebe-se a política neoliberal de forma mais efetiva e, em tal contexto, a reforma agrária é mencionada como forma de desenvolvimento da agricultura familiar com projeto de adequá-la ao desenvolvimento segundo o modelo da agroindústria capitalista. Em consequência, as mobilizações principalmente ocupações, permanecem como condição de enfrentamento e de resistência a esse modelo de desenvolvimento na agricultura. Em 1995, o MST prioriza a elaboração de uma proposta de reforma agrária num contexto em que vários fatores ressaltavam a relevância da reforma agrária, como a crise agrícola resultante da política econômica implementada e a repercussão do Massacre de Corumbiara<sup>9</sup> quando até mesmo a mídia até então contrária ao Movimento apontava o descaso governamental na questão, contribuindo para a aproximação entre o Movimento e a sociedade. A partir de 1996, a política agrícola continua priorizando a importação de produtos agrícolas aumentando a crise no campo. Contraditoriamente, nesse ano ocorreu o maior número de ocupações até então organizadas pelo MST, mobilizando cerca de 50 mil famílias em 21 estados. Nesse contexto, a resposta do Estado se resumiria no conflito em Eldorado do Carajás<sup>10</sup> em 17 de abril de 1996. Coincidentemente, nessa mesma data destacamos a formação do maior acampamento de trabalhadores rurais da América Latina, coordenado pelo MST em Rio Bonito do Iguaçu, no Paraná, mobilizando 3 mil famílias.

Um ano depois, o Movimento organiza a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária mobilizando acampados e assentados de todas as regiões do país, que marcharam até Brasília. O objetivo da mobilização foi destacar a urgência pela reforma agrária e a punição aos responsáveis pelo massacre de Eldorado dos Carajás. Em memória a

---

<sup>9</sup>Ocorrido em 1995 em Rondônia quando 500 famílias lideradas pelo Sindicato de Trabalhadores Rurais de Corumbiara ocuparam a Fazenda Santa Elina, local onde houve projetos de colonização durante a ditadura. Essa área pública havia se transformado em grandes latifúndios. 300 policiais montam acampamento na fazenda, o conflito com os Sem Terra resultou na morte de 2 policiais e 9 integrantes do MST.

<sup>10</sup>Massacre que continua impune, ocorrido no Pará em 17 de abril de 1996, resultou em 22 manifestantes mortos, 69 feridos e 7 desaparecidos. Duas bibliografias sobre o tema: Eric Nepomuceno, O Massacre – Eldorado do Carajás: uma história de impunidade. Editora Planeta, 2007 e Eldorado dos Carajás: escolhidos para morrer, de Givanildo Menezes, Ivair Gasperin e Eric Akita, Campinas, 2002.

esse massacre e através de iniciativas da Via Campesina<sup>11</sup>, a data de 17 de abril se tornou o Dia Internacional da Luta Campesina.

Nesse ano, ações concretas da política neoliberal são efetivadas, como por exemplo, quando em parceria com o BIRD – Banco Internacional de reconstrução e Desenvolvimento, o governo federal implementa, sobretudo na região nordeste, o Projeto Cédula da Terra. O Banco da Terra, enquanto desdobramento deste projeto, visava atingir pequenos produtores dando-lhes melhores condições de renda e escolaridade e, em 2001, o governo edita uma portaria que exclui do programa de reforma agrária os beneficiários que tenham participado de ocupações e, através de uma medida provisória, impede a vistoria de propriedades em situação de ocupação. A justificativa da criação do Banco da Terra é a de que não haveria razão para ocupação. Os agricultores deveriam se organizar em associações para ‘negociar’ com mediação do INCRA a área a ser comprada. Os recursos seriam liberados pelo Banco da Terra com três anos de carência e juros de 6% e 2% nas regiões mais pobres (SCHEREINER, 2002, p. 130).

Na avaliação do Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo<sup>12</sup>, neste modelo de reforma agrária de mercado, a reforma agrária passa do campo político para o econômico, pois com ela se dá a transferência do controle de grande parte do processo de reforma do Estado para as mãos dos latifundiários que optam se vendem ou não as propriedades e quando as venderão. Os latifundiários passam a receber pagamento à vista pelas terras vendidas ao governo e o programa não penaliza o proprietário especulador. Segundo Schereiner (2002, p.152), essas medidas transgridem o Artigo da Constituição Federal nº 184 que condiciona o direito de propriedade ao cumprimento da função social, anulando uma conquista social alcançada com o Estatuto da Terra. O resultado desses programas será o aumento da pobreza no campo.

“O MST posiciona-se contrário a esses programas pois vê neles um claro limite à realização de reforma agrária e um mecanismo que poderá tornar os assentamentos espaços de reinclusão excludente. Através do programa, o governo passa a descentralizar as ações de reforma agrária para o mercado, mina a força de pressão

---

<sup>11</sup> É uma associação internacional de organizações camponesas de pequenos e médios agricultores e povos indígenas, se define como um Movimento autônomo, sem ligações políticas ou econômicas. Várias organizações / movimentos sociais da Ásia, África Europa e América articulavam-se desde a década de 80 quando em 1993 acontece a I Conferencia da Via Campesina na Bélgica. No Brasil fazem parte da Via Campesina o MST, o MPA – Movimento Pequenos Agricultores, o MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, o MMC – Movimento de Mulheres Campesinas, a PJR – Pastoral da juventude Rural e a CPT. (Fonte: Via Campesina do Brasil. Histórico natureza e linhas políticas internacionais: cartilha da Via Campesina. São Paulo, 2002)

<sup>12</sup> Este Fórum existe desde 1995 com objetivo de articular ações desenvolvidas pelas entidades que lutam pela reforma agrária no Brasil, reúne movimentos sociais e organizações não-governamentais entre as quais: ABRA, CPT, CONTAG e MST.

dos movimentos sociais e acelera a emancipação dos projetos de assentamentos. Além disso, os assentados começam a ser tratados como empreendedores que devem buscar a competitividade econômica disputando recursos do Estado com os demais agricultores familiares. [...] são inseridos na política global de financiamento da produção familiar sem distinção [...] substituem a estratégia de desapropriação da terra pela compra” (SCHEREINER, 2002, p. 155-159).

No final de 1998, um estudo do Ministério do Planejamento mostrava 4,9 milhões de famílias sem terra no país. Segundo relatórios Anuais do INCRA, o governo havia assentado 254.792 famílias, destas, 63% (158.383) na região da Amazônia. Deste total, 30% regulamentando projetos anteriores, 40% posseiros que foram titulados e menos de 150 mil receberam verbas para alimentação, moradia e investimentos, nas regiões Nordeste e Sul com maior conflito e pobreza foram 27,5%. Além disso, o Congresso aprovava cortes nos investimentos para reforma agrária e contabilizava-se um total de 150 assassinatos de trabalhadores vinculados ao MST. Nesse contexto, em 1999, a Jornada Nacional de Lutas foi uma grande mobilização, quando houve protestos em todos os estados contra as medidas governamentais como o Banco da Terra e a extinção do Procefa, um crédito especial aos agricultores da reforma agrária, cujos créditos passaram a ser repassados aos trabalhadores assentados através do Pronaf - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, mas, os recursos desse programa não tiveram aumento e não houve crédito suficiente para serem distribuídos entre os pequenos agricultores e os assentados. Essas manifestações incluíram a Marcha Popular pelo Brasil, quando trabalhadores rurais de vários estados seguiram até Brasília reivindicando terra, trabalho e democracia. Este ano encerra-se com mais de 500 acampamentos em todo o país.

Além das ações expostas, o governo também extinguiu a LUMIAR – uma cooperativa de técnicos financiada pelo governo que prestava assistência técnica nos assentamentos e cancelou vários projetos em assentamentos e acampamentos vinculados a ONGs, financiou propagandas na mídia com objetivo de unir a sociedade contra o Movimento. Nesse contexto, o MST tenta se fortalecer a partir de novos mecanismos de organização. Em 2000, o MST realiza o IV Congresso Nacional, quando o Movimento volta a ‘combater as ações da política neoliberal, o maior empecilho à efetivação da reforma agrária’ (JORNAL MST/fev/mar, 2007 p. 9-12).

As ocupações de terra continuam sendo realizadas e, em 2000, o Movimento lançou uma campanha pela emenda constitucional que estabelece um limite máximo de 35

módulos<sup>13</sup> fiscais à propriedade rural. Aquelas que excedem, os proprietários não recebem indenização e os recursos atualmente usados para indenização seriam usados na infraestrutura dos assentamentos. Contudo, além da luta pelo direito da terra, ainda há que se estabelecerem estratégias que permitam a permanência no campo. Percebemos nessa trajetória de lutas pela terra, quem o Estado serve e como aborda o tema da concentração fundiária.

A eleição de Luis Inácio Lula da Silva, em 2002, foi insuficiente para gerar mudanças na estrutura fundiária e no modelo agrícola, dando continuidade à política neoliberal. Em 2004, o governo coloca o II PNRA como uma das principais políticas de desenvolvimento econômico e social, com previsão de investimentos e melhorias em assentamentos até final de 2006. Até então, das mais de 500 mil famílias assentadas entre 1995 e 2002, 90% delas não tinham abastecimento de água, 80% sem energia elétrica e acesso à estradas e 53% não receberam qualquer tipo de assistência técnica. A meta era, também, a regularização fundiária de outras 500 mil famílias até final de 2006. De acordo com dados divulgados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário em 2004, esta proposta elevaria para 1.030.000 o número de famílias beneficiadas pelo PNRA em quatro anos. Este Plano de Reforma Agrária traz a idéia de um assentamento planejado de acordo com as especificidades de cada região, necessitando investimentos para estudos de mercado e produção a fim de se definir as melhores culturas que garantam maior produção e viabilidade econômica para as famílias. O PNRA coloca ainda, a regularização fundiária dos 4,8 milhões de imóveis rurais do país, o objetivo com isso é reduzir o conflito agrário e combater a grilagem de terras além de garantir educação e cultura a todos os beneficiários da reforma agrária.

Contudo, em novembro desse mesmo ano o MST iniciou uma série de mobilizações por todo o país numa II Jornada de Luta pela Terra, em protesto contra o não cumprimento pelo Governo Federal das metas anunciadas com o II PNRA. Da meta do governo, de assentar um total de 115 mil famílias naquele ano, até outubro, contabilizava-se 42 mil em todo o País. Além disso, o governo não liberou os recursos anunciados para a reforma agrária. O resultado das mobilizações foi a contratação de novos funcionários para o INCRA, distribuição de cesta básica para cada família em situação de acampamento e o governo também viabilizou os recursos do Pronera e enviou ao Congresso Nacional o projeto de lei referente à suplementação orçamentária com os recursos necessários para cumprimento do plano, cujos 700 milhões iniciais seriam repassados ao INCRA até o final do ano.

---

<sup>13</sup> Esta referência de área é definida pelo INCRA, variável por região e município a partir de especificidades como a qualidade do solo e relevo.

Para Oliveira (2004), o principal empecilho para a efetivação da reforma agrária estaria no fato de que não se tem a reforma agrária como alternativa de política de desenvolvimento econômico, mas ao contrário, o governo aborda como política compensatória com metas que não alterarão de forma significativa o índice de concentração, pois uma parte será assentada, mas aumentará o número de acampados, já que essas medidas não assentarão quem já está acampado. A reforma agrária precisa, primeiro, ser capaz de acabar com a concentração fundiária e não intensificar a política de assentamentos.

Os números são contraditórios: Fernandes (2006) expõe a dificuldade em analisar dados referentes à reforma agrária no País devido à forma como são disponíveis, o que exigiu a criação de uma metodologia de análise que permitisse fazer comparações. Dessa forma, para poder trabalhar com os dados dos assentamentos rurais foi criado um Banco de Dados da Luta pela Terra, chamado Data Luta. Através disso, foi possível identificar o processo de clonagem de assentamento no segundo governo Fernando Henrique Cardoso e foram encontrados assentamentos criados na década de 80 sendo divulgados como se tivessem sido implantados em 2001. Em 2003, o governo assentou 36 mil famílias, sendo 24% em terras desapropriadas ou compradas e 76% em lotes de assentamentos já existentes. Em 2004 foram assentadas 81 mil famílias, sendo 32% em terras desapropriadas ou compradas e 68% em lotes de assentamentos já existentes. Em 2005, 127 mil famílias, destas 21% em terras desapropriadas ou compradas e 24% em lotes de assentamentos já existentes, 39% em assentamentos realizados em terras públicas e 16% em assentamentos já existentes em terras públicas. Segundo o autor, esse número revela que nos três anos de governo, apenas 25% das famílias foram assentadas em terras desapropriadas.

“Estamos observando uma nova arte na política de reforma agrária para atender as metas: o processo de autofagia. Ou seja, a maior parte das famílias foi assentada em assentamentos já existentes ou em assentamentos implantados em terras públicas ou em assentamentos já existentes em terras públicas. A reforma agrária do governo Lula diminuiu o poder de minimização da rapidez da concentração da terra. A precarização da política de reforma agrária e das políticas agrícolas que é marca de todos os governos está expulsando famílias assentadas. No lugar das famílias assentadas excluídas são assentadas outras famílias. O problema não se resolve em si, se reproduz em si” (FERNANDES, 2006, p. 07-08).

Identificou-se também que o crescimento das propriedades familiares teria sido de doze milhões de hectares, significando uma maior concentração de terras. Ou seja, a média anual de expansão da área das propriedades capitalistas que foi de 4,7 milhões de hectares, subiria para 6,5 milhões de hectares. Enquanto a média anual de expansão das

propriedades familiares que foi de 3,4 milhões cairia para 1,1 milhões. O autor conclui que ações implementadas durante a década de 1990 contribuíram para a intensificação da concentração fundiária e que a expansão das áreas das propriedades capitalistas é cinco vezes mais rápida que a expansão das propriedades familiares, mas, segundo o autor, com reforma agrária, a expansão das áreas das propriedades capitalistas é apenas uma vez mais rápida que a expansão das propriedades familiares, ou seja, no Brasil, a reforma agrária não desconcentra terra, esta política só minimiza a rapidez da concentração da terra.

No início de 2007, o governo se comprometeu com a Contag em atualizar os índices de produtividade rural, defasados há 32 anos. São a partir desses índices que o INCRA baseia-se para analisar as propriedades rurais que podem ser desapropriadas para reforma agrária. O Poder Executivo tem poder de reavaliar esses índices mas, o Planalto delegou essa tarefa ao INCRA. Há, ainda, a bancada ruralista no congresso pressionando o contrário, estes mobilizam cerca de 200 parlamentares para que não se ‘toque no assunto’, ameaçando boicotar o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), uma vez que essa atualização traria à tona o número de propriedades que não seguem a função social da terra. Atualmente, as terras cultiváveis estão nas mãos de 5 milhões de proprietários, quase metade (49%) sob a posse de apenas 26 mil proprietários.

“Passará à história o presidente que ousar alterar a estrutura fundiária brasileira – injusta, arcaica, concentradora de terras e de renda, e socialmente excludente. Sem reforma agrária problemas que tanto inquietam a população brasileira – desemprego, violência urbana, favelas, fluxo migratório, trabalho escravo, desmatamento e desequilíbrio ambiental tendem a se agravar e a perdurar a nossa posição de País periférico, distante do grau de desenvolvimento das nações socialmente menos injustas” (BETTO, 2007).

Percebemos que, apesar de o governo nos últimos anos não ter repreendido com violência os movimentos sociais, foi omissivo em relação à reforma agrária não tocando na estrutura fundiária. Durante o primeiro mandato do presidente Lula, houve um aumento do número de terras griladas, além da implementação de políticas públicas de mercado tornando-se o agronegócio o maior entrave da reforma agrária, já que o capital financeiro internacional controla todo o processo produtivo, desde a produção de sementes à comercialização. Para Mielzi (2007), a investida do capitalismo no campo alterou o caráter da questão agrária, sobretudo acerca do enfrentamento que é necessário fazer para acabar com a concentração de terras. Além de usadas no agronegócio, por meio da monocultura principalmente de soja, cana e eucaliptos, as terras também são compradas pelas multinacionais. Ainda, o INCRA tem

priorizado assentamentos em áreas públicas ao invés de promover desapropriações, sendo que 60% deles estão nesta situação, 30% em áreas desapropriadas e 10% em áreas compradas, de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário. Isso tem alimentado a crítica dos movimentos sociais a este tipo de reforma agrária que não modifica a estrutura fundiária por não tocar na concentração de terras e nem solucionar o problema de falta de terras em áreas densamente ocupadas, como as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Ainda, observamos que há o descumprimento da questão sobre a função social da terra, a atualização dos índices de produtividade e a limitação do tamanho da propriedade. Apontamos que tramitam no Congresso vários projetos neste sentido, como as Proposta de Emenda Constitucional do Trabalho Escravo, que prevê a desapropriação de fazendas onde houver trabalho escravo, e da Limitação de Propriedade, que propõe 35 módulos rurais como tamanho máximo das áreas privadas.

Percebemos que o Estado mantém/incentiva a produção no campo sob a lógica do latifúndio, com extensas áreas sendo compradas ou exploradas por multinacionais atraídas pela política econômica que incentiva a monocultura, caracterizada pela exploração do trabalho, intensificando a desigualdade. No meio rural, o acesso à educação, à saúde e à moradia está condicionado à realização de uma reforma agrária que promova um reordenamento da estrutura fundiária democratizando o acesso a terra. Contudo, para Tavares (2007), essa concepção de reforma agrária tem uma dimensão política, pois rompe com o domínio político que os latifundiários mantêm sobre populações rurais perpetuada há séculos, e detém uma dimensão econômica ao proporcionar aos camponeses sem terra, o ingresso no mundo do trabalho, o aumento da produção e renda e ainda, abarca uma dimensão social ao fixar a população rural no campo, interrompendo o êxodo rural.

Observamos neste estudo que, nos últimos anos, o agronegócio tem sido mais um agravante na dificuldade de implementação da reforma agrária. Nesse sentido, para Filho (2007), as medidas implementadas à reforma agrária têm se caracterizado pela ausência de ações públicas fundamentais para o desencadeamento de um processo capaz de enfrentar o agronegócio na atual fase do capitalismo no campo, marcada pelo aumento da taxa de exploração da mão-de-obra, exclusão, concentração fundiária, pela degradação ambiental e a falta de política distributiva efetiva que alimenta a violência no campo. Dessa forma, dissolveu-se qualquer proposta de reforma agrária com potencial de alterar as estruturas no campo e reverter a situação de exclusão.

### 1.3 ALGUNS ASPECTOS DA LUTA PELA TERRA E O SURGIMENTO DO MST NO ESTADO DO PARANÁ

Neste texto abordamos algumas lutas pela terra ocorridas no estado do Paraná e descrevemos o processo de criação do MST no estado, ressaltando que este estudo foi importante na compreensão do processo histórico-social que originou os assentamentos Ireno Alves dos Santos e o Marcos Freire bem como, da escola Iraci Salete Strozak, objeto de nossa pesquisa.

De acordo com Fabrini (2002), a ocupação das terras do Centro-Oeste paranaense e o surgimento dos conflitos bem como os assentamentos de sem-terra existentes, estão relacionados ao contexto de colonização e apropriação das terras paranaenses. A partir disso, o autor coloca que, enquanto ao Leste do estado, a pecuária foi a atividade econômica predominante até a década de 1960, no Oeste, foi a extração madeireira e a cultura de lavouras e a pecuária, somada à exploração da erva-mate e a uma agricultura de subsistência, que marcou a inclusão da região Centro-Oeste no contexto econômico nacional. Uma vez que, a partir do capital acumulado com o desenvolvimento do comércio, transporte e invernada do gado permitiu-se o estabelecimento de firmas comerciais no final do século XIX, o que ao enriquecer fazendeiros, levou a disputas pelo controle político regional e se desdobrou em conflitos pela posse da terra.

A Região Centro Sul do Paraná é caracterizada pela junção de policulturas com criação de animais e extrativismo vegetal, resultantes da união de técnicas e relações sociais vindas de diversas culturas de tal forma que, não é possível identificar técnicas empregadas nas unidades familiares da região exclusivamente caboclas ou européias (TARDIN et al., 2004).

Segundo Schereiner (2002, p. 52), no Sul do Brasil, o caboclo e o colono<sup>14</sup> são os principais formadores da cultura campestre que desenvolveram formas de solidariedade familiar e de vizinhança e, através delas trabalhos, coletivos em pequenas

---

<sup>14</sup>“Na região sul o termo colono designa agricultores com pouca terra que organizam a produção agropecuária com base no trabalho familiar. O termo colônia refere uma região colonizada ou área colonial demarcada pelo governo em terras devolutas, nela, imigrantes alemães, italianos e seus descendentes adquiriram pequenas propriedades em projetos oficiais ou privados de colonização e desenvolveram a produção agrícola tanto para subsistência da família como para comercialização. A pequena propriedade agrícola é também referida como colônia sendo caracterizada pelo trabalho familiar e continua sendo a unidade básica do sistema econômico camponês nas áreas povoadas por imigrantes italianos, alemães e poloneses ou seus descendentes na região sul do país. Entre as décadas 70/80, o termo colono passou a ser utilizado pelos moradores da zona urbana como conotação pejorativa – homem de costumes atrasados – caipira - em contraposição ao agricultor modernizado” (SCHEREINER, 2002, p. 52).

comunidades, além de atividades de cooperação agrícola como o mutirão, troca de dias de serviço e várias formas de uso e posse da terra. Mas, o autor observa que, para o MST, nem todas as manifestações coletivas se caracterizam como ações políticas conscientes, pois para o Movimento é o aprendizado político mediado pelos vínculos com a organização do MST que proporcionam elementos de atividades coletivas conscientes, apesar de reconhecer que relações coletivas como a solidariedade, afinidades pessoais e relações de parentesco baseadas nas tradições culturais contribuem para a construção de coesão nos assentamentos.

Nas primeiras décadas do século XX, coexistiam no estado do Paraná os latifúndios privados formados a partir da grilagem e aqueles formados pelas empresas, a colônia, sendo esta caracterizada como propriedade familiar formada pelo imigrante europeu. Havia também, as pequenas áreas ocupadas pelo posseiro que com a formação das grandes propriedades vai tendo cada vez mais restrições no acesso a terra, situação que se desmembra em conflitos não só no Paraná, mas em várias regiões do País, conforme apontamos no capítulo I. No PR, destacamos a Revolta do Contestado em 1912<sup>15</sup>.

A necessidade do aumento da produção agrícola e o povoamento em algumas regiões tornaram-se preocupações do governo federal na década de 40 quando implementa diversos mecanismos para a ocupação na região Oeste do país. Sob este prisma, segundo Schereiner (2002, p. 81-2), a concentração fundiária no estado do Paraná foi incentivada também pela ação do Estado através de concessão de terra à companhias colonizadoras sendo que, apesar de essa concessão exigir o desenvolvimento de atividades que favorecessem a colonização paralela à exploração do solo e das florestas, a maioria das companhias dedicou-se apenas à exploração de madeira ou à extração de erva-mate e outras não desenvolveram qualquer atividade econômica.

Assim, segundo o autor, até a década de 50 iriam predominar concessões por parte do governo do PR para a exploração de erva-mate e madeira como forma de estimular a colonização que é impulsionada com a vinda de imigrantes Gaúchos e Catarinenses que, por sua vez, estavam perdendo suas terras devido à concentração da propriedade, ao empobrecimento e ao fato de que o fracionamento das propriedades entre os membros das famílias por sucessivas gerações havia levado à insuficiência da terra com o crescimento das famílias. Estes imigrantes fundaram povoados e passaram a disputar áreas já

---

<sup>15</sup>“Movimento Iniciado em Santa Catarina liderado pelo monge João Maria. Perseguidos por tropas militares do Governo, os caboclos seguem para uma região de fronteira contestada geograficamente por SC e PR. Os revoltosos são atacados por militares do estado do PR que temiam que as terras fossem ocupadas pelos catarinenses. Em 1913 Coronéis da região e o governo entram em confronto com os cablocos que tem seus acampamentos destruídos e acabam se dispersando pela região formando comunidades com uma economia de subsistência” (MORISSAWA, 2001).

ocupadas pelo caboclo no estado e os conflitos agravaram-se quando as terras devolutas estaduais e federais passaram a ser tituladas, ocupadas ou não, favorecendo grupos ligados ao governo estadual.

“Essa articulação evidencia o exercício político do capital que selava grandes interesses econômicos e políticos contrários às reivindicações dos camponeses do PR. Os desdobramentos deste processo levaram ao surgimento de muitos conflitos opondo desde posseiros e proprietários com pouca terra aos grandes latifundiários e as companhias colonizadoras [...]. As ações do Estado [...] orientadas por um modelo de desenvolvimento desigual revela vínculos com a acumulação do capital e a exclusão social. A presença do Estado se fez primeiro através da política de colonização impulsionando a expansão da apropriação privada da terra e depois através de crédito subsidiado, propugnou a modernização agrícola beneficiando grandes proprietários rurais [...] além da construção de infra-estrutura viária e energética. [...] o desenvolvimento se dá num único sentido, o da eliminação do arcaico. Valores, bens, mercadorias e uma cultura são criados e recriadas para uma sociedade de consumo, justificando as ações do Estado com vistas ao desenvolvimento econômico-social” (SCHEREINER, 2002, p. 85-7).

A influência do Estado no processo de colonização do estado do Paraná resultou em expropriação, concentração de terras e muitos conflitos como a Guerrilha de Porecatu, na década de 50, quando o governador estadual oficializou a grandes proprietários terras ocupadas por posseiros. Estes, organizados pelo Partido Comunista, lutaram contra os despejos e conseguiram a primeira desapropriação no estado. Segundo Fabrini (2001), a exploração madeireira e o comércio de terras havia transformado a região Sudoeste central às ações de empresários e políticos paranaenses quando, em 1957, a empresa CITLA<sup>16</sup> desentendeu-se tanto com o governo estadual como federal em vista dos loteamentos feitos na região. Nesse âmbito de exploração e comercialização de terras, permeado por conflitos políticos/partidários, os colonos se revoltaram contra a exploração das empresas colonizadoras na região. Os agricultores receberam apoio de um missionário que passou a organizar cooperativas agropecuárias e sindicatos de agricultores na região. Organização esta que originaria a ASSESSOAR<sup>17</sup>, em 1966.

Na tentativa de amenizar os conflitos pela posse da terra na região, o governo paranaense criou o Grupo Executivo Para Terras do Sudoeste do Paraná, em 1962,

---

<sup>16</sup> Clevelândia Industrial e Territorial Ltda.

<sup>17</sup> Até 1978 esteve vinculada a igreja e depois foi assumida pelos associados. Entre 1987 e 1989 a Assessorar passa a desenvolver ações associativas envolvendo a produção, comercialização e beneficiamento de produtos. A partir de 1991 passou a desenvolver através de parcerias com organizações populares ações de desenvolvimento local sustentável. Atualmente a ASSESSOAR constitui-se numa organização social que estimula o desenvolvimento da agricultura familiar orgânica num processo de cooperação entre os agricultores e busca a preservação ambiental. Atua na formação técnica dos agricultores, na capacitação mercadológica e organizacional. Disponível em <<http://www.assessorar.com.br>>, acesso em outubro de 2006

que duraria 11 anos. Contudo, durante o período ditatorial, a demanda pela reforma agrária e os conflitos no meio rural no Paraná, assim como em todo o País, não foram superados, os Movimentos questionavam a legitimidade da estrutura agrária e os interesses políticos que a sustentavam. No período ditatorial, o governo incentivou a modernização agrícola, a indústria básica e investiu no setor energético com a construção de hidrelétricas<sup>18</sup>.

Estes projetos de colonização seriam retomados na década de 70 - Marcha para o Oeste<sup>19</sup> - como possibilidade de solucionar os conflitos no campo no estado do Paraná, porém aumentava o número de trabalhadores sem terra depois da construção das usinas hidrelétricas. Para Schereiner (2002, p. 66-7), essa proposta de colonização implementada desconsiderava a dimensão social do problema agrário surgido em decorrência da modernização da agricultura e da concentração fundiária e não questionava efetivamente a grilagem de terras, as propriedades ociosas usadas somente para especulação e nem as dimensões sociais e culturais dos colonos e o desenraizamento que a transferência provocava.

Especificamente no Paraná, de acordo com Fabrini (2002), partia-se da idéia de que os conflitos estavam relacionados à formação histórica do Estado e que a solução para os conflitos no campo dependia de mecanismos técnicos. A idéia seria de que a colonização do estado ocorreu a partir da conjugação de três frentes pioneiras, condicionando a configuração geográfica do estado em três regiões, sendo o Paraná tradicional, o Norte e o Oeste/Sudoeste.

Dessa forma, na região tida como Paraná Tradicional, os problemas agrários estariam relacionados ao predomínio de documentos baseados desde as sesmarias, e a imprecisão documental dos limites contidos nestes documentos teria facilitado a grilagem e a delimitação das terras devolutas. Ao Norte do estado predominaram as concessões de áreas a particulares que fizeram a subdivisão de terras aos migrantes. Já no Sudoeste e o Oeste, os problemas estariam relacionados à delimitação das terras, imprecisão e sobreposição de títulos em razão da posse da terra mal situada e, em decorrência, das discussões entre governo estadual e governo federal e devido à criação da faixa de fronteira. Deste modo, para o INCRA os conflitos agrários do PR decorriam do problema da regularização fundiária. E é num contexto de exploração econômica, concentração fundiária e negligência do Estado que

---

<sup>18</sup>Nesse período tivemos no Paraná a construção da Hidrelétrica de Itaipu no Rio Paraná e a Salto Caxias no Rio Iguaçu.

<sup>19</sup>São marcos desta ação do Estado, a Expedição Roncador – Xingu e a Fundação Brasil Central (década de 40), a construção da rodovia Belém – Brasília (anos 50) e intensifica-se com a política de incentivos fiscais da ditadura militar a partir dos anos 70 (SCHEREINER, 2001).

surtem as primeiras ocupações de terra e assentamentos na região Centro-Oeste paranaense em meados da década de 1980.

Nessa década, no estado do Paraná, a subordinação da agricultura à lógica capitalista desenhava uma nova ordem social, pois segundo Schereiner (2002, p. 97-9), surtem no campo Paranaense o granjeiro, pequeno empresário agrícola, os assalariados de granja, o pequeno produtor com base no trabalho familiar e subordinado à grande empresa agroindustrial. Há trabalhadores que se tornaram diaristas e bóias-frias<sup>20</sup> realizando serviços de capina, plantio e colheita de cereais e algodão.

A conquista dos primeiros assentamentos no Paraná só acontece no decorrer da década de 80 dando destaque ao estado quanto ao processo de unificação de lutas no campo, quando a CPT<sup>21</sup>, a Assessorar e alguns sindicatos começaram a atuar junto aos agricultores prejudicados com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu<sup>22</sup> reivindicando a indenização justa das propriedades. Naquele momento, a CPT instituiu no estado as CBEs, como espaço de articulação da luta política e organiza o Movimento Justiça e Terra e passa a fazer acampamentos na área então ‘pertencente’ à usina e em rodovias da região como estratégia de luta. Também passa a cadastrar as pessoas que reivindicavam terra na tentativa de identificar a população expropriada inicialmente pela construção da Usina, mas nisso, vão surgindo meeiros, arrendatários e bóias-frias que se recusavam a migrar para outros estados nos projetos de colonização.

Dessa forma, os Sem Terra organizam-se, primeiramente, no Oeste do PR, criando, em 1981, o MASTRO, em 1982, formava-se o MASTES<sup>23</sup> e o MASTEN, na região Norte. Essas mobilizações, conjuntamente, com outras lutas em várias regiões do País resultaram em um encontro organizado pela CPT, em 1982, no estado, tendo-se como principal estratégia de luta a ocupação de áreas improdutivas e a formação de acampamentos coletivos. Em 1984, trabalhadores rurais sem terra de várias regiões do país fundam o MST (FABRINI, 2001, p.78-9).

---

<sup>20</sup>Segundo o autor, em 1976 havia no Paraná 550.970 bóias-frias, em 1981 eram cerca de 800.000. Esses trabalhadores também são chamados volantes e na maioria das vezes não possuem terras ou possuem uma pequena área, o que faz com que se desloquem para trabalhar em diversas localidades, sem vínculos empregatício.

<sup>21</sup>A CPT foi organizada no Paraná em 1978 passando apoiar a luta dos posseiros, dos pequenos proprietários e arrendatários contra a ameaça de expulsão pela construção de usinas hidrelétricas.

<sup>22</sup>Sua construção desapropriou 6.263 famílias, um total de 42.444 pessoas das quais, 38.445 da área rural.

<sup>23</sup>Em 1980, no sudoeste do estado com apoio e assessoria da Assessorar e CPT foi criado o movimento dos suinocultores que envolveu colonos dos três estados do sul, além de lutas de colonos sem terra, efetivando várias ações de reivindicação por melhorias nas políticas agrícolas e reforma agrária, levando ao surgimento do MASTES em 1892.

“No contexto de lutas pela redemocratização do País e contra o regime militar surgem manifestações que desembocaram na constituição dos diversos movimentos sociais no campo. Os trabalhadores rurais em torno dos sindicatos passam a realizar atos públicos, viagens a capital federal reivindicando solução para os conflitos; os posseiros através de forte presença dos sindicatos e principalmente da igreja passam a resistir na terra; os atingidos por barragens desenvolvem mobilizações no sentido de obstruir a construção de barragens; os seringueiros empatavam a derrubada das florestas, além de muitos outros movimentos pontuais surgidos em todo o território nacional” (FABRINI, 2001, p. 64).

Com a unificação das lutas pela terra no estado, a partir de 1983, em confronto com a política de colonização, os agricultores sem-terra realizaram as primeiras ocupações coletivas de grandes propriedades rurais nas regiões Oeste e Sudoeste do estado como forma de acesso a terra. A partir da criação da Coordenação Estadual do MST, ampliaram-se as ocupações no início da década de 80, como a fazenda Padroeira do Brasil, em Matelândia, e a fazenda Anoni e Cavernoso, em Cantagalo. Outras lutas pontuais aconteciam pelo estado como a mobilização dos ilhéus do Rio Paraná em 1984<sup>24</sup> (FABRINI, 2001, p.78-9).

Importante também foi a luta dos brasiguaios que retornam ao Brasil integrando-se ao MST. A partir da consolidação do Movimento houve a realização de ações massivas com ocupações e acampamentos em várias regiões do Estado no decorrer da década de 90, dos quais destacamos a ocupação da fazenda Giacomet no município de Rio Bonito do Iguazu, cujo processo de constituição de acampamento e assentamento originou os assentamentos Ireno Alves dos Santos e o Marcos Freire que descreveremos no capítulo 3.

Portanto, o estudo indica que a estruturação do MST no estado do Paraná foi resultado da união de diversos grupos mobilizados em diferentes regiões com apoio da CPT das igrejas Católica e Luterana, da CUT e dos sindicatos de trabalhadores rurais. Concordando, portanto, com Fabrini (2001, p.76), quando afirma que no estado do Paraná, “a terra apresentou-se sempre concentrada e intensificou-se com a modernização conservadora. As transformações econômicas, políticas e técnicas aliadas a uma estrutura fundiária já concentrada criaram as condições para as mobilizações dos trabalhadores do campo”. Assim, o MST surge como manifestação organizada de trabalhadores expulsos e expropriados,

---

<sup>24</sup>Em julho de 1983, 200 pessoas ocuparam a fazenda Giacomet – Marondin entre Laranjeiras do Sul e Quedas do Iguazu, em setembro, ocupações da Fazenda Anoni de 4.334 hectares, por 660 famílias. No município de Marmeleiro; Cavernoso, no Município de Guarapuava, por 30 famílias e Quinhão 11, no Município de Sertaneja, por 50 pessoas. Em 1984 a Fazenda Cavernoso, no município de Guarapuava, de 397 hectares ocupada por 34 famílias; Fazenda Rio das Cobras, entre Laranjeiras do Sul e Quedas do Iguazu, de 6.651 hectares, por 260 famílias; Reserva Indígena Pic – Ocoi, no município de São Miguel do Iguazu com 197 hectares por 60 pessoas; fazenda Brilhante no município de Cascavel, ocupada por 50 famílias e Fazenda Mineira, nos municípios de São Miguel do Iguazu e medianeira, de 1.032 hectares, ocupada por 80 famílias (FABRINI, 2001).

principalmente, devido ao processo de mecanização ocorrido no campo que, objetivando modificar a ordem estabelecida no meio rural através de ações de resistência, passou a promover ocupações, recusando-se à proletarização e ao deslocamento para áreas de colonização. Atualmente, as lutas dos trabalhadores sem-terra no Paraná estão relacionadas a um contexto de transformação da agricultura com a introdução de novas culturas e técnicas de produção agrícola e à concentração de terras.

#### **1.4 O CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO E A CONSTITUIÇÃO ORGANIZATIVA DO MST**

A institucionalização do MST na década de 80 é resultado do modelo de desenvolvimento capitalista da agricultura implementado efetivamente durante o regime ditatorial que beneficiou, com incentivos fiscais, a grande empresa rural em detrimento dos pequenos proprietários familiares. Concentrando, dessa forma, ainda mais a propriedade da terra, além da ineficácia de ações governamentais até então, como do Estatuto da Terra que não alteraram a estrutura fundiária.

Após sua constituição em 1984, o MST realiza o I Congresso Nacional do em 1985, com o tema “Sem reforma agrária não há Democracia”, condizente com o momento social e político no qual o País se encontrava. Os objetivos principais foram a consolidação organizacional nacional do Movimento que surgia e colocar a questão da reforma agrária na agenda política do País. A elaboração do PNRA em 1985, da Constituição Federal em 1988, os enfrentamentos com a União Democrática Ruralista a partir de 1986 e a eleição presidencial de 1989 foram as atividades políticas que retrataram a efervescência política da segunda metade da década de 1980. Na reforma agrária, a inclusão do conceito de função social da propriedade agrícola na Constituição deu um novo estímulo à luta. O MST já estava consolidado em todas as regiões do País e tendo, como principal forma de luta, a ocupação dos latifúndios improdutivos seguidas de acampamentos. A eleição de Collor indicava as dificuldades que teriam no próximo período, quando os desafios do Movimento voltavam-se para a organização/estruturação interna, objetivos sintetizados, discutidos no II Congresso Nacional, em 1990, com o tema “Ocupar, Resistir, Produzir”.

No contexto de repressão econômica e militar desse período, o MST priorizou a organização e estruturação dos assentados e percebeu a exclusão educacional fortemente no campo, indicando que a democratização da terra passa pela socialização do

conhecimento porque essa ‘desapropriação’ dificulta o acesso a créditos para desenvolver mecanismos que conduzam ao mercado e à comercialização e, principalmente, à questão de consciência de classe, no sentido da compreensão e reflexão de sua situação e do lugar que ocupa no processo de produção social. Nesse sentido, a reforma agrária precisa estar vinculada à democratização da educação.

“Não é possível viabilizar a democratização da terra e do capital com uma multidão de analfabetos. Por outro lado, na sociedade moderna, conhecimento, cultura, e informação, significa poder. É necessário que todos os camponeses tenham acesso a esses conhecimentos, por isso, é preciso democratizar a educação” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 161).

Os primeiros anos da década de 90 caracterizam-se pela adoção das políticas neoliberais no País. No campo, mesmo com o esgotamento do modelo de desenvolvimento industrial aprofundou-se o processo de desenvolvimento capitalista e de modernização na agricultura com exploração dos trabalhadores. O desafio continuava sendo o fortalecimento interno do Movimento e sua vinculação a outros setores sociais do País e do exterior, contexto que justificou a temática do III Congresso Nacional “Reforma Agrária uma Luta de Todos”, que resultou na elaboração de um Programa Agrário.

No contexto das políticas neoliberais, aumentou a repressão contra a classe trabalhadora, resultando em dois massacres de camponeses, um em Rondônia, em 1995, e outro no Pará, um ano depois. Manifestando-se contra a impunidade dos massacres e à política neoliberal, o Movimento realizou, em 1997, a Marcha Nacional por Emprego, Reforma Agrária e Justiça. Essas questões seriam abordadas no IV Congresso Nacional em 2000, sob o tema “Reforma Agrária: por um Brasil sem Latifúndio”, cujo principal objetivo era o enfrentamento do projeto neoliberal e sua conseqüência na agricultura.

As eleições presidenciais em 2002 deram grandes expectativas à classe trabalhadora, porém, na agricultura, o governo aprofundou a integração do latifúndio com as empresas transnacionais e ficou sob a hegemonia, agora, do capital financeiro – agronegócio – que se contrapõe à proposta de reforma agrária. O enfrentamento ao agronegócio exige mudanças nas formas de luta. Os desafios passam a ser no âmbito da expansão da monocultura e ações de empresas transnacionais. A partir dessas transformações e desafios, o MST realizou, em 2007, o V Congresso Nacional partindo do tema “Reforma Agrária: por Justiça Social e Soberania Popular”. O tema Justiça social foi abordado para ampliar o tema central do Movimento, demonstrando que essa deve ser uma preocupação constante de toda a

sociedade, uma vez que a reforma agrária está relacionada à distribuição igualitária das riquezas produzidas. Já o tema soberania popular, faz referência ao fato de que o povo brasileiro é quem deve comandar os recursos naturais do País. Esse congresso deveria ter acontecido em 2005, porém, a crise política que eclodiu naquele ano e, em 2006, as eleições, fizeram com que o evento fosse adiado.

De acordo com o exposto, observamos que a emergência do MST está ligada à situação de expropriação e expulsão dos trabalhadores do campo pelo processo de desenvolvimento socioeconômico capitalista. Com a crise do regime militar no final dos anos 70 e início dos anos 80 e a partir de ações da Comissão Pastoral da Terra, esses excluídos encontraram um canal de expressão e passaram a unificar sua luta e a se organizar nacionalmente.

O desenvolvimento da agricultura, nos moldes do sistema capitalista, produziu, de um lado, a apropriação do lucro na medida em que poucos proprietários se apossaram de grandes quantidades de terra e, de outro, a expropriação da terra e do trabalho. “Com a expansão do capitalismo no campo e a conseqüente sujeição da renda da terra ao capital a luta pela terra é, antes de mais nada, uma luta contra a essência do capital: a expropriação e a exploração”. (FERNANDES, 1999, p. 53). Para o autor, através da representatividade do MST, os trabalhadores rurais sem terra passam a ser ‘pertencentes a uma categoria social’ e essa característica geral contempla diferenciações quanto ao modo pelo qual participam da produção, que se reflete, inicialmente, na forma como vão se organizando mobilizações em diferentes regiões e, depois, no assentamento, a maneira como se organizam no processo de produção.

“Os parceiros, trabalhadores sem propriedade que produziam em parceria com o dono da terra, passando-lhe parte da produção, os pequenos arrendatários que produziam em terra arrendada por um baixo valor fixo; os posseiros, que vivem e trabalham em uma terra pública como se fosse sua, mas que não tem título de propriedade, os assalariados rurais, que vendem sua força de trabalho aos donos da terra, os pequenos agricultores, considerando aqui os que têm menos de cinco hectares de terra (sendo que esse módulo varia em cada região) e os filhos de pequenos agricultores que não conseguiram manter a produção com a divisão entre os irmãos da área pertencente anteriormente aos pais” (CALDART, 2004, p. 119).

Além dessa particularidade de origem, ressaltamos a multiplicidade de etnias e culturas que passam a compor o MST no momento em que se torna representatividade nacional. Sobre essa formação, a autora acrescenta que “junto com essa herança de classe, etnia, e cultura, vem a construção de uma nova identidade, ou seja, a passagem da condição

de ser um trabalhador sem (a) terra, independente da origem, à condição de ser um trabalhador Sem -Terra, integrando, então uma categoria social que se vê e é vista nessa condição. Essa identidade é formada a partir de uma organização coletiva, com um problema coletivo e com alternativas de solução também coletivas. A inserção nesse processo, para a autora é o que o torna “sujeito da história”, porque passa a lutar pela “sua salvação social, e foi isso que alterou seu modo de ver o mundo”. Este processo de constituição da identidade de sem terra pode ser interpretado como o resultado de um processo de materialização de um determinado *jeito* de formação humana, que se dá na vivência do próprio Movimento, na vivência dos Princípios de sua Organização que o torna ‘ao mesmo tempo sujeito e princípio educativo’ (CALDART, 2004, p. 117-21).

Sua constituição é um processo que se desenvolve/se reestrutura em acordo com os determinantes históricos. “Sem Terra é mais do que Sem-terra, exatamente porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, e que tem a ver com uma memória histórica e uma cultura de luta e de contestação social” (CALDART, 2000, p. 210-1).

“[...] é exatamente prestando atenção nas pessoas e em como a dinâmica do Movimento é capaz de produzir gente, seres humanos que se convertem em sujeitos sociais que é possível perceber na atuação do MST [...] que sua identidade se entranha em um Movimento sócio-cultural que projeta uma concepção de relações sociais e uma forma de ser humano que não correspondem àqueles produzidos hegemonicamente pela sociedade capitalista atual” (CALDART, 1999, p. 216).

Referente à questão da constituição do MST, Stédile e Fernandes, (1999, p. 32) expõem como uma característica central do Movimento o seu caráter heterogêneo, dizendo que desde o início trata-se de um movimento de massa. Isso deu um caráter popular ao Movimento, pois dele participam idosos, crianças e mulheres, sem qualquer distinção, inclusive profissional, desse modo dizem os autores, “percebemos que aí residia nossa força na medida em que participam todos os membros da família, o Movimento adquire uma potencialidade incrível”. Segundo Stédile, esse caráter popular do Movimento carrega uma ideologia em que todos que se disponibilizem a lutar pela reforma agrária podem participar do Movimento. Assim, ‘entra’ no Movimento não necessariamente quem trabalha no campo, mas de todos os setores sociais, o que é tido como positivo para o MST, e que, na visão de Stédile, essa abertura facilitou a criação dos quadros orgânicos, não se traduzindo em um Movimento tipicamente camponês e não restringindo as ações aos interesses apenas individuais, “isso

acabou trazendo uma consciência que contribui para formar um movimento com organicidade e com uma interpretação política maior da sociedade” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p.33).

A partir dessas considerações, verificamos que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um Movimento político-social, que tem como principal objetivo a reforma agrária, cujas mobilizações em massa e ocupação de terras improdutivas são os principais mecanismos para pressionar o governo quanto à questão da reforma agrária. Destacamos que estes mecanismos de pressão apresentam-se através da capacidade de organização do Movimento, que chegou a aglutinar em uma ocupação 12 mil pessoas, formando, assim, no Paraná, o maior acampamento de trabalhadores rurais da América Latina, em 1996.

Essa organização do Movimento compreende uma hierarquia composta de direção, coordenação, e a base. Esta composta pelos integrantes do MST que vivem em acampamentos e assentamentos. As deliberações acontecem nos Encontros Estaduais, Nacionais e nos Congressos Nacionais. Segundo Fernandes (1999), sua estrutura organizacional baseia-se em uma verticalidade que obedece à hierarquia de direção nacional, direção estadual, direção regional, coordenação dos assentamentos, setores e coletivos; seguindo pelos núcleos (nos acampamentos e assentamentos) que buscam trabalhar cada uma das frentes de trabalho, como a Frente de Educação, de Produção, Saúde, Direitos Humanos, Gênero, Educação, Cultura, Comunicação, Formação, Projetos e Finanças, Meio Ambiente, etc. A maior instância da organização é o Congresso Nacional que acontece a cada 5 anos, seguido pelo Encontro Nacional a cada dois anos. A Coordenação Nacional é a instância máxima de representação.

Apontamos aqui, quanto à trajetória de constituição do MST, que os autores (FERNANDES, 1999); (STÉDILE; FERNANDES, 1999) e (CALDART, 2000 e 2004), dividem-na em três períodos, sendo eles a gênese, a consolidação e a territorialização. A primeira fase é abordada como sendo o processo de articulação das várias lutas pela terra até a construção de um Movimento com representatividade Nacional. O segundo período é tido como o processo de constituição do Movimento já institucionalizado enquanto organização Social de Massa e, a última fase refere-se à idéia de que a luta pela reforma agrária perpassa outras lutas sociais, não finalizando com a conquista da terra.

A Gênese seria então o período correspondente entre o final da década de 70 até a fundação do Movimento em 1984. Período caracterizado pelos fatores sócio econômico e o ideológico, sendo o primeiro relacionado à mecanização da agricultura e o fracasso dos

projetos de colonização incentivados pelo regime militar, o que aumentou a pobreza nas cidades e motivou as mobilizações pela redemocratização, no momento em que a luta pela reforma agrária se somou às greves operárias no final de 1970. O aspecto ideológico refere-se ao vínculo dos trabalhadores rurais que lutavam pela terra, unidos ao trabalho pastoral da Igreja que, por sua vez, fundamentava-se na Teologia da Libertação do final da década de 60 e que toma força com a criação da CPT, fator determinante na organização desses trabalhadores.

Fernandes (1999, p. 66) destaca este período ao enfatizar que era um momento de luta pela democracia, de transição política e de rupturas; a classe trabalhadora retoma suas perspectivas conquistando novos espaços no campo e na cidade rompendo com estruturas, desafiando e criando novas formas de organização, e os trabalhadores rurais iniciam um novo processo de conquistas na luta pela terra.

Nesse contexto, as mobilizações mais significativas empreendidas pelo Movimento e que impulsionaram sua estruturação ocorreram na Região Centro-Sul organizadas pelo MASTER no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, Mato Grosso e Paraná. Nesse último estado, há uma especificidade na organização dos colonos que estavam desabrigados devido à construção da Hidrelétrica de Itaipu e que haviam formado o MASTRO – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná, além do MASTES – Movimento de Agricultores Sem Terra do Sudoeste do Paraná e o MASTEN – Movimento dos Agricultores Sem Terra da Região Norte.

Os autores aqui abordados destacam essas lutas por considerarem que sua organização contribuiu com elementos sociais, culturais e políticos sustentando a formação posterior do MST. Segundo Caldart, (2004, p. 110) a mobilização ocorrida no Rio Grande do Sul destaca-se pela importância política que resistiu à ditadura militar, e pela organização dos acampados, que depois teria alguns aspectos adotados pelo MST. Nessa situação, em 1962, havia mais de 5 mil famílias acampadas na cidade gaúcha de Sarandi organizadas pelo MASTER. Como não havia legislação federal sobre reforma agrária que justificasse a desapropriação da área reivindicada, o governo do estado, a partir de uma lei estadual, iniciou assentamentos, mas que foram interrompidos em 1964. As famílias que não conseguiram terra, seguiram para uma reserva indígena em Nonoai e, em 1978, foram expulsas pelos índios. O governo tentou transferi-las para os projetos de colonização em outros estados, mas grande parte das famílias se recusou continuando acampadas na região. No final do ano, cerca de 350 famílias ocuparam a fazenda Macali e a fazenda Brilhante, áreas da Fazenda Sarandi, e foram expulsas pela polícia retornando aos acampamentos.

A partir de 1979, o grupo acampado recebeu apoio da CPT e começou a buscar soluções coletivas, formaram uma comissão de base e representantes, além de um abaixo-assinado encaminhado ao governador, no qual reivindicavam o assentamento nas fazendas Macali e Brilhante e que havia sido griladas pela Empresa Madeireira Carazinho S/A. Em setembro, 110 famílias ocuparam a fazenda Macali e, dias depois, outras 170 a fazenda Brilhante, mas apenas uma parte destas famílias viria a ser assentada, as demais continuaram nos acampamentos. Para Caldart (2004), essa ação tem um importante significado histórico, porque a luta começava exatamente onde havia sido interrompida em 1963, com o MASTER. Além disso, desmembrou-se noutra igualmente importante, que foi o acampamento Natalino, fato decisivo na criação do MST. Então, as famílias que não foram assentadas na Macali e na Brilhante ocuparam, em outubro de 1980, a fazenda Anoni (também área da fazenda Sarandi) e, meses depois, montaram o acampamento num local chamado Encruzilhada Natalino<sup>25</sup>. O número de famílias aumentava e logo chegou a 3 mil, “muitos já tinham experiências das coisas do acampamento e apesar da precariedade trataram de se organizar em grupos, setores comissões, e de eleger uma coordenação. Aqui nasce o Boletim Sem Terra, o primeiro órgão de comunicação do Movimento” (MORISSAWA, 2001, p. 125).

O governo pretendia levar essas famílias do acampamento Natalino para os projetos de colonização em outros estados, em protesto, um grupo acampou em frente ao palácio do governo em Porto Alegre, em 1980, reivindicando uma solução. Representantes do grupo conseguiram uma audiência com o governador que reafirmou a proposta do governo federal. A polícia estadual e federal montou ronda por vários meses no acampamento e depois de três anos acampados, mobilizações e conflitos, as famílias foram assentadas em uma área conhecida como Nova Ronda Alta.

“[...] a semente do MST foi plantada em 1979 quando aconteceu a ocupação das Fazendas Macali e Brilhante no Rio Grande do Sul [...] o resultado mais importante deste início de organização dos sem terra foi que em seguida começaram a discutir, realizar assembléias em cada grupo de acampados e analisar as saídas. Nesse processo de conscientização eles se juntaram aos acampados militantes da CPT passando a buscar soluções coletivas. Esses grupos de discussão e conscientização foram a semente de um novo movimento social” (CALDART, 2004, p. 95).

---

<sup>25</sup>Cruzamento de estradas próximo a Fazenda Sarandi que leva a Passo Fundo, Ronda Alta e Sarandi e tem esse nome porque o acampamento foi montado na véspera do Natal.

Marcon (1997, p. 50), ressalta o papel da CPT nesse fato que, durante todo o período do acampamento Natalino, organizou as famílias e desenvolveu uma convivência religiosa e política através de uma mística baseada na leitura crítica da Bíblia. Acrescenta ainda que, a religião, naquele contexto, deixou de ser um discurso legitimador das desigualdades e injustiças sociais para se transformar na força de sustentação da luta pela reforma agrária.

Percebemos que a organização no acampamento Natalino ajudou a explicitar as contradições da estrutura fundiária iniciando uma nova forma de luta e de resistência na conquista da terra algumas delas inspirando o MST.

Ainda no Rio Grande do Sul, em 1985, o MST já institucionalizado uniu-se às famílias vindas de 40 municípios e ocuparam a fazenda Anoni. Essa seria uma das primeiras ações do MST já constituído. Outras lutas, em todo o país, foram gerando lideranças e influenciando a idéia da necessidade de ampliação das conquistas em busca da reforma agrária, lutas organizadas nesse período da gênese do MST estavam sempre sob a influência da CPT. (CALDART, 2004, p. 109 -14).

Em Santa Catarina, a mobilização dos agricultores começou no final da década de 70, quando então, organizadas pela CPT, 350 famílias ocuparam uma fazenda improdutiva na região Oeste do Estado e depois de várias negociações a área foi desapropriada. Segundo Morissawa (2001, p 130), foi a primeira ocupação de terras no estado e a semente do MST em Santa Catarina. Parte da primeira colheita deste assentamento foi doada às famílias do acampamento Natalino.

No Paraná, em 1982, um grupo de famílias organizadas pelo MASTRO foram assentadas na cidade de Marmeleiro. A partir de então, seguiram-se várias ocupações por todo o estado, lideradas pelos Movimentos organizados de Trabalhadores Rurais em cada região e que passariam a integrar o MST. Já em Mato Grosso do Sul, mais de mil famílias vindas de várias cidades reuniram-se organizados pela CPT em 1982 e ocuparam uma fazenda no Sudoeste do estado. Organizaram-se no acampamento em vários grupos com responsabilidades específicas. O grupo conquistou assentamento, marcando o surgimento do MST no estado (MORISSAWA, 2001, p. 133-5).

Em São Paulo, as principais mobilizações ocorridas no período de gênese segundo Morissawa (2001 p. 134-6) aconteceram em Andradina, Itapeva, Sumaré e na região do Pontal do Paranapanema. Em Andradina, a CPT entrou como mediadora de um conflito existente desde 1973 entre antigos posseiros e grileiros, orientando os agricultores a exigirem a desapropriação da área, o que se efetivou dois anos depois, denominando-se Fazenda

Primavera. No início da década de 80, organizadas pelas CEBs, muitas famílias ocuparam uma fazenda de cana de açúcar que tinha uma parte da área penhorada pelo estado. Após várias negociações com o governo, obtiveram uma área para assentamento em Sumaré. Na região Sudoeste do estado, uma área pertencente ao governo estadual, foi ocupada por aproximadamente 300 famílias, pela primeira vez em 1981 e depois em 1983, sendo despejados pela polícia nas duas ocasiões. Um ano depois o conflito intensifica-se e o governo iniciou o processo de assentamento. Em 1983, houve a ocupação de duas fazendas na cidade de Teodoro Sampaio e, após dois anos em acampamento, foram assentadas. O autor aponta que essa primeira conquista na região do Pontal do Paranapanema levou os grileiros e latifundiários a formarem a UDR na região, destacando que ali a grilagem de terras soma mais de 1 milhão de hectares.

Assim, o MST estruturou-se em vários estados através de mobilizações inicialmente desvinculadas entre si, mas sempre com a mesma finalidade pois, a partir da troca de experiências é que a articulação nacional desses movimentos começa a ser construída na perspectiva de superação do isolamento e em busca da autonomia política. De acordo com Stédile; Fernandes, (1999, p. (45) a unificação desses Movimentos regionalizados tem início a partir de encontros regionais entre seus representantes promovidos pela CPT a partir de 1980. Nesses encontros unem-se as experiências e, em 1982, no Paraná, ocorreu o Encontro Regional dos Movimentos da Região Sul<sup>26</sup> e, alguns meses depois, a CPT organizou um Seminário em Goiânia, reunindo agentes da Pastoral da Igreja Católica e representantes de diversos movimentos em luta pela terra de vários estados. Desse encontro surge a idéia de realizar um Encontro Nacional e unificar as lutas. Com o fim do regime ditatorial e os movimentos sociais do campo unificados aumentava, portanto, a expectativa pela reforma agrária.

A segunda fase da história do MST corresponde ao período de sua consolidação enquanto Movimento Social. Nessa fase, os trabalhadores rurais unificaram-se a partir de seus objetivos comuns. Com a efetivação das lutas e as formas que ela vai assumindo, iniciou-se uma organização que passou a caracterizar o Movimento. Para Caldart (2004, p. 129), nesse momento, inicia-se a construção da identidade social do Sem Terra como sujeito social de direitos enquanto sujeito coletivo que se sabe com direitos e que se

---

<sup>26</sup>Encontro que aconteceu em Medianeira em julho de 1982. Essa cidade é significativa para historia do MST em função de que na época havia muitas famílias de Sem-Terra e movimentos organizados compostos pelos desalojados da construção da hidrelétrica de Itaipu que se organizavam com apoio da Igreja e de Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Esta reunião em Medianeira, aconteceu com lideranças representando as várias manifestações de luta no campo no RS, SC, PR, SP e MT.

organiza para conquistá-los. Assim, o Movimento vai se estruturando nacionalmente com a realização de Encontros Regionais, Estaduais e Congressos. “È aquela fase em que se pode observar mais diretamente a experiência humana de participar do MST, compreende os processos socioculturais com componentes educativos ou formadores decisivos na constituição da identidade das sem terra do MST [...] a ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser do MST e a ocupação da escola” (CALDART, 2004, p.96-97).

O Primeiro Encontro Nacional foi em janeiro de 1984, no Paraná. Este evento reuniu cerca de 80 representantes de 13 estados, em que se definiram os princípios, as formas de organização, reivindicações e formas de luta do novo Movimento e, também, atribuiu-se um nome ao movimento, o qual deveria refletir e resgatar o caráter de classe uma vez que se compunha por trabalhadores rurais que lutavam por terra (FERNANDES, 1999, p.79).

A partir das decisões tomadas neste I Encontro Nacional, percebeu-se a necessidade de realização de um evento mais amplo, agora a nível nacional, que ocorreu então, em Curitiba, o I Congresso Nacional, em 1985. Naquele momento, o país passava por um período de efervescência social e política e o Congresso apontava que apenas com a realização da reforma agrária seria possível dizer que o país tornava-se uma democracia. A principal consequência do evento foi a decisão de que a reforma agrária só avançaria com a intensificação da luta de massas. Nesse sentido, a ocupação de terras tornava-se o principal instrumento na luta pela reforma agrária, para isso se fazia imprescindível fortalecer a união dos trabalhadores em luta pela terra por todo o país. Após esse encontro, o Movimento participou, juntamente com outras instituições, da elaboração de um Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) objetivando a viabilização da Reforma Agrária até o fim do mandato, assentando, dessa forma, 1,4 milhões de famílias. Contudo, tínhamos ao final de cinco anos do governo Sarney apenas 6% das metas estabelecidas no PNRA cumpridas. Em 1986, no II Encontro Nacional, o MST deliberou a necessidade de organização nas ocupações bem como nos assentamentos conquistados. Para isso se estabeleceu como prioridade a estruturação de uma direção política nos municípios e estados fortalecendo a relação entre as lutas locais e nacional e a formação de lideranças (MORISSAWA, 2001, p. 143).

Segundo um levantamento feito pelo MST, no primeiro ano de implementação do PNRA, o número de mortes nos conflitos por terra havia duplicado em relação ao ano anterior e, de um total de 1 milhão de hectares desapropriados, apenas 300 mil estavam com emissão de posse. Pressionado tanto pelos latifundiários quanto pelo Estado, o

Movimento vê na cooperação a alternativa de resistência e permanência na terra. Nesse sentido, são realizados estudos sobre as formas de trabalho cooperado em outros países como Cuba, México e Honduras, e a partir disso é criado no II Encontro, o Sistema Cooperativista dos Assentados e, em 1986, a direção nacional do MST convocou o I Encontro Nacional dos Assentados com representantes dos setenta e seis assentamentos conquistados em onze estados.

De acordo com Morissawa (2001, p. 144-6), deste encontro dos assentados resultou a criação da Comissão Nacional dos Assentados do MST com a finalidade de discutir as dificuldades enfrentadas na produção pelas famílias assentadas. A partir de várias ações, essa comissão conseguiu um crédito especial para os produtores rurais assentados - o PROCERA e, mais tarde, essa Comissão tornar-se-ia o Setor de Produção do MST, dedicando-se à criação de diferentes associações de produtores além de promover cursos de formação técnica e publicações, ampliando o debate sobre cooperação agrícola. Nesse âmbito, de discussão sobre cooperação agrícola, em 1987, o III Encontro Nacional objetivou aprofundar a discussão na tentativa de implementar alternativas de cooperação nos assentamentos. Essa convivência coletiva nos assentamentos fortaleceria a permanência no campo com o desenvolvimento da produção, mas o Movimento encontrou na baixa escolaridade dos agricultores o principal empecilho a tal processo de organização, como dirigir e coordenar cooperativas, adquirir créditos, compreender a dimensão das reivindicações e a própria compreensão de sua situação o que faz o Movimento priorizar a educação.

O MST partiu dessa necessidade de organização como resistência e percebeu a dimensão dos problemas estruturais no meio rural brasileiro, acentuado pela pobreza e a desigualdade social. A partir disso, considerou que no meio rural faz-se necessário começar pela distribuição da propriedade de terra, ou seja, criar condições para que o camponês assentado tenha acesso ao capital, a créditos para desenvolver mecanismos de acesso ao mercado e à comercialização e, principalmente, a reforma agrária precisa estar associada à democratização da educação. Pois, na sociedade moderna, conhecimento, cultura, e informação, significa poder, por isso é preciso democratizar a educação. Nesse sentido, no IV Encontro Nacional, em 1988, a educação tomou centralidade, tornou-se prioridade cursos de formação dos integrantes do MST e a organização de grupos de alfabetização nos acampamentos e assentamentos. No ano seguinte, aconteceu o V Encontro Nacional no qual são definidas normas gerais para os assentamentos e alguns deles implementam cooperativas como alternativa de desenvolvimento (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p.158-61).

Os autores definem a última fase como a fase de territorialização<sup>27</sup> do Movimento, a partir dos anos 90, marcada pelo fortalecimento de sua organização e a vinculação de seu objetivo central de reforma agrária a outras lutas. Esta fase se consolida segundo Caldart, (2004, p. 142) a partir das definições do terceiro Congresso Nacional, em 1995, que instituiu a reforma agrária como bandeira de todos e que trouxe a contrapartida de que também existem outras lutas sociais que devem ser abarcadas pelo MST. Para Caldart (2004, p.141), essa fase está em permanente construção e é o período de inserção mais direta do MST nas questões sociais e políticas amplas, “é a inserção do MST na luta por um projeto popular para o Brasil”.

Para Schereiner (2002, p. 118-9), a partir da década de 90, o MST constituiu-se como um movimento social de caráter político na medida em que se tornou o principal mediador de ‘parte considerável dos sem-terra junto ao Governo Federal’. Também se tornou autônomo em relação às instituições que contribuíram na sua formação como a Igreja, a CPT e Sindicatos de Trabalhadores Rurais pela forma de enfrentamento direto com o Estado, questionando, assim, a legislação e a política agrária. Dessa forma, a ocupação tornou-se a principal estratégia de luta, assim o MST diferenciou-se de seus mediadores cuja característica organizacional, com a formação de quadros em vários âmbitos, objetivou a formação de uma “vanguarda dirigente, o centralismo democrático adotado no trabalho com as bases, direção escalonadas, setores, secretarias, coordenações estaduais, locais, signos (bandeira, hino) que compuseram o MST como organização social”.

Em 1990, tínhamos o primeiro presidente eleito pelo voto direto. Os movimentos sociais eram vítimas da política econômica neoliberal. Nesse ano, realiza-se o II Congresso Nacional, no qual os principais objetivos foram no sentido de pressionar o governo quanto à questão da reforma agrária e demonstrar à sociedade sua importância, além de discutir a organização dos assentamentos e do Movimento como um todo. A principal estratégia de luta continuou sendo a ocupação, o que justifica o lema do Congresso “Ocupar, resistir e produzir”. Observamos que esse congresso foi fundamental para a consolidação da organização do Movimento, pois foram elaborados mecanismos para unificação entre todas as instâncias do Movimento e reivindicações a serem apresentadas ao governo, entre elas, escolas que atendessem a todos os níveis de ensino nos acampamentos e assentamentos.

---

<sup>27</sup>“É o processo de conquista da terra, onde cada assentamento conquistado é uma fração do território onde os sem-terra vão construir uma nova comunidade. A luta pela terra leva a territorialização porque com a conquista de um assentamento abrem-se as perspectivas para a conquista de um novo assentamento [...] quando a luta acaba na conquista da terra não existe territorialização [...] ao conquistarem a terra vislumbram sempre uma nova conquista e por essa razão o MST é um Movimento socioterritorial” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 78).

Para viabilizar a organização nos assentamentos e a garantia da melhoria da produção, iniciaram-se discussões referentes à produção cooperativa. A Comissão Nacional dos Assentados é substituída pelo Sistema Cooperativista dos Assentados (SAC), em 1991, e, hoje, corresponde ao Setor de Produção e Comercialização do MST que busca articulação de políticas homogêneas de desenvolvimento, formação de quadros organizadores da cooperação, elaboração de programas de capacitação em todos os níveis, elevação e melhorias da produção e nas condições de vida das famílias assentadas.

O SAC articula diversos tipos de organização dos assentados, desde grupos coletivos, associações, cooperativas de produção agropecuária e cooperativas de prestação de serviços. A nível estadual existem as cooperativas centrais dos assentados (CCA). “O papel do SCA é essencialmente formativo e politizador no sentido de construir a idéia de que o mais importante não é o tipo formal de cooperativa, mas a adesão consciente aos princípios e ao método da cooperação autogestionária” (FABRINI, 2002, p. 30).

Em espaço nacional, foi criada, em 1992, a CONCRAB - Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária do Brasil<sup>28</sup>, organizada a partir de cooperativas de produção e comercialização em vários assentamentos e centrais estaduais com o objetivo de dar representatividade política aos assentamentos ligados ao MST e coordenar a organização da produção nos assentamentos. Assim, a partir do II Congresso, o esforço direcionou-se na tentativa de gerar uma nova organização nos assentamentos, organizar a produção e estabelecer um outro modelo para a agricultura, mas era preciso organizar as várias formas de produção, equipar os assentamentos com infra-estrutura e ter uma política agrícola governamental especial para assuntos de reforma agrária. Apesar de a Lei Agrária criada em 1993 apresentar alguns avanços na questão, esses seriam minimizados pelo contexto da política econômica implementado. Nesse âmbito, o tema central do III Congresso Nacional do MST, em 1995, foi "Reforma Agrária, uma luta de todos" na tentativa de mobilizar a sociedade na luta pela reforma agrária.

---

<sup>28</sup>A Concrab tem implementado diversos cursos formais e não formais voltados para agricultores assentados a fim de promover o acesso a escola /ensino e o estímulo à cooperação e as formas associativistas de organização da produção juntamente com a pesquisa e o estudo para a contribuição do desenvolvimento dos assentados (folder da organização). Com apoio de ongs desenvolve experimentos nos assentamentos juntamente com os agricultores, pesquisadores e técnicos. “A Concrab tem a função de coordenação geral das políticas e planejamento do desenvolvimento das atividades das cooperativas. Cabe ainda, organizar a formação técnica (administrativa, financeira e agrônômica) de caráter nacional, desenvolver estudos e estratégias de mercado, cuidar das relações internacionais relacionadas às cooperativas (exportação, por exemplo) e articulação com outras confederações”. (Fabrini, J. E. O Projeto do MST de desenvolvimento territorial dos assentamentos e campesinato. (2002) Terra Livre; 18. n 19 p. 75-94). Disponível em: < <http://www.mst.org.br/setores/concrab/indice.html>>, acesso em 02/10/2006

Deste Congresso decidiu-se pela intensificação das lutas massivas a partir das ocupações, o que demandava o fortalecimento da organicidade do Movimento. O MST então reelaborou seus objetivos mantendo os mesmos princípios de transformação da sociedade a partir de ações concretas, definindo-se como um movimento de massa de caráter sindical, popular e político reivindicando reforma agrária e mudanças na estrutura social. (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 53-6).

O governo Collor (1990-92) foi de intensa repressão contra o MST, tanto policial quanto econômica. Sua administração foi marcada pelas medidas de desestatização e diminuição das taxas de importação o que desvalorizou a produção agrícola. Nesse momento, o Movimento se fortalece internamente, reelabora mecanismos de ocupação da terra e *forma novos setores de organização*. Nessa perspectiva, efetiva-se uma concepção de trabalho coletivo a fim de desenvolver os assentamentos, implementando neles cooperativas de produção. O MST implementa os Laboratórios Organizacionais de Campo em alguns assentamentos no final da década de 80, num processo que unia trabalho, estudo e organização coletiva. Segundo Pocker (2003)<sup>29</sup>, objetivo desses laboratórios era formar a consciência organizativa dos assentados tentando superar as formas artesanais e individuais de trabalho e, integrando teoria e prática, é criado, em 1990, o ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária cujo objetivo era qualificar a formação técnica, política e ideológica de militantes para a atuação nos assentamentos.

O autor, analisando algumas destas experiências, coloca que em alguns assentamentos efetuaram-se experiências de trabalho coletivo que “começava em formas muito simples até chegar a formas mais sofisticadas”. A forma simples refere-se ao plantio e cuidado com a plantação e a sofisticada seriam as Cooperativas de Produção, em que os trabalhadores utilizam coletivamente a terra, as máquinas e o trabalho, dividindo igualmente os resultados da produção. Concluindo sua análise, o autor expõe que a cooperação implementada através de cursos técnicos e teóricos é desnecessária, no sentido de que a cooperação não depende de uma mentalidade favorável previamente elaborada desde que se entenda a cooperação como uma forma de relação social, assim, não seria necessário alterar a mentalidade dos indivíduos, conforme objetivavam os projetos, mas sim, alterar a forma da relação social prevalecendo a autonomia e a igualdade.

---

<sup>29</sup>Cooperação e Cooperativismo no MST - publicado em 10/06/2003 - Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>, acesso em 18/02/2007

“A cooperação é uma forma de relação social que pressupõe a democracia como forma de tomar decisões em conjunto, de coordenar diferentes pontos de vista para alcançar um acordo comum. Sendo uma forma de relação social, a cooperação proporciona uma situação problemática favorável ao desenvolvimento intelectual e moral dos envolvidos, fator este que se reverte sobre a forma da reprodução da relação inicial, alterando-a qualitativamente. Quanto mais as pessoas se envolvem em relações de cooperação, mais conseguem estabelecer relações cooperativas entre si. Assim, as relações que se seguem tornam-se gradativamente melhores que as anteriores” (POCKER, 2003, p. 04).

Segundo Schereiner (2002, p. 272-3), o referencial político-ideológico dessa forma organizacional para os assentados rurais através desses laboratórios é a Teoria da Organização no Campo formulada por Clodomir Santos de Moraes<sup>30</sup>. Tal concepção fundamenta todo processo de discussão da necessidade de cooperação agrícola e sua implementação, a partir da realização de laboratórios experimentais. Para o autor, essa teoria apóia-se numa concepção de socialismo formulada a partir de uma leitura dogmática ou vulgar do marxismo – leninismo - e, em conclusão, coloca a ineficácia desses laboratórios por ser um método de organização imposto.

“O MST projetou na coletivização dos assentados a possibilidade de viabilizá-los economicamente e para além disso, o que estava em jogo era a perspectiva de construir o socialismo. [...] o laboratório experimental não partia da realidade concreta dos assentados e dos valores que afirmavam. Na própria concepção norteadora da formulação do ‘laboratório experimental’, destacam-se sérios limites de tal ação educativa para a organização coletiva [...] a consciência organizativa é estimulada por agentes externos ao grupo social os quais, de forma preconcebida, supõem um único caminho e ritmo da práxis de sujeitos sociais heterogêneos. Não há como ditar um único ritmo e forma de aprendizagem. As experiências não seguem a simetria, não sendo, pois, possível inventar a força uma identidade coletiva” (SCHEREINER, 2002, p. 383 – 384).

Os primeiros anos da década de 90 para o MST destacam-se pelo número de assentamentos conquistados, pelo trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos, apesar de ter sido o período mais violento contra as manifestações do MST. Em 1997, o MST realizou a Marcha Nacional por reforma agrária, emprego e justiça, como forma de denunciar a crise econômica do País em decorrência da política governamental e para lembrar o Massacre de Carajás, denunciando a impunidade. Para Schereiner (2002, p.150), apesar de ter sido uma mobilização significativa, a marcha não resultou em grandes avanços na reforma

---

<sup>30</sup>Clodomir Santos de Moraes atuou como assessor das ligas camponesas e a partir de pressupostos desenvolvidos em sua tese de doutoramento escreveu o artigo “Teoria da Organização no Campo”, publicado pelo MST em 1986. (SCHEREINER, 2002, p. 382-4)

agrária e não alterou a política agrícola, mas forçou o governo a romper com a tática de isolamento que vinha mantendo em relação ao MST e produziu uma opinião pública ainda mais favorável acerca da reforma agrária que cresceu em 98, quando o Movimento realizou a Marcha Popular pelo Brasil.

De outro lado, a repressiva econômica e política contra o Movimento continuou nos últimos anos desta década: o governo extinguiu o PROCERA - Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária e o LUMIAR – uma cooperativa federal integrada ao INCRA – formada por técnicos e que prestava assistência técnica aos assentamentos; também cancelou vários projetos vinculados a ONGs e financiou propagandas na mídia com objetivo de compilar a sociedade civil contra o Movimento. Fez parceria com o Banco Mundial implantado a ‘reforma agrária de mercado’ por meio do Banco da Terra. Contudo, a intensificação e a repercussão dos conflitos no campo, (principalmente Carajás e Corumbiara) bem como a omissão governamental à reforma agrária, impulsionaram as mobilizações que ocorrem em 2001 com a criação de um projeto de abrangência Nacional de Formação de Militantes com objetivo de multiplicar militantes e fortalecer a organização do Movimento.

Em agosto de 2000, o MST realizou seu IV Congresso Nacional sob o tema "Por um Brasil sem latifúndio". Dentre as linhas políticas reafirmadas no Congresso, estavam a “intensificação da aliança campo e cidade, o fortalecimento da discussão de gênero em todas as atividades do MST, o combate às ações imperialistas dos organismos internacionais, a participação das diferentes iniciativas que representem a construção de um projeto popular para o Brasil e o fortalecimento de alianças com outros Movimentos” (JORNAL MST, janeiro 2007, p. 9).

Iniciou-se 2001 e o MST contabilizava 350 mil famílias assentadas e aproximadamente 100 mil vivendo em acampamentos. Quanto à educação, nos assentamentos havia 1500 escolas públicas, 150 mil crianças matriculadas da 1ª à 4ª série e 3500 professores municipais. Eram 25 mil jovens e adultos em processo de alfabetização, quatro universidades com curso de pedagogia e magistério para formar educadores nos assentamentos. Ainda, programas de educação ambiental e produção de sementes agroecológicas (MST – Disponível em: <<http://www.mst.org.br>, acesso em 10/02/2007).

O V Congresso do MST em 2007 teve como principal discussão a proposta de reforma agrária elaborado conjuntamente entre diversos movimentos sociais. Segundo o MST, tal proposta só será efetivada se houver mobilização popular e um Estado ‘verdadeiramente democrático’. Estão realizando-se assembléias de discussão e elaboração da proposta final que será concluída durante (?). “A proposta envolve um novo modelo

tecnológico, a água, a educação no campo, a estrutura do Estado entre outros temas [...] é imprescindível a mobilização popular e a ação de um Estado que seja verdadeiramente democrático e popular” (JORNAL MST janeiro 2007, p. 11).

A partir disso, evidenciamos que a reivindicação de reforma agrária do MST vai além da democratização da terra, almeja uma outra estrutura social com pilares na igualdade e participação popular.

## CAPITULO II

### O MST NA DÉCADA DE 80: ALGUNS PONTOS DO SEU PROCESSO DE ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Neste capítulo descrevemos a trajetória histórica de estruturação do MST abordando nesse processo aspectos de sua estrutura organizativa que é a essência do Movimento, contrária à estrutura societal hierárquica do sistema capitalista de produção. Essa especificidade organizativa do MST abarca uma organização coletiva, divisão de tarefas, a disciplina no sentido democrático de respeitar as decisões para o bem coletivo, o estudo, a luta de massa e a inter-relação entre todas as instâncias do Movimento. Estes princípios organizacionais é que darão direcionamento às ações do Movimento, fazendo dos acampamentos e assentamentos expressões de resistência. Porém, o Movimento encontra também a exclusão educacional dos agricultores acampados e assentados como o principal empecilho aos processos de organização, como dirigir e coordenar cooperativas, adquirir créditos, além do próprio processo de luta, as reivindicações e a compreensão de sua situação no processo produtivo. A partir de então, o Movimento passa a priorizar processos educacionais mais efetivos nos acampamentos e assentamentos.

#### 2.1 PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DO MST E AS INSTÂNCIAS DE REPRESENTAÇÃO

Temos até aqui que o MST nasceu como um Movimento camponês reivindicando reforma agrária e, posteriormente, mudança na estruturara social unindo sua luta pela reforma agrária a outras lutas de Movimentos do campo e da cidade.

Segundo Fernandes e Stédile (1999), desde o início da organização do movimento, todas as lutas caracterizaram-se como de massa, dando ao Movimento três características principais. A primeira, a de ser um Movimento popular no qual todos podem participar a partir do objetivo comum de lutar pela reforma agrária. Para os autores, esse caráter popular mantendo as características centrais de um movimento de trabalhadores rurais foi o que trouxe coesão ao Movimento contribuindo para formar um movimento com organicidade e com uma interpretação política maior da sociedade. A segunda característica

seria o elemento sindical, no sentido corporativo de que a luta vai além da conquista da terra, ela precisa continuar por créditos, infra-estrutura nos assentamentos, etc. Por fim, está o elemento político que se refere à tentativa de unir os interesses particulares com os interesses de classe, na medida em que se compreende que a luta pela reforma precisa integrar-se à luta de classes (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 31-59).

“Os sem-terra do MST estão sendo sujeitos de um movimento que acaba pondo em questão o modo de ser da sociedade capitalista atual e a cultura reproduzida e consolidada por ela. [...] Contestam a ordem social pelo conjunto do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do país” (CALDART, 1999, p. 210).

Segundo Stédile (1999, p. 57-9), através de sua organização o Movimento constrói seu espaço político recriando experiências e nesse processo, dois fatores influenciam a trajetória ideológica do MST. Uma está ligada à realidade de utilizar diversas experiências e outra foi a Teologia da Libertação, base Cristã a partir da qual o MST buscou nos pensadores clássicos várias matrizes que pudessem contribuir com a luta do Movimento. O autor destaca quanto ao processo organizacional do MST, cujas organizações camponesas anteriores ao Movimento do Brasil e da América Latina serviram de inspiração, no sentido que, apesar de ser camponês e ter um caráter social, é necessário aplicar e manter alguns princípios organizativos, “que se respeitadas garantem a perenidade da organização”. O autor cita como princípios organizativos: a manutenção permanente e flexível de uma Organização Coletiva; a Divisão de Tarefas; Disciplina, no sentido de respeitar as decisões das instâncias, “Isso é regra da democracia [...] estando no Movimento de livre vontade, precisa ajudar a elaborar as regras e a respeitá-las, ter disciplina e respeitar o coletivo” (STÉDILE 1999, p. 41-2).

O autor coloca, também, o princípio do Estudo, Formação de Quadros (técnicos, políticos, profissionais de todas as áreas), a luta de massa, aqui, entendendo-se que a luta pela reforma agrária só avançará se houver luta de massa, ao invés da espera passiva pela concretização do direito enunciado na legislação, uma vez que, para o MST, a luta de massa altera a correlação de forças na sociedade. Por fim, o princípio da vinculação permanente da dirigência com a base do Movimento que, segundo o autor, é a aplicação desse último princípio que dá ao Movimento a força de uma organização política. Sobre esta estrutura organizacional do MST, Caldart (2004, p. 133) coloca que ela combina a

participação de seus membros em instâncias deliberativas de âmbito Nacional, estadual, regional e local divididos em Setores de Atividades como, por exemplo, de produção, formação, educação, saúde, etc. em articulações nacionais compostas por pesquisadores, escritores, estudantes universitários, etc... e em Núcleos de Base organizados nos acampamentos e assentamentos.

Para dar conta dos seus objetivos, o MST acabou construindo um tipo de organização que mistura uma especificidade de relações sociais e organizacionais flexíveis. Essa organização destaca-se porque produz sujeitos sociais na medida em que se vincula à luta específica com as questões humanas e sociais mais amplas. Nesse sentido, o MST tem na luta pela terra seu eixo central e característico mas, o contexto histórico no qual foi se estruturando o fez desenvolver uma série de outras lutas sociais, sempre vinculadas ao seu objetivo central (CALDART, 1999, p. 208-315).

“Essa organização é política, pedagógica e essencialmente educativa, na medida em que estabelece um “enraizamento numa coletividade em movimento, acaba se constituindo como uma referência de sentido que está além de cada Sem Terra, ou mesmo além do seu conjunto e que passa a ter um peso formador, decisivo, no processo de educação dos Sem Terra.” (CALDART, 1999, p. 215).

Essa estrutura organizacional inicia no momento em que o MST é institucionalizado, em 1984, quando é então criada uma Comissão Nacional que logo passou a elaborar o Jornal Sem Terra e, que mais tarde, viria a ser o Setor de Comunicação do MST. A Secretaria Nacional também foi criada em 1984 dando uma referência nacional ao Movimento.

“[...] desde o início, um dos grandes patrimônios do MST é uma cultura organizativa que combina uma direção política unificada expressa através de princípios e linhas de ação, com uma atuação descentralizada e com um processo de discussão das decisões em todos os níveis da organização. É essa organização que permite a realização de grandes mobilizações nacionais [...] e que de certa forma constroem a imagem que, de modo geral, a sociedade tem do MST: onde estão os sem terra há organização” (CALDART, 2004, p. 127).

Para Stédile (1999, p.81), o mais importante nessa organização é manter a idéia de Movimento de massa, que permeia toda a forma de atuação e organização do MST, na qual todos os Setores e instâncias devem estar permanentemente vinculados.

Em entrevista ao site <http://www.comciencia.br>, publicado em junho de 2003, Zander Navarro tecendo críticas à estrutura organizativa do MST repreende inicialmente sua matriz ideológica, denominando-a “uma simplória convergência da Teologia da Libertação oriundo do recrutamento e da formação da Igreja progressista e de um marxismo que sequer chega a ser vulgar, de tão banal que é a sua utilização”. A compreensão de mundo resultante dessa origem, para o autor, é trágica, pois soma ‘o mais aberrante voluntarismo, um persistente antiintelectualismo, formas de radicalismo freqüentemente infantis e, principalmente, incapacidade de perceber o processo de democratização experimentado pelo país nas últimas duas décadas, o qual, apesar de seus tantos limites, valoriza a liberdade e, crescentemente, os direitos civis e sociais’.

No texto, o autor descreve como o MST foi se tornando antidemocrático. Destaca que o Movimento nasceu como um autêntico movimento social fortemente apoiado por setores significativos da Igreja Católica, e no Sul, pela Igreja Luterana, e ampliou sua base social ao longo dos anos oitenta, com o apoio das ‘estruturas e das formas de recrutamento e convencimento das citadas igrejas’, beneficiado pela situação política a partir de 1985.

Para o autor, o MST foi, ao longo daquela década, conquistando o quase-monopólio da representação dos sem-terra, e do tema da reforma agrária, competindo apenas no Nordeste com a Contag (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura). Na virada dos anos oitenta para a década de 1990, o MST passou por forte crise, assim como outros movimentos sociais e suas organizações, decorrente da “queda do muro” e das incertezas ideológicas que então surgiram mas, ressurgiu com força a partir de meados da década passada, em função de algumas razões específicas, como o seu enraizamento em São Paulo especialmente na região do Pontal do Paranapanema, os efeitos positivos de fatos então ocorridos, como a novela “Rei do Gado”, o sucesso das exposições de fotografias de Sebastião Salgado, e o crescente apoio de diversos setores sociais, sensibilizados, por exemplo, pelas tragédias de Corumbiara e Eldorado dos Carajás. Contribuindo para esta expansão, o autor observa também o crescimento do Partido dos Trabalhadores, cujo campo político o MST integrara, que igualmente cresceu no mesmo período, multiplicando os espaços a partir dos quais os militantes podiam difundir suas propostas. No decorrer desse processo, o autor ressalta que a mudança de “movimento social” para uma “organização formal”, ocorrida na metade da década de 80, gerou uma estrutura centralizada e fortemente disciplinadora, seguindo um ‘ideário protoleninista’, que levou à perda do potencial democrático presente nos anos iniciais, materializando então uma organização de cunho autoritário (NAVARRO, 2003, p. 02-04).

Dessa forma, segundo o autor, ao instituir internamente um formato organizativo que é extremamente anti-democrático em seus processos decisórios e em relação à transparência e à responsabilização dos atos e iniciativas, “o MST precisou, cada vez mais, adotar comportamentos autoritários nas relações entre seus dirigentes e as famílias rurais que procura recrutar, as quais são objeto de freqüentes manipulações, abusivas e intimidatórias”. Dessa forma, em relação à legitimidade do MST e seus dirigentes, para o autor, “preferindo manter-se no ideário pseudomilitar proposto pelo demagógico leninismo de seu líder principal, João Pedro Stédile, os dirigentes interditam qualquer chance de desenvolvimento democrático da organização, impedindo até mesmo que possam se apresentar como legítimos representantes dos sem-terra e suas demandas” (NAVARRO, 2003, p. 02).

Assim, referindo-se à ‘emancipação social dos mais pobres do campo’, incluindo-se os sem-terra, o autor observa que “qualquer processo emancipatório transita necessariamente por uma passagem de organização social, durante a qual os indivíduos se reconhecem em seus interesses, valores e visões de mundo, mas também por suas demandas, formando assim, coletivos sociais que perseguem a concretização dessas demandas”. Isso considerado, para Navarro, o MST não tem conseguido realizar um processo emancipatório, ao escolher uma ação política e organizativa “quase delirante, sob a qual as famílias rurais mais pobres, chegando aos assentamentos, não são sequer ouvidas, seus ritmos e interesses são desconsiderados, e a direção tenta impor modelos organizativos e formas de ação e decisão externas e previamente aprovadas. É nesse sentido que é bloqueada a chance ainda incipiente, de emancipação social desses grupos sociais, ou seja, do ponto de vista político, nada mais conservador do que a ação do MST nos assentamentos rurais sob sua influência”. (NAVARRO, 2003, p. 04-5).

Também em referência à organização do MST, Oliveira (s/d. p. 04-5) coloca que há uma incoerência entre as demandas da base do Movimento (acampados e assentados), além da necessidade de terras como meio de subsistência que, em geral, ocorre a partir da organização descentralizada nos acampamentos, divisão de tarefas em setores e instâncias de decisão, etc., e os objetivos em longo prazo do Movimento, como a ‘transcendência do modo de produção capitalista, o que pressupõe práticas centralizadoras no que tange a linha política, passíveis de serem interpretadas como não-democráticas’.

Neste sentido, segundo a autora, ao mesmo tempo em que o MST adota uma estrutura descentralizada para a consecução de objetivos imediatos, mais práticos como coordenação de ocupações, manifestações, organização de acampamentos e assentamentos, ocorre também uma centralização não-democrática quando limita o debate ideológico ao

evento do congresso nacional, que, realizado a cada cinco anos, não permite uma ampla discussão, restringindo-a de forma sistemática aos membros da direção nacional que se reúnem a cada quarenta dias. Nesse sentido, para a autora

“[...] aparentemente há no MST uma contradição entre sua estrutura interna limitada democraticamente e o resultado de suas práticas para o conjunto da sociedade, que teriam repercussões democráticas, visto que o Movimento incita a participação política nas regiões mais afastadas dos centros urbanos, onde ainda desenvolvem-se práticas de mandonismo e coronelismo” (OLIVEIRA, p. 05-6).

Essa limitação da democracia interna no Movimento está relacionada à formação dos militantes que para a autora citada é fundamentada na ‘disciplina e obediência aos dirigentes principais’ e a não existência de eleições, uma vez que todos os cargos seriam ocupados por meio de indicações feitas pelos quadros mais altos do Movimento (diferente do que afirma STÉDILE, cf. STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 90) conforme também nós apresentaremos no próximo item da pesquisa. Isto, segundo a autora, resultaria em uma relação de dependência entre dirigentes e militantes, o que diminuiria a força de contestação das decisões da direção do movimento pela base (acampados e assentados).

Assim, o Movimento estrutura-se através de diferentes instâncias de representação, as quais reúnem diferentes espaços e modalidades: são os núcleos, coordenações, direções, encontros e congressos. Os núcleos são formados pelas famílias sem-terra, acampados e assentados que elegem suas coordenações, estas escolhem as coordenações regionais, que elegem as coordenações das instâncias superiores e assim conseqüentemente. Os coordenadores indicam entre seus membros, os componentes da direção nas suas respectivas escalas. Os Encontros Nacionais e Estaduais e o Congresso Nacional são os principais fóruns de decisão e planejamento. O encontro nacional é realizado a cada dois anos, os locais, regionais e estaduais, anualmente. Esses eventos são espaços de decisões políticas que determinam as ações do Movimento e resultam no Congresso Nacional, realizado a cada cinco anos.

Uma instância indica os membros de outra instância em nível superior, iniciando pelos núcleos de base de um acampamento ou de um assentamento. Os Setores e as secretarias têm caráter administrativo e executivo e são responsáveis pela realização de projetos de desenvolvimento nos assentamentos e acampamentos. Os setores também estão articulados em diferentes escalas, por exemplo, o setor de educação pode estar organizado desde o acampamento até as instâncias regional, estadual e nacional. Ressaltamos a

importância que adquire o trabalho dos Setores nos acamamentos e assentamentos, pois fazem a interação entre a Base e as demais instâncias, impedindo o isolamento. Ainda, há os Coletivos, estes formados por membros de vários Setores.

Os Congressos e os Encontros estaduais e nacionais são fóruns de decisão do Movimento, espaços políticos nos quais se analisam o contexto social e político e se definem as estratégias de atuação, por exemplo, no I Encontro Estadual no RS, em 1982, até o I Encontro Nacional, em 1984, foram estabelecidas as linhas políticas e, no I Congresso Nacional, foi escolhida uma Coordenação Nacional representando naquele momento, os 12 estados em que o MST estava organizado (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 90).

Segundo Morissawa (2001, p. 208-11), Stédile e Fernandes (1999, p. 31-65) essas instâncias dividem-se em:

- Congresso Nacional: realizado a cada cinco anos. Momento de definição das ações do Movimento.

- Encontro Nacional: realizado a cada dois anos. Aqui, tem-se a avaliação, formulação e aprovação das linhas políticas e planos de trabalho de cada Setor de Atividade.

“Os eventos Nacionais são dedicados para a definição das linhas políticas e para a confraternização da militância, para conhecer as diferenças regionais do povo brasileiro, para fortalecer a identidade do MST [...] o segundo grande objetivo dos eventos nacionais, ao uniformizarmos o debate, é proporcionar momentos de estudo para toda a militância que tem contato com estudiosos, especialistas, professores de alto nível” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 82-3).

As linhas políticas definidas são comuns a todos os estados, porém, a forma de implementação é definida em cada estado de acordo com o contexto particular de cada um (diferenças climáticas, geográficas, potencialidade de organização...).

A Instância organizacional composta pela Coordenação Nacional é formada por dois membros de cada estado, eleitos nos Encontros Estaduais sendo um do SCA (Sistema Cooperativista dos Assentados) de cada estado e dois dos Setores de Atividades, num total de 90 pessoas. A definição da eleição dá-se no Encontro Nacional. Reúnem-se de acordo com um programa anual e são responsáveis pelo cumprimento das deliberações do Congresso e do Encontro Nacional, além das decisões tomadas pelos Setores de Atividades.

No âmbito da Direção Nacional, os diretores são indicados pela Coordenação Nacional com a função de acompanhar e representar os estados, bem como trabalhar na organicidade do Movimento por meio dos Setores de Atividades. O número de

membros é flexível, mas um nome, para ser aprovado precisa receber, no mínimo, 50% dos votos mais 1.

Os Encontros Estaduais realizam-se anualmente com o objetivo de avaliar as linhas políticas, as atividades e as ações do Movimento, além de programar atividades e eleger os membros das coordenações estaduais e Nacional. Quanto à instância organizacional compreendida pelas Coordenações Estaduais, estas são compostas pelos membros eleitos nos encontros estaduais. Entre 7 a 15 componentes são responsáveis pela execução das linhas políticas do MST, pelos Setores de Atividade e pelas ações programadas nos Encontros Estaduais. Já a Direção Estadual é formada por um número variável de membros que são indicados pela coordenação estadual. Esta instância é responsável pelo acompanhamento e representação das regiões do MST nos estados e também pela organicidade e desenvolvimento dos Setores de Atividades.

Na Coordenação Regional, os membros são eleitos nos encontros regionais dos assentados. São membros das coordenações de assentamentos ou de acampamentos eleitos em assembléias, assumindo a responsabilidade pela organização das atividades nos acampamentos e assentamentos.

Quanto à instância da Coordenação de Assentamentos e Acampamentos, observamos que é formada por membros coordenadores dos Setores nos acampamentos e assentamentos eleitos pelos acampados e assentados e são responsáveis pela organicidade e desenvolvimento das atividades dos Setores. Os Grupos de Base são uma instância composta por famílias ou grupos de trabalhos específicos (educação, formação, frente de massa, cooperação agrícola, comunicação...) responsáveis pela organização nos acampamentos e assentamentos.

O maior Processo de discussão eleitoral do MST é realizado a nível estadual no qual se realiza a eleição da Direção Nacional. Sempre que ocorre empate ou vitória por uma pequena maioria, há nova discussão. O Mandato em todas as instâncias é de dois anos, antes do término do mandato é feita uma avaliação e, dependendo desta, pode-se ou não concorrer novamente. Não há limite de idade. “Essa participação é definida pelo seu envolvimento com a luta [...] em nenhuma das instâncias existem cargos tipo chefia ou presidência. Os dois graus da hierarquia são coordenadores e membros” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p.35).

A Estrutura Organizativa do MST fica assim composta:

Instâncias de Representação:

Coordenação Nacional - Direção Nacional - Congresso Nacional – Encontro Nacional - Coordenação Estadual – Direção Estadual – Coordenação Regional – Coordenação dos Assentamentos - Coordenação de Acampamentos e Núcleos de Base.

Setores de Atividade:

Secretaria Nacional, Secretarias Estaduais, Secretarias Regionais e Setores de Atividades (setor de frente de massa, setor de formação, de educação, de produção, de cooperação e meio ambiente, setor de comunicação, de finanças, etc.).

Nessa estrutura organizacional destacamos o papel dos Setores de Atividades, pois este trabalho é o que garante o vínculo dos assentados e acampados com as demais instâncias do Movimento e o responsável pela organização nos acampamentos. São os grupos de acampados e assentados, divididos em Setores, que colocam em prática as deliberações, estratégias, definidas nos encontros e congressos.

A organização através dos Setores de Atividade inicia em 1988, inicialmente com o Setor dos Assentados que se tornaria o Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA) em 1991, objetivando a experiências diferenciadas no campo através da cooperação do trabalho. Atualmente, o SCA é o Setor de Produção. De acordo com Schereiner (2002, p. 358-9), este Setor congrega as Cooperativas de Prestação de Serviço – CPSs - , as Cooperativas de Comercialização e Prestação de Serviços – CCPS - as Cooperativas de Produção Agropecuária – CPAs - além dos grupos coletivos e as associações. A CPA pode associar-se a uma CCPs, o que possibilita a utilização de sua infra-estrutura de produção e comercialização. A CPA objetiva, centralmente, a agroindustrialização procurando implantar projetos de agroindústrias nos assentamentos. As CPAs são prioritárias para o MST, pois as consideram a forma superior de organização da produção por ser a mais viável das alternativas e possibilitar as melhores condições para o avanço da consciência política.

As CCPs abrangem vários assentamentos instalados numa determinada região, objetivam o armazenamento, a comercialização e a agroindustrialização da produção dos assentados. Podem associar-se numa CCPs, os assentados e pequenos agricultores, mas precisam estar organizados em associações de, no mínimo, dez famílias. Já as CPC atuam apenas na assistência técnica, aquisição de maquinário, definição de linhas de produção, implantação de unidades de planejamento para beneficiamento e na comercialização da produção dos assentados. O estado que possui pelo menos três cooperativas cria uma Cooperativa Central dos Assentados, estas já existem em todos os estados da região Sul. As centrais estão vinculadas à Concrab, criada em 1992, representando nacionalmente todas as

cooperativas vinculadas ao Movimento “para articular as demandas e as potencialidades regionais otimizando esforços e recursos em vista do desenvolvimento socioeconômico das famílias assentadas e passou a elaborar cadernos de formação, promover cursos de capacitação técnica e política e firmar convênios” (SCHEREINER, 2002, p. 259-61).

Os principais Setores de Atividades do Movimento são:

- Frente de massa: Formado em 1989, em decorrência do surgimento da UDR em 1985. “A rigor, tudo no Movimento começa pela Frente de Massa” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p.93). Este setor é responsável pelo desenvolvimento do Movimento, seus integrantes deslocam-se para outros locais do país fazendo o trabalho de conscientização e auxiliando em novas ocupações. Uma ocupação inicia-se com a formação de grupos e famílias, o que inclui a realização dos trabalhos de Base no acampamento, nas manifestações e nas negociações. É pelo trabalho da frente de massas que as pessoas vão estabelecendo sua identidade com o Movimento superando e compreendendo sua condição de excluído.

- Setor de Formação: esse setor é fundamental para o engajamento do Sem Terra no Movimento. É fundamental, também, na formação do militante, na compreensão da formação do sistema capitalista, as razões históricas da situação dos trabalhadores, as alternativas ao modelo político e econômico vigente, etc. Uma das atividades deste setor é a organização de cursos periódicos de formação política chamados de escolas sindicais. No início, esses cursos eram ministrados juntamente com a CUT, e os trabalhadores vinculavam o estudo teórico com a prática vivenciada objetivando fomentar a consciência crítica de classe. Foram interrompidos no início de 1980 devido à diminuição da participação da CUT. A partir de 1990, esses cursos passaram a acontecer na escola nacional do MST, em Caçador/SC.

Contudo, a baixa escolaridade dos assentados dificultava o desenvolvimento de iniciativas da gestão e a organização nos assentamentos, o que levou o MST a implementar cursos supletivos de primeiro e segundo graus, de magistério e de técnico em Administração de Cooperativas em alguns assentamentos.

- Setor de Educação: Existe estruturado desde 1986, mas havia experiências educacionais de forma isolada nos acampamentos e assentamentos em vários estados. Abordaremos mais amplamente as ações deste Setor no item 2.6.

- Setor de Produção: a partir da estruturação dos primeiros assentamentos o Movimento sentiu a necessidade de estabelecer entre os assentados novas formas de organização da produção, tendo-se a cooperação agrícola como forma de resistência a partir de três princípios: o primeiro seria de manter unidas a dimensão econômica e a dimensão política da luta pela terra, o segundo, a concepção de que a luta não termina na conquista da

terra, e por fim, a necessidade de investir-se sempre na formação do Sem-Terra e dos assentados para sua qualificação profissional, tendo em vista as transformações da estrutura produtiva. Nesse processo de organização, o Movimento desenvolveu também os Setores de Finanças, Projetos, Comunicação, Relações Internacionais, Gênero e Direitos Humanos (MORISSAWA, 2001, p.206).

## **2.2 COOPERAÇÃO PARA O MST**

Durante o processo de análise bibliográfica para realização da pesquisa, deparamo-nos com várias denominações acerca de trabalho cooperativo: cooperativas, economia popular, economia solidária, associativismo etc. (KONUMA, 2005; RAZETO, 1999; TIRIBA, 1998) não é nosso objetivo, nesse momento, estudar o tema mais profundamente. No entanto, este conceito é aqui abordado com a finalidade de compreender as questões acerca do trabalho cooperativo, questões que são colocadas tanto ao nível da organização do Movimento, quanto ao nível da formação escolar. E é nesse âmbito que se manifesta a contradição entre os valores transmitidos pela escola pública e os valores exigidos pelo trabalho cooperativo na concepção do MST, que é determinante na proposta educativa. Segundo a qual, a escola sob seu prisma deve orientar-se fundamentalmente numa organização coletiva, pois ela tanto pode contribuir dotando os trabalhadores de conhecimento que viabilizem experiências cooperativas, quanto pode, pelos valores individualistas que difunde sob o prisma da sociedade de mercado, inviabilizar tais experiências.

Nesse sentido, Ribeiro (2001, 24-5) coloca que a economia popular resulta de mudanças no mundo do trabalho geradoras da negação dos direitos sociais, justificando, porém, que isso não é suficiente para efetivação de experiências cooperativas. Pois, para a autora, o que a diferencia da lógica capitalista é a solidariedade, a autogestão e a cooperação, por isso, a economia popular precisa ‘construir-se como tal’, porque os trabalhadores reunidos em cooperativas podem, seduzidos pelos apelos do mercado, ser tentados a reproduzir os mecanismos de exploração do capital, daí o cuidado em não idealizar as experiências de trabalho cooperativo, mas refletir criticamente sobre elas. Este tipo de organização da produção, para a autora, não é homogênea e pode evoluir tanto para respostas organizadas e solidárias como para situações de assistencialismo e caridade que mantêm a dependência.

Na mesma perspectiva, Gadotti (1999, p.13-5) distingue a economia informal da economia popular. Segundo ele, a primeira objetiva solucionar necessidades imediatas e a segunda, embasa-se em uma concepção de sociedade a partir de novos valores, sendo, portanto, uma opção de vida com valores solidários, de participação, autogestão, autonomia e para uma lógica de pensar, produzir e relacionar-se que difere das formas econômicas próprias do capitalismo. Para tanto, a economia popular conta com a educação comunitária que não pode estar separada da educação escolar.

Economia popular para Ribeiro,

“é um fenômeno que se explica pela necessidade de as pessoas buscarem alternativas de sobrevivência diante do desemprego e da crise do Estado de bem estar, [...] é atravessada pela contradição capital/trabalho que, por sua vez, marca as ações das camadas populares cujas práticas sociais, mesmo as de cooperação, estão voltadas para o mercado ao mesmo tempo em que dele tentam libertar-se” (RIBEIRO, 2001, p.26).

Assim, se a sobrevivência das organizações econômicas populares impõem-lhes relações com o mercado, a luta pela autonomia vai traçando novas formas de relações de cooperação e solidariedade que rompem com a competição e o individualismo. Portanto, o trabalho cooperativo é aquele que se baseia em relações de solidariedade e autonomia. Para isso, é fundamental que os trabalhadores associados sejam proprietários dos meios de produção, que o trabalho seja administrado pelos próprios trabalhadores e que não haja divisão hierárquica na organização do trabalho entre quem pensa, administra e executa a relação produção-reprodução-distribuição.

Abordamos esses autores (RIBEIRO, 2001; GADOTTI, 1999) porque através de seus textos foi possível entender em que sentido o MST aborda o trabalho cooperativo e foi possível estabelecer relações entre os conceitos desses autores e a idéia posta nos documentos do MST.

A cooperação, enquanto uma prática espontânea não refletida, assim como a solidariedade, está incorporada às relações de trabalho que caracterizam a agricultura familiar. Resgatando essas práticas, o MST fez delas princípios a serem incorporados como valores refletidos. Esses valores começam a ser vivenciados desde o processo organizativo que antecede a ocupação, mantêm-se durante ela e a instalação do acampamento e objetivam afirmar-se na organização, o que garante a permanência das famílias acampadas. Porém, é quando se dá a desapropriação da terra e a entrega dos lotes que a vivência nesses valores

começa a ser testada na organização dos grupos de famílias e das cooperativas de produção (RIBEIRO, 2001, p. 30).

Nessa perspectiva, pela análise de documentos elaborados pelo MST entendemos que cooperação seria toda atividade realizada em conjunto para a solução de necessidades sociais e econômicas, uma forma de organização da produção por meio da divisão social do trabalho<sup>31</sup>. Os textos analisados citam que sua prática significa um instrumento pedagógico para a inserção social, permitindo romper o individualismo e a auto-suficiência. Para o MST, o trabalho para ter êxito exige a especialização das pessoas, por isso é preciso dividir tarefas em que há uma variação do grau de complexidade dessa divisão do trabalho e que vai depender do estágio em que se encontra tal organização que deve estar agregada a um projeto estratégico de mudança da sociedade.

Essa estrutura de sociedade baseada na cooperação tem justificativas econômicas, sociais e políticas. As razões econômicas referem-se ao aumento do capital, no sentido de que unindo o capital, os assentados conseguem mais crédito para implementar o aumento da produção. Com a divisão do trabalho, cada um fará menos atividades ou em apenas uma linha de produção, ainda há uma racionalização do uso das máquinas e insumos, maior produtividade em menor tempo; a racionalização da produção, de acordo com os recursos naturais, em que ao invés de diversificar a produção, a cooperação permite aproveitar ao máximo o solo e o clima produzindo para o mercado apenas produtos apropriados a ele e, por último, o desenvolvimento da agroindústria para fins de interesse geral da comunidade, como a fabricação de doces, laticínios, etc.

As razões sociais seriam as de que a cooperação facilita a obtenção de infraestrutura, a educação, transporte, atendimento médico no assentamento etc. As Razões políticas as de que a cooperação leva os assentados à participação das lutas referentes a sua necessidade imediata e também aquelas vinculadas à sociedade como um todo. “Os agricultores percebem-se como uma força que se somando as demais pode contribuir para a construção da nova sociedade” (MORISSAWA, 2001, p.232).

Ainda, para o MST, a cooperação é entendida como a associação entre trabalho, capital e terra na produção agropecuária para enfrentar o monopólio que o setor

---

<sup>31</sup>Sobre divisão do trabalho Stédile e Fernandes colocam que “a chave da divisão social do trabalho é que o resultado desse esforço comum também é dividido [...] o nosso objetivo, que está no programa agrário é uma etapa superior aos modos camponês típico e capitalista. O que assimilamos do capitalismo é a divisão do trabalho mas não com objetivos capitalistas que se utiliza dessa divisão para explorar as pessoas [...] vemos a divisão do trabalho ligada ao desenvolvimento técnico das forças produtivas que existem na sociedade [...] consideramos nossa proposta de divisão do trabalho superior porquê do ponto de vista econômico a renda da produção é dividida entre todos” (STÉDILE; FERNANDES, 1999, p. 108-10).

mercantil/ industrial/financeiro exerce sobre o agropecuário. E ante a dificuldade do assentado de manter-se no campo trabalhando individualmente no seu lote, a cooperação agrícola surge como uma alternativa de sobrevivência à pequena agricultura, pois aumentam as chances de resultados financeiros mais rentáveis.

“A cooperação passa a pressupor a superação tanto da produção familiar individual voltada para a subsistência como a inserção individual no mercado. [...] a cooperação agrícola constitui uma prática política coletiva e econômica no processo de luta pela reforma agrária e transformação social, ela é vista pelo MST como uma alternativa que incorpora a modernização da agricultura, mas que também ressignifica a modernidade ao questionar as formas de produção da riqueza social e de seu mecanismo de distribuição e afirmar a supremacia do trabalho e da vida sobre a lógica econômica capitalista.” (SCHEREINER, 2002, p. 407-10).

Contudo, de acordo com Morissawa (2001, p. 232-39), os processos de cooperação só serão mantidos se houver a percepção de que o produtor sozinho não consegue se desenvolver economicamente. A cooperação deve ter um papel educativo, deve elevar o nível de conhecimento dos assentados, deve envolver todos os assentados para que se torne prática cotidiana e *‘evolua para formas superiores’* em que o trabalho, a terra e o capital são administrados de forma coletiva. Para o Movimento, as formas de cooperação no assentamento manifestam-se através do mutirão, troca de dias de trabalho, condomínio conjunto de animais e grupos coletivos para plantio, colheita etc. Essas experiências, quando legalizadas, são denominadas Associações ou Cooperativas. A Associação pode ser de animais, máquinas agrícolas, comercialização (compra e venda de produtos agropecuários) e de beneficiamento da produção (armazenagem, serraria, moinhos...). A produção é realizada no lote familiar, mas a associação presta serviço de interesse comum e serve como representação política dos assentados.

“A Cooperativa de prestação de serviços,[sic] é um desdobramento da Associação. Nasce devido ao crescimento das atividades dos assentados. Planeja, comercializa e organiza a produção dos assentados, também deve prestar assistência técnica, fornecer insumos agrícolas, serviços de máquinas e repassar créditos. É um agente econômico com maior capacidade de agir no mercado regional. Na cooperativa de produção agropecuária a terra, o trabalho e o capital são administrados coletivamente. A propriedade e a produção, portanto, são sociais” (MORISSAWA, 2001, p.233-4).

A agroindustrialização é a forma cooperada tida pelo Movimento como ‘superior’, porque além de gerar novos postos de trabalho, eleva o nível de qualificação dos assentados e contribui para que os jovens permaneçam no campo. Ela envolve desde o processamento da produção (secagem e armazenamento) até o beneficiamento e acabamento da produção. A agroindústria classifica-se em rural, mista e tradicional. A agroindústria rural trabalha com produtos variados, de acordo com a estação, (doces, compotas) no próprio lote e o trabalho é familiar não requer escala de produção e o capital investido é pequeno.

Na agroindústria mista são necessários recursos industriais. Uma parte da matéria – prima é produzida e outra comprada e a mão de obra é coletiva, diminuindo os gastos na produção. Já na agroindústria tradicional tem-se o assalariamento dos funcionários, a matéria-prima é comprada e há competição comercial na questão de preço e qualidade, para isso precisa alta produtividade. Estabelece relações contratuais com grandes empresas ou agroindústrias e relações para comercialização.

Sobre o trabalho coletivo enquanto forma de resistência no campo, Schereiner coloca que:

“[...] a proposição das roças comunitárias e outras formas comunitárias de produção e de trabalho enquanto formas de luta política no meio rural [...] surgiram na década de 50 introduzidas pelo Partido Comunista cuja ação no campo era informada pelas diretrizes do Manifesto de Agosto de 1950 e pelas resoluções do seu congresso em 1954. A política agrária do Partido Comunista Brasileiro era a política dos territórios liberados, no modo em que se configurou em Trombas, em Goiás, e em Porecatu, no Paraná. O mutirão e outras formas de trabalho coletivo fizeram parte das práticas dos militantes do Partido na Revolta de Trombas e Formoso” (SCHEREINER, 2002, p. 190)

Assim, a vida coletiva para o MST deve perpassar todas as ações no Movimento, inclusive a produção objetivando assim, a sobrevivência e a persistência das famílias nos acampamentos e depois nos assentamentos, para tanto, o MST propõe uma organização que materializa a luta social e a torna a própria experiência pedagógica e de identidade do MST.

“[...] exatamente porque aciona o Movimento como princípio educativo e se mistura com outros processos potencialmente conformadores: a relação com a terra, o trabalho, a construção de novas relações sociais de produção no campo, a vida cotidiana em uma coletividade, a cultura, a história, o estudo [...] a luta mesma, afinal, transfigura-se ou desdobra-se em cada uma destas dimensões que se produziram como pedagogias ao longo da história. Por isso, o próprio movimento da luta é o grande educador dos Sem Terra” (CALDART, 1999, p. 219).

Essa organização fundamenta-se no princípio de que a luta pela reforma agrária ultrapassa a reivindicação pela terra na medida em que implica o cumprimento de sua função social de acordo com a Constituição Federal. Assim, sua efetivação representa, necessariamente, um ato revolucionário que deve resultar na transformação da estrutura fundiária.

O estudo de documentos publicados pelo MST e a pesquisa de campo realizada apontam que, no período do acampamento, há a efetivação dessa organização proposta, cujas características centrais são a dirigência descentralizada, o trabalho coletivo e a disciplina. Mas no assentamento, essa organização limita-se principalmente pela geografia dos terrenos, que distancia as famílias assentadas além da necessidade da dedicação na produção que absorve o tempo das famílias. E também, quando no assentamento, o trabalho se individualiza e as relações sociais estabelecidas no acampamento baseadas no interesse comum, agora se restringem à produção para garantir a sobrevivência. Esse individualismo dificulta o sucesso econômico do assentamento porque, apesar da terra, falta capital, insumos e infra-estrutura para iniciar e manter a produção. E é nesse sentido que é necessário manter-se a organização coletiva também no processo de produção inserindo a luta pela reforma agrária no contexto mais amplo da luta de classe (explorada por encontrar-se expropriada dos meios de produção).

### **2.2.1 A organização no acampamento para o MST: a coletividade como possibilidade de emancipação**

O acampamento foi a primeira forma de organização do MST. Ele resulta da união organizada das famílias principalmente para realizar uma ocupação. Para o Movimento, o acampamento é um meio de sobrevivência e reprodução da vida social, na medida em que origina uma comunidade que desenvolve uma sociabilidade necessária à sobrevivência.

A importância de uma ocupação organizada anteriormente em acampamento para Schereiner (2002, p.165) é um ato que questiona a estrutura do poder rural no Brasil, constitui uma transgressão coletiva da Lei que protege a propriedade privada da terra improdutiva ou subaproveitada, mostra que a função social da terra não está sendo cumprida e visa criar um fato político cuja visibilidade e pressão resulte num canal de negociação com o Estado. Desse modo, para além da ruptura momentânea com a ordem legal, a prática da

ocupação evidencia que a terra é conquistada no fazer-se da luta política, objetivando o cumprimento da Constituição Federal no tocante à reforma agrária, provando a ineficácia da lei. Ainda, sobre a importância de uma ocupação organizada, Costa (2002, p 100-1) coloca que:

“[...] visto de uma perspectiva social, a ocupação significa construir uma plataforma da vivência da luta, por meio da qual os sujeitos do MST tentam implantar suas experiências, visto de uma perspectiva do conflito, a luta traz a tona o invólucro que reveste a propriedade privada da terra na sociedade brasileira e ao mesmo tempo, denuncia a contradição que há no fato de existir tanta terra sem gente e tanta gente sem terra. O vigor desta luta de classe é descortinado quando uma ocupação se realiza” (COSTA, 2002, p. 100-1) .

Nesse sentido, a ocupação é o aspecto fundamental na organização do MST: “é o que dá sentido de unidade entre as pessoas para lutarem por um mesmo objetivo. Passar depois pelo calvário de um acampamento cria um sentimento de comunidade e de aliança” (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 114-5).

Em texto abordando as experiências coletivas do MST como fonte de aprendizagem, Vendramini (2005, p.71) aponta que o processo de acampamento traz consigo aprendizagens que, inicialmente, dão-se com a construção dos barracos, o que requer um saber prático, depois a dinamização do dia-a-dia em comunidade, e essa dinamização do espaço e especialmente da rotina do acampamento é algo que exige um novo aprendizado em relação à forma de viver embasada por uma rede de solidariedade e respeito ao outro. Segundo a autora, “essa experiência de vida coletiva no acampamento, orientada pela luta comum para a conquista da terra, é elemento essencial para a organização futura do assentamento” (VENDRAMINI, 2005, p. 72).

No acampamento, a primeira medida de organização proposta pelo Movimento é a constituição de núcleos de base com 10 a 30 famílias. Nesses núcleos ocorre a divisão de tarefas como alimentação, saúde e educação. Para cada uma dessas funções há um coordenador responsável por uma equipe de serviço. Este coordenador e sua equipe reúnem-se regularmente para avaliar e planejar as atividades. Também existe uma coordenação geral no acampamento. Esta é responsável pela unidade das diversas equipes formadas, negociar com o governo e estabelecer relação com a sociedade (expor as justificativas e reivindicações do acampamento, mídia...). Essa organização envolve os processos de Assembléia Geral, órgão máximo de decisão, que realiza reuniões frequentes entre os coordenadores dos Núcleos/grupos, os quais realizam assembléias envolvendo todos os acampados. “Essa

metodologia possibilita a divisão de responsabilidades e a comunicação entre todos. Os princípios que norteiam essa organização são, centralmente, a democracia, a participação, a divisão de tarefas e a direção coletiva” (MORISSAWA, 2001, p. 200).

Conquistada a terra, surge o assentamento e o desafio é manter a responsabilidade coletiva pela subsistência que deve ser mediada pela organização da produção, que implica a organização e divisão do trabalho. Porém, há uma alteração da forma de sociabilidade e trabalho com a conquista do assentamento que se individualiza e descaracteriza a organização antes realizada no acampamento, onde a convivência é baseada nos Princípios Organizacionais do MST apontados no item 2.3.

Para Vendramini (2005, p. 71-3), no assentamento vive-se uma realidade que já não é provisória, como no acampamento, mas que passa por um processo de normatização em que o trabalho se coloca como centro, tendo em vista a sobrevivência. Para a autora, a mobilização quando em acampamento dá-se em torno da perspectiva imediata da vida, e o espaço de socialização em assentamento é mais complexo, pois, é o vir a ser que se coloca através da organização. Portanto, há um descompasso entre o presente e o futuro e um conflito entre o individual e o coletivo numa sociedade capitalista que prima pelo individual.

### **2.2.2 A materialização dos princípios organizacionais no assentamento: Um conflito em questão**

Para Fabrini (2001, p.11-8), o termo assentamento surgiu “no interior do Estado e refere-se às ações que têm por fim ordenar ou reordenar recursos fundiários com alocações de populações para solução de problemas socioeconômicos, reconhecidos sua importância e necessidade, pela viabilidade econômica”. Dessa forma, as ações do Estado são concebidas como ações de ordem técnica e não política e, portanto, as populações ‘beneficiadas’ com assentamentos estão destituídas de caráter ativo. Mas, para o autor, os assentamentos do MST por serem constituídos através da organização de trabalhadores possuem características que os diferenciam de qualquer outro tipo de assentamento rural.

Segundo Schreiner (2002, p. 134), a participação do Estado, através do INCRA, nas áreas de assentamentos rurais compreende o pré- assentamento, que é o processo de emissão da posse, instalação provisória dos beneficiários e realização da demarcação e distribuição dos lotes, segundo as condições da área levantada em estudo prévio. Depois é a

implantação da infra-estrutura no assentamento onde são desenvolvidas ações que visam a preparação agrícola da área e a definição do projeto de desenvolvimento do assentamento e a implantação do projeto técnico de estruturação do sistema produtivo do assentamento. Por fim, ocorre a emancipação que é a titulação necessária para que os assentados assumam a gestão e desenvolvam o assentamento.

“[...] o assentamento é a espacialização da luta como resultado do trabalho de formação e organização do Movimento, sendo que cada assentamento conquistado representa a possibilidade de outras conquistas. E esta perspectiva materializa-se nas práticas do cooperativismo, instrumento que pode viabilizar economicamente os assentados e, por conseguinte, de legitimar e de tecer a luta pela reforma agrária” (FERNANDES, 1999, p. 242).

Os fatores fundamentais de êxito para se chegar ao assentamento, segundo Morissawa (2001, p. 226-8), são a união, a solidariedade, a resistência e a cooperação, fatores estes que devem permanecer nas relações agora no assentamento. Nesse novo contexto de assentado, cada um passa a estar incluído numa comunidade e passa a fazer parte da economia, política e da sociedade. Ainda, para o autor, a importância do assentamento reside no fato de que a comercialização da produção gera recursos para o município e desenvolve a região e expõe dois princípios essenciais à formação da consciência que devem estruturar a vida no assentamento: convivência e participação, justificando que, numa comunidade ativa e organizada, a visão de mundo torna-se diferente daquela vivência isolada, pois a participação nas decisões pertinentes ao coletivo do assentamento contribui para o desenvolvimento de uma conduta capaz de romper a submissão ao sistema capitalista cujo mercado dificulta a permanência do pequeno produtor no campo. Isso porque os segmentos dominantes (capital mercantil, industrial, financeiro) acabam lhe subtraindo os benefícios resultantes do trabalho, por isso a necessidade de propostas de organização da produção de forma coletiva, para subverter a ordem desigual da economia de mercado e do modo de produção capitalista.

“Os assentamentos de reforma agrária surgem como resultado da organização e da mobilização os trabalhadores sem-terra. [...] a posse da terra coloca ao trabalhador rural assentado uma nova condição. A organização da produção no assentamento é uma condição básica para a permanência do trabalhador assentado na terra” (FABRINI, 2001, p. 26).

É nesse âmbito que a cooperação agrícola nos assentamentos de reforma agrária torna-se um instrumento de resistência dos trabalhadores. Mais do que viabilidade

econômica, a cooperativa e o desenvolvimento de agroindústrias são uma alternativa política, mas sua existência, para Fabrini (2001), não deve ser entendida no limite da racionalidade econômica, pois,

“[...] o assentamento também assume caráter político quando se torna elemento irradiador e fortalecedor das mobilizações e lutas. Eles são referência na formação de lideranças e quadros que atuam tanto nas propostas de organizar a produção agrícola como nas mobilizações de conquista da terra e novos assentamentos [...] a conquista da terra e o assentamento não significam apenas a inclusão do trabalhador sem-terra na produção, mas também, a conquista dos seus direitos e participação política, eis o grande mérito dos assentamentos e da reforma agrária, razões estas que não podem ser avaliadas a partir da produtividade e dos mecanismos de mercado” (FABRINI, 2001, p. 90-1).

Na organização proposta pelo MST aos assentamentos é essencial a proximidade das moradias, pois promove a convivência e facilita o acesso à infra-estrutura (energia elétrica, água encanada, estradas etc.). Para aproximar as residências facilitando as formas coletivas de trabalho, o MST propõe duas formas, as agrovilas e os núcleos. As agrovilas representam a manutenção da coletividade visível no acampamento, onde as casas são construídas próximas entre si e das instituições da comunidade como a igreja, escolas e mercearias. Já nos núcleos de moradia, as casas são construídas em lotes individuais e o assentamento subdivide-se em vários núcleos de aproximadamente 15 famílias, agrupadas de acordo com a topografia, hidrografia e as estradas existentes. A infra-estrutura comunitária necessária é construída no centro de cada núcleo/comunidade (MORISSAWA, 2001, p. 227).

Ainda, segundo o autor, cada núcleo de base possui um coordenador feminino e outro masculino, responsáveis por encaminhar as discussões no assentamento e ambos fazem parte da coordenação geral deste e devem garantir que todos os núcleos discutam a mesma pauta de assuntos dando uma unidade às decisões.

O estudo de bibliografias publicadas pelos dirigentes nacionais do MST aponta que a experiência da agricultura baseada na pequena propriedade com base no trabalho familiar é importante porque os camponeses têm a sua existência garantida na luta contra a dominação capitalista e a organização da produção coletiva nos assentamentos. Essa experiência visa, também, promover a sustentação das famílias fora da subordinação que as relações capitalistas impõem.

“[...] o assentamento, para além de uma fração da territorialidade do capital conquistada pelos trabalhadores, deve ampliar a potencialidade de espacialização e territorialização da luta pela reforma agrária, trata-se, entre outras questões, de transformar a luta econômica em luta política [...]. Nesse sentido, o cooperativismo

propicia as condições necessárias para atingir os objetivos orgânicos do MST [...] consolidar a organização de base, [...] desenvolver a consciência social com uma visão de sociedade; transformar a ideologia do camponês; substituir o meu pelo nosso e mudar o jeito artesão de trabalhar e enxergar o mundo; acumular forças para a transformação da sociedade” (SCHEREINER, 2002, p. 341).

Nessa perspectiva, o cooperativismo tenta ser implementado pelo MST nos assentamentos como estratégia de organização da vida cotidiana visando, sobretudo, superar a mentalidade individual e a prática camponesa do cultivo para a subsistência. Contudo, sobre essa proposta de cooperação nos assentamentos, o autor observa (p. 331-5) que quando os assentados conquistam a terra, ressurge a perspectiva que os moveu aos acampamentos e às ocupações: a propriedade privada como condição de liberdade e autonomia, e assim, na medida em que a produção familiar individual é estruturada, as práticas coletivas observadas quando em acampamento diminuem e apenas se efetivam em momentos de maior precisão. Segundo o autor, os assentados rejeitam formas de produção rigorosas e tal proposta de organização coletiva apresentada pelo Movimento anula os direitos individuais de propriedade e exige regras disciplinares. Acrescenta ainda que, “nenhuma forma de cooperação formulada por referenciais político-ideológicos, quaisquer que sejam, sem levar em consideração a cultura e a trajetória de vida dos assentados, pode constituir-se em alternativa viável” (SCHEREINER, 2002, p. 337).

Do mesmo modo, Fabrini (2002, p.143-144) expõe que grande número de assentados desconsidera a proposta de trabalho cooperativo e coletivo proposto pelo Movimento. O autor atribui tal resistência à trajetória de vida dos assentados que sempre desenvolveram atividades produtivas trabalhando individualmente com a família. E, nesse caso, a heterogeneidade de origem, concepções políticas, costumes que compõe um assentamento, além de um conjunto de relações sociais historicamente construídos, dificultam a formação de unidade nos assentamentos capaz de criar ações políticas apoiadas na posse da terra, instrumentos, gestão e trabalho coletivo. Por outro lado, o autor aponta também que a diversidade de trajetória pode favorecer a pluralidade de discussões e debates bem como a proposição de diferentes propostas de organização da produção e lutas nos assentamentos. Além disso, segundo o autor, a forma como os lotes estão demarcados no assentamento pelo INCRA contribui para a dispersão das famílias e seu isolamento, tal organização espacial dificulta as lutas coletivas dos assentados.

“[...] o isolamento do camponês em sua propriedade não permite o desenvolvimento de ações coletivas e dificilmente seriam capazes de pensar as relações sociais globalmente e na sua totalidade. As ligações locais não permitem a construção de interesses coletivos entre eles, seu interesse é essencialmente individual. [...] já a aproximação dos lotes e relações de vizinhança pode contribuir para a realização de atividades coletivas e comunitárias. A eliminação do distanciamento e isolamento das famílias é uma condição para a construção de atividades comunitárias e coletivas, neste sentido, a formação de núcleos de produção e grupos de assentados permite a aproximação e unidade entre as famílias assentadas, condição necessária para a construção da resistência” (FABRINI, 2002, p. 216-7).

No mesmo sentido, em entrevista ao site <http://www.comciencia.br>, publicada em junho de 2003, Zander Navarro expõe a idéia segundo a qual, os impactos gerados quando da formação de um assentamento são mais sociais e políticos no município em função da ampliação da população. Reconhece que os recursos de projetos e os créditos da política federal destinada aos assentamentos ‘animam fortemente a economia municipal’, mas não representam uma expressão mais ampla economicamente. “Os assentados quase sempre apenas reproduzem uma pequena agricultura mercantil, corriqueira em todo o mundo rural brasileiro, e raramente conseguem ativar negócios e atividades mais dinâmicas, sendo tais casos excepcionais”. Contudo, o autor observa que “a situação sócio-econômica das famílias rurais assentadas, comparativamente à sua situação anterior, de sem-terra, é incomparavelmente superior, o que por si só justifica uma política de reforma agrária de cunho social destinada aos segmentos mais pauperizados do campo brasileiro” (NAVARRO, 2003, p. 04).

Apontamos a idéia de Vendramini (2005, p. 75), ao colocar que as relações sociais estabelecidas no processo de assentamento possibilitam a ‘experimentação de algo novo e a perda das ilusões’. Para ela, o espaço de assentamento é um espaço contraditório em si, “ao construir experiências inovadoras na sua base material num mundo que reproduz as velhas relações de produção. Portanto, é nesse movimento, entre conflitos e disputas, que as pessoas se educam”.

Contudo, páginas adiante, a autora ressalta aspectos que dificultam a construção de aprendizagens pelos assentados. Aspectos esses, fundados na autonomia, e que seriam “os modelos de organização, de produção e de ensino *impostos pela direção do MST*”, que, segundo ela, muitas vezes, ignoram a diversidade das experiências de organização do trabalho presentes nas trajetórias dos sem-terra: “[...] ainda que contextualizados, estes modelos bloqueiam a possibilidade de construção de alternativas de vida, de trabalho, de cultura e de educação com caráter duradouro e com significado para os sujeitos envolvidos

nestas experiências, que contribuam para a necessária autonomia política das classes trabalhadoras” (VENDRAMINI, 2005, p. 76-7).

Sobre essa resistência quanto às formas de cooperação proposta pelo MST, Schereiner (2002), estudando formas de organização em assentamentos da região Oeste-Sudoeste do PR, coloca que no processo de estruturação dos assentamentos, a proposta cooperativista do MST foi imposta através das lideranças nos assentamentos e não se levou em consideração o universo cultural dos assentados para, a partir deles, construir as formas de cooperação, assim, a coletividade é tida pelos assentados como limite à liberdade e à autonomia. Expõe ainda que, no início dos assentamentos analisados, as formas de trabalho coletivo como o mutirão, a troca de dias e as roças comunitárias fundamentavam as relações de troca e em geral efetivava-se porque ‘não são mediatizadas pela mercadoria’, mas sim, pela produção da subsistência e, por isso, os acampados/assentados recorrem às formas de solidariedade inerentes as suas tradições. E num contexto de luta coletiva no acampamento, o trabalho em conjunto, para além da produção das condições materiais de vida, constitui expressão simbólica do direito dos trabalhadores do campo à terra. Mas o objetivo é a conquista de um lote para a família e o modelo de cooperação do MST é alheia à cultura dos assentados (SCHEREINER, 2002, p. 253-329).

Ainda nessa idéia, como apontamos em Fabrini (2002), Schereiner (2002, p.134-54) ressalta que os fatores de resistência à forma de vida coletiva decorreriam porque a prática do trabalho coletivo na terra não faz parte da trajetória de vida das famílias e que a luta do assentado é pelo controle privado (familiar) da terra. Aponta também, a tradição da agricultura familiar do assentado em propriedade privada, a falta de planejamento, o relevo, a qualidade do solo, além do receio de perder o gerenciamento sobre como e quando produzir, como gastar a renda, e ainda, a carência de formação cooperativa das lideranças do MST e de conhecimento das famílias assentadas. E, para o autor, os limites e possibilidades da implementação de formas de produção coletivas devem ser compreendidas em seu contexto histórico e não implementadas de forma hegemônica. O autor observa também que, não necessariamente há uma gradação da produção individual para uma produção coletiva superior, como pressupõe a proposta do MST:

“A concepção norteadora dualista do MST do coletivismo versus individualismo, é reducionista das memórias plurais, das múltiplas experiências de cooperação vivenciadas nos assentamentos e possibilidades que a forma cooperativa pode assumir, bem como das diferentes combinações que os interesses individuais e a busca da socialização no coletivo podem engendrar já que as famílias recorrem a múltiplas formas de solidariedade fundadas em relações de reciprocidade como o

mutirão, troca de dia de serviço, bem como as relações comunitárias de lazer, e cultura. Há possibilidades de articular formas de produção que envolvam ao mesmo tempo atividades coletivas e atividades individuais [...] O MST apresentou aos assentados um modelo fechado / totalizante de organização da terra e do trabalho cujas representações sociais distanciam-se e manipulam o vivido, interferindo nas práticas e relações sociais, normatizando a vida cotidiana. [...] é necessário que o MST considere as experiências e a cultura nos assentamentos como centrais no processo de discussão e formação nos assentamentos rurais, para transformá-lo, efetivamente, em um projeto coletivo” (SCHEREINER, 2002, p. 388-90).

Nessa percepção, o autor cita que mesmo sendo o MST, enquanto Movimento Social representativo, o principal mediador dos assentados ele não engloba sua totalidade. A posição ideológica de seus dirigentes nem sempre condizem com a heterogeneidade cultural da população assentada. O MST como um todo é uma organização que luta pela reforma agrária e pela transformação social do país e nele atuam sujeitos múltiplos, de escolhas e interesses diversos e os próprios assentamentos têm origens diversas. Trata-se, portanto, de um movimento social heterogêneo (SCHEREINER, 2002, p. 423).

Também tecendo críticas a essa estrutura organizacional coletiva de produção proposta pelo MST aos assentamentos citamos Navarro, (2004) que aborda tal organização, proposta pelo MST, como antidemocrática e autoritária e questiona também a estrutura organizacional do próprio Movimento. Segundo ele, o MST desenvolveu processos de organização e dinâmicas internas de estruturação que são justificadoras de sua força política, porém, a prática política do Movimento tem sido essencialmente não democrática:

“[...] os dirigentes não são eleitos em nenhum momento público, mas escolhidos cuidadosamente pelos quadros mais altos, sob o critério principal da lealdade e submissão às diretrizes principais, que são obedecidas rigidamente, sob pena de perda da posição na estrutura da organização. Dessa forma, ao adotar a perspectiva totalizante dos grandes esquemas políticos das tradições ortodoxas do marxismo, que desqualificam as diferenças e alteridades sociais, além de impedir a autonomia das formas organizacionais microsociais, locais e regionais, pois ameaçariam a existência de sua própria dimensão nacional, o MST enquanto uma organização política, tem, de fato, atuado mais como freio à emancipação dos mais pobres do campo, servindo muito mais aos propósitos, nem sempre explícitos, do corpo dirigente da organização” (NAVARRO, 2004, p. 16-7).

Nesse sentido, apesar de o autor considerar neste texto, o MST “uma das mais fascinantes trajetórias sócio-políticas que a história brasileira já produziu” influenciando a agenda pública sobre o mundo rural e empreendendo ações coletivas de grande repercussão tornando-se referência em todos os assuntos ligados à questão agrária, a história do

Movimento apenas repete a trajetória aparentemente promissora quando analisadas suas ações concretas.

Sobre a idéia exposta anteriormente, segundo a qual, para o MST a organização do trabalho familiar no campo pode representar um ato revolucionário, Luciana Oliveira (2007), a partir da idéia de Marx (2003, p. 38), coloca que os camponeses constituem-se enquanto classe social na medida em que apresentam semelhantes condições materiais e culturais de vida, mas, que não há no grupo, baseado na pequena propriedade familiar, uma unidade orgânica. Ou seja, para ela, o fato de cada grupo familiar trabalhar de forma quase autônoma, a produção de subsistência o torna estéril politicamente, pois não há interação social entre os diversos grupos baseados neste tipo de produção. Neste sentido, o próprio modo de produção os isola: “a pequena propriedade não permite qualquer divisão do trabalho para o cultivo, nenhuma aplicação dos métodos científicos e, portanto, nenhuma diversidade de desenvolvimento, nenhuma variedade de talento, nenhuma riqueza de relações sociais realizando desta forma mais trocas com a natureza do que com a sociedade” (OLIVEIRA, 2007, p. 82). Tal situação torna, segundo este entendimento, ‘a classe camponesa constituída de unidades homólogas sem que haja nenhum elemento que a torne uma comunidade’. Ela é uma ‘classe em si, mas não uma classe para si’ na medida em que não desenvolve ligação nacional, nem organização política, sendo os camponeses nesta situação “incapazes de fazer valer seu interesse de classe em seu próprio nome” (MARX, 2003 apud OLIVEIRA, 2007, p. 01-2).

Complementando o rol de posições que questionam a proposta organizativa do MST, Bertero (2006) censura, entre outros pontos, a proposta de reforma agrária do MST. Especificamente, detemo-nos em abordar aqui, a idéia do autor quanto a sua crítica alusiva à organização da produção nos assentamentos, que, segundo o autor, revela uma concepção pequeno burguesa. Acrescenta que, o fato de o MST almejar uma reforma agrária ‘a seus moldes’ e implementar nos assentamentos agroindústrias, não abole a propriedade privada e nem altera o modo de produção que o autor caracteriza como pequeno burguesa e propaga um ‘capitalismo mais igualitário’, apoiado na pequena produção que seria uma espécie de reforma sob a ordem social instituída. O autor segue citando que, o ‘equivoco está no centro da proposta do MST, que seria a concepção de camponês, isso porque, ‘camponês e produção mercantil não coadunam’. O camponês é um produtor independente, detentor de uma economia de subsistência e não mercantil, porque é justamente a mercantilização que destrói a sua autonomia, ela o liga à relação social mercantil e dela passa a depender (BERTERO, 2006, p. 167).

Considera anacrônica a proposta do MST porque, segundo ele, o Movimento pretende criar um capitalismo de pequenos proletários e assim ‘posiciona-se na contramão da história’. Na finalidade de dedicar-se à pequena produção, “cria uma massa conservadora, adversária do progresso social e do socialismo científico e revolucionário querendo parcelar aquilo que o capital já socializou. A contrapartida da socialização é a apropriação privada, [...] mas supor que os males do país resultam em boa medida da alta concentração da propriedade privada da terra, há uma enorme distância. [...] não é ela as causa dos males que afligem a população rural, e sim, o capital que domina e explora o trabalhador” (BERTERO, 2006, p.171).

“[...] no caso do MST, o reformismo é pequeno burguês, cristão e agrário e seu socialismo exprime uma concepção idealista e não materialista. Visa a justa distribuição de terras, cuja legitimação seria dada pela justiça social. O pressuposto político disso é a democracia, a qual, segundo o MST só pode ser atingida no contexto atual mediante: 1) acesso ao capital – dinheiro necessário á exploração da terra; 2) a instalação, nos assentamentos, de agroindústrias, isto é, de pequenas indústrias beneficiadoras de seus produtos; 3) sob formas de cooperativas, com a finalidade de tornar a produção mais competitiva e mais autônoma em relação às empresas para as quais agem como fornecedores” (BERTERO, 2006, p. 171).

Dessa forma, para o autor, o MST pauta a sua luta apenas na distribuição da terra e do capital e não à abolição da propriedade privada, porque na medida em que propõe em seu lugar a redistribuição da terra, renuncia sua nacionalização e a socialização da produção defendendo o parcelamento de ambas. Assim, para o autor, a proposta do MST

“[...] renuncia a lei do valor e com isso, a teoria marxista, a ciência a importância desta à compreensão da vida social, assim como a sua transformação em favor da visão de mundo cristã e pequeno burguesa [...] renuncia a união entre teoria e prática. Renuncia, em suma, a luta de classes, as quais são dissimuladas na categoria imaginária de camponês. O que propõe, não conduz a superação da ordem burguesa, ao contrario, consolida-a. É puro reformismo, no meu entender, equivocado e atrasado. Atrasado porque quer criar um capitalismo de pequenos proprietários” (BERTERO, 2006, p. 172).

O autor ressalta que sua defesa da reforma agrária, nega e ao mesmo tempo confirma a propriedade privada da terra. Nega-a quando há ocupações de propriedades, as quais pretende expropriar e confirma-a ao defender a pequena propriedade “o que é tão privatista quanto o latifúndio que condena e o neoliberalismo a que se opõe” (BERTERO, 2006, p.179).

Quanto à implementação das agroindústrias nos assentamentos a partir do trabalho cooperativo, para o autor elas em nada se diferem da produção no sistema capitalista, pois, “entre os grandes vigora a concorrência monopólica, entre os pequenos a livre concorrência. Todos eles, entretanto, são regidos pelas leis internas do capitalismo: valor, concorrência, leis tendências, taxa de lucro, etc.” (BERTERO, 2006, p. 173).

Tendo em vista a resistência dos assentados à forma de coletividade proposta, há muito já manifestada, a CONCRAB, na década de 90, começa a discutir e reavaliar a proposta. A partir de então, o MST passa a enfatizar que não interessa se a produção é individual ou coletiva, pois a forma da cooperação é secundária, o fundamental é o ato de cooperar. Todavia, os objetivos centrais políticos do Movimento não são alterados, já que a cooperação deve possibilitar ao mesmo tempo o desenvolvimento econômico e social e o desenvolvimento de valores humanistas e socialistas. “A cooperação que buscamos está vinculada a um projeto estratégico que visa à mudança da sociedade, ela é uma ferramenta de luta na medida em que contribui com a organização dos assentados [...], a liberação de pessoas para a luta econômica e principalmente para a luta política” (CONCRAB - Caderno de Cooperação Agrícola n. 5. doc. cit. em SCHEREINER, 2002, p. 407-10).

Fabrini (2002) observa que as manifestações coletivas são resultantes do aprendizado político ocorrido no processo de luta dos assentados e é mediado pelos vínculos com o Movimento. Observa que outras relações também contribuem para a construção de união nos assentamentos como a solidariedade, afinidades pessoais e relações de parentesco, já que os assentados combinam variadas formas de relações, apresentando diferentes situações que não se esgotam numa fórmula única. O autor aponta que a tarefa do MST é reconhecer os caminhos de construção de espaços coletivos e quais os elementos que fazem a mediação das ações coletivas entre os camponeses assentados e ressalta que, “a luta pela conquista da terra e para nela permanecer se constitui numa mediação e instrumento aglutinador essencialmente político” (FABRINI, 2002, p. 274).

O mesmo autor, em outra obra, também aborda a importância da organização nos assentamentos, coloca que a forma de produção cooperativa proposta pelo MST encontra receptividade entre muitos assentados e destaca que as associações, cooperativas e grupos coletivos desempenham papel fundamental de articulação dos assentados na busca de recursos, créditos, infra-estrutura, organização de outros acampamentos e ocupações, além da própria organização produtiva. E que, quando organizados as associações e cooperativas de produção têm demonstrado mais eficiência

política do que econômica, tornam-se instrumentos de discussão sobre a produção, cultura, política, lazer, etc. (FABRINI, 2001, p. 35-55).

Nesse mesmo sentido, Schereiner (2002, p.215) aponta que, sendo o assentamento constituído por sujeitos heterogêneos é lugar tanto da produção material como de valores, relações de poder e conflitos. Assim, as relações estabelecidas em comunidade, embora importantes para compreender a vida cotidiana, não dão conta das suas contradições. A expressão de interesses individuais é que prevalece, indicando uma polissemia de posições, práticas e representações. Contudo, o autor aponta que “não obstante a fragmentação da solidariedade e dos objetivos construídos no processo de luta, as famílias estabelecem algum grau de organização nos assentamentos mesmo partindo de interesses divergentes” e destaca que, embora os núcleos sejam formados por famílias motivadas por um condicionante econômico (produção), são as relações sociais, políticas e ideológicas, e não somente a unidade na produção agrícola que tece as ações coletivas.

### **2.3 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E A PERTINÊNCIA DA PROPOSTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO**

Neste tópico abordamos a trajetória da educação rural no Brasil na tentativa de compreender a emergência da proposta educativa elaborada pelos Movimentos Sociais do Campo, sintetizando-se na Proposta pedagógica do MST.

Para Barros (1997, p. 02), a educação tem um objetivo a ser alcançado e, no Brasil, desde o ensino básico até a universidade, a educação tem se tornado treinamento de técnicos para a sociedade, para o mercado de trabalho. Dessa forma, a escola e a educação apenas referendam e aprofundam o modelo social e econômico com o qual a sociedade dominante organiza o convívio social através de mecanismos de adaptação que evitam a transformação.

As contradições da sociedade de classe, inerentes ao sistema capitalista, impossibilitam a universalização do acesso ao saber, o que leva o Estado a propor um tipo de educação a uma classe e outro tipo para outra. Assim, o desenvolvimento da educação na escola pública entra em contradição com as exigências da sociedade de classes. Esta ao mesmo tempo em que exige universalização da educação escolar, não a pode realizar porque o acesso a todos, em igualdade e condições das escolas públicas organizadas com o mesmo

padrão de qualidade, resultaria na apropriação do saber pelos trabalhadores e a sociedade capitalista funda-se exatamente na apropriação privada dos meios de produção e o trabalhador deve ser proprietário apenas de sua força de trabalho. Desse modo, a escola pública concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista.

Assim, a presença do Estado no processo escolar faz-se na implementação de uma política educacional em função da manutenção da estrutura social necessária ao capitalismo. Sua intervenção acontece a partir das funções sociais e políticas que a escola assume via planejamento e coordenação das atividades implementadas.

As ações do Estado através da escola visam à manutenção, à ampliação e à sustentação do sistema de produção, mediante mecanismos de dominação sociocultural, fazem prevalecer o *status quo* dos grupos sociais, perpetuando a dependência econômica e social dos excluídos e o faz, também, através da formação intelectual e capacitação profissional mínima direcionada às relações produtivo-capitalistas. Nesse sentido, o papel histórico da educação escolar tem sido determinante à formação da estrutura societal.

Nesse sentido, segundo Leite (2002), a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno nos anos 1910/1920, quando por ação do Estado é implementado o Ruralismo Pedagógico, cujo objetivo era manter a população rural no campo, defendendo-se as virtudes da vida campesina, evitando o esvaziamento populacional das áreas rurais, o enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a fixação do homem no campo como uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais na cidade. Desse modo, o ruralismo pedagógico preconizou uma escola rural voltada aos interesses e necessidades regionais e técnicas para o aumento da produção. Sob o paradigma modernizador tentou adequar a escola rural às exigências do desenvolvimento econômico, contudo, o êxodo rural se intensifica em razão dos processos de industrialização em que a educação cumpriu função de controle e nacionalização do imigrante.

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 30, a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das experiências econômicas do período. No Estado Novo, a escolarização urbana passou a fazer parte do ideário industrial/urbano como suporte para a industrialização, mas o processo escolar rural permaneceu inalterado. Entre 1945 e 1960, há campanhas de alfabetização e programas de educação popular destinados aos jovens e adultos, a maioria dos quais de caráter assistencialista, tendo a população do campo como inculta e atrasada. Assim, a Extensão

Rural com trabalho extencionista, já devidamente programado, contrariou a dinâmica pedagógica dos professores rurais, tido como ultrapassado e sem objetivo imediato, não considerando o que a educação formal realizava até então, como projetos educacionais na zona rural como os Centros de Treinamento para professores que repassariam informações técnicas aos camponeses.

“O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate a carência, a subnutrição, as doenças e a ignorância, além de outros fatores negativos dos grupos pobres que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas” (LEITE, 2002, p. 33 – 34).

O autor observa que, centralizada na questão econômica interna e externa, a política social brasileira, durante as décadas 60/70, teve a educação vinculada ao sistema produtivo e a escolaridade campesina também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão-de-obra que atendesse prerrogativas político – econômicas. Nesse contexto, como tentativa de superação das ações educativas Estatais em descompasso com as relações culturais, escolares e sociais do povo do campo, essa educação rural implementada pelo Estado possibilitou o surgimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura e o Movimento Educacional de Base.

A educação rural brasileira traz uma trajetória de condições precárias de escolarização. A escola do campo é, na maioria das vezes, uma escola isolada, de difícil acesso, com classes multisseriadas, com um currículo que privilegia uma visão urbana da realidade. Condições que reforçam o imaginário social de que a população rural não precisa conhecer as letras ou ter uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra.

A LDB, de 1996, desvincula a escola rural da forma da escola urbana, exigindo para a primeira um planejamento interligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizado. Porém, não estão explicitamente colocados os princípios e as bases de uma política educacional para as populações campesinas.

De acordo com Di Pierro e Andrade (2004), Di Pierro (?) e INEP (2007), a educação rural é caracterizada pela oferta de escolarização abaixo da escolaridade mínima obrigatória recomendada na LDB, uma vez que a maior parte dos jovens residentes na zona rural só consegue concluir a escolarização básica deslocando-se para a cidade. A precariedade e improvisação da estrutura física da escola e dos equipamentos e materiais didáticos, a predominância no ensino rural, dos currículos, concepções, conhecimentos e valores urbanos,

criam uma dissociação entre a escola e a realidade do campo dificultando a afirmação de identidade socioterritorial desmotivando o estudante.

Ainda, deve-se levar em consideração o fato de que as crianças e jovens do campo serem inseridas precocemente no trabalho pela necessidade de integrar a mão de obra familiar; a simultaneidade trabalho/escola afeta a frequência escolar e requer a adequação do calendário escolar à regularidade do trabalho agrícola, pois o descompasso trabalho/tempo/escolarização é um fator determinante a evasão escolar no meio rural.

O ingresso tardio na escola, as freqüentes interrupções de estudos e as reprovações são as causas prováveis da elevada defasagem idade/série dos estudantes da zona rural. Essa situação é resultado, para Di Pierro e Andrade (2004, p. 08-11), da elevada rotatividade dos professores, pois a maioria vive na cidade e tem a escola rural como primeira opção de trabalho, o que faz com que a docência nas escolas do campo seja atribuída a professores em início de carreira e que, na primeira oportunidade, transferem-se para escolas urbanas. Ainda, a distância e a sobrecarga de trabalho nas escolas rurais, em que há falta de pessoal de apoio e predominam classes multisseriadas, aliada à inadequada e insuficiente qualificação do professor para o contexto rural são outros aspectos problemáticos pois, esses docentes permanecem muitas vezes sem acompanhamento pedagógico e supervisão escolar em razão da dispersão territorial dos centros educativos e apontam, por fim, a insuficiência ou inadequação do transporte escolar que contribui para a evasão escolar.

Nesse contexto, à página 52 do relatório, as autoras abordam que o cenário da educação do campo é composto por variadas experiências educativas implementadas fora do âmbito governamental, promovidas, então, por associações civis e movimentos sociais que têm assumido o papel de combater esse processo de exclusão educacional da população rural. Algumas destas iniciativas são efetivadas desde a década de 70, com apoio de partidos políticos, da Igreja Católica, Universidades e organizações não governamentais como as Escolas – família Agrícola, existentes desde a década de 60, destinadas à educação das crianças no meio rural e o processo de alfabetização de jovens e adultos implementado pelo Movimento de Educação de Base.

Dessa forma, surgem iniciativas da própria população através dos movimentos sociais em reação à exclusão ao acesso educacional, exigindo políticas públicas que garantam tal acesso, mais do que isso, tenta-se construir uma identidade própria das escolas no meio rural.

Destacamos que, nos últimos anos, o debate político pedagógico sobre a educação do campo foi impulsionado pelo MST que, a partir de experiências alternativas de

escolarização em acampamentos e assentamentos, aglutinando outros movimentos sociais que passaram a promover Seminários, Encontros Regionais e Nacionais reunindo educadores de acampamentos e assentamentos que conferiram maior visibilidade à ausência de políticas públicas educacionais, apontando para a necessidade de construção de um projeto de desenvolvimento para o campo no qual a educação ocupa lugar de destaque.

Em 1998, várias Instituições, Movimentos Sociais, com apoio da CNBB, UNESCO e UNICEF realizaram a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo reivindicando a formulação de políticas públicas à educação do campo, originando o Movimento Por Uma Educação do Campo, que passa a reivindicar educação como Direito e dever do Estado. Assim, os movimentos sociais nas últimas décadas vêm exigindo do Estado a garantia de escolas, profissionais, recursos e políticas públicas educacionais específicas a educação do campo.

Foi neste contexto que a proposta do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - foi elaborada, visando implementar ações educativas nos acampamentos e assentamentos rurais. A educação emerge como elemento fundamental para o desenvolvimento político, econômico e sociocultural dos povos do campo a partir de uma concepção educativa, que tem esses sujeitos enquanto produtores e reformuladores de conhecimento e cultura. Porém, as autoras concluem sobre o PRONERA, que sua cobertura é insuficiente para atender à demanda dos assentamentos e à expansão do atendimento, que tem sido limitada pela escassez e descontinuidade dos recursos financeiros atribuídos, pelo Governo Federal, ao Programa, que não conquistou o status de política prioritária, permanente e continuada (DI PIERRO; ANDRADE, 2004, 78-9).

Isso fomenta as lutas por educação no meio rural, onde os movimentos sociais objetivam a participação direta na construção e implementação de propostas educativas.

## **2.4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST**

Aqui trataremos da proposta de educação do MST trazendo a trajetória de construção desta proposta que resultou no Setor de Educação do Movimento, e não se restringindo à ações efetivas de alfabetização nos acampamentos e assentamentos de trabalhadores rurais, mas tornando-se princípios de políticas públicas estatais. Centralmente,

nesta escrita, o foco será a relação entre a educação proposta pelo Movimento e os seus Princípios Centrais de Organização, os quais embasam todas as ações do Movimento e que, portanto, esta organização precisa estar presente também no âmbito educativo.

Tomamos por base documentos publicados pelo MST e textos em forma de artigo, além de obras que abordam especificamente o processo educacional do MST. O estudo realizado permite-nos expor que, inicialmente, a necessidade de alfabetizar as crianças, jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos rurais permitiu aos educadores esboçar uma pedagogia própria, partindo da reflexão sobre as experiências educativas desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos. Atualmente, desde a Educação Infantil à Pós-Graduação, o Movimento promove a educação pautada em algumas matrizes pedagógicas e filosóficas que expressam a identidade e o modo de viver e se organizar de seus integrantes. A concepção ampla de educação ultrapassa o espaço escolar e confere centralidade à formação humana integral, processo educacional que se dá também no cotidiano das lutas.

Nessa proposta educativa, o meio rural é concebido enquanto espaço social com identidade cultural própria, por isso, a educação requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores, implica um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população tornando o aprendizado escolar um instrumento para a emancipação econômica e social.

No decorrer de sua estruturação, o MST construiu um método próprio de formação, sempre vinculado aos desafios histórico-sociais e à reivindicação da reforma agrária. Essa dinâmica exigiu de imediato a formação de militantes e dirigentes capazes de desenvolver a autonomia nos diferentes estados, assim como métodos de organização e direção política específicos. A partir de 1985, com o I Congresso Nacional, dá-se criação de equipes de educação e coletivos regionais no interior de alguns estados e a formação de setores de educação em outros. O tema educacional no Movimento seria impulsionado durante a fase em que os Sem Terra enfrentaram adversidades externas e dedicaram-se à organização interna dos assentamentos conquistados.

O processo de registro de uma proposta de educação para as escolas de assentamento foi iniciado em 1990, com base na reflexão sobre as experiências que estavam acontecendo nos acampamentos e assentamentos ainda de uma forma desarticulada. Formou-se o Coletivo Nacional de Educação – responsável pela articulação do trabalho educacional junto ao Setor de Educação de cada estado. Essa articulação proporcionou traçar os Princípios Filosóficos e Pedagógicos que passaram a orientar a ação educativa nas escolas dos acampamentos e assentamentos do MST.

Para o MST,

“Estudar é um direito e a escola do campo deve ter uma educação que contribua para que os trabalhadores rurais se apropriem de sua história, tornando-se sujeitos com consciência e capacidade de transformar a realidade social onde vivem. Trata-se de uma educação que combina o estudo com trabalho, cultura e organização coletiva, cooperação agrícola e solidariedade, uma educação que recupere valores socialistas”. (Secretaria Nacional do MST, 2006 - Solange Engelmann – Todos e todas sem terra estudando. Disponível em <<http://www.mst.org>, acesso em 07/03/2007).

No MST, a luta por escola começou junto com a luta pela terra. Pois havia a preocupação com o tipo de educação das novas gerações, para que dêem continuidade ao Movimento, já que estão construindo uma *organização duradoura* e uma *luta de vida inteira*. Antes disso, no início do Movimento, houve a luta por escolas, mas de modo geral sem perceber que isto estabelece relação com ‘outras lutas, e com o desenlace da história que está em movimento’. Assim, o movimento histórico da luta pela reforma agrária foi aos poucos redimensionando o lugar da escola em sua dinâmica: primeiro, ela foi construída como um *direito*, e aos poucos foi sendo construída como um lugar onde também pode acontecer a formação do sujeito Sem Terra. “A escola pública continua a ser vista como um direito, mas, hoje, Sem Terra que honre este nome é o que se sabe com *direito e dever de estudar*, exatamente porque sem compreender a realidade não é possível transformá-la” (CALDART, 2000, p. 220-2).

Segundo documentos publicados pelo Movimento, sua Concepção Educacional comporta vários aspectos teóricos e ideológicos, bem como a mistura de várias práticas educativas. Contudo, nossa análise demonstrou que as influências teóricas mais citadas nos documentos são Pistrak e Paulo Freire. A idéia de Pistrak fundamenta a proposta de vínculo entre a educação e o trabalho real da produção. A idéia central é a de que o trabalho na escola deve estar relacionado ao trabalho social, à produção real e a uma atividade concreta socialmente útil, não sendo assim, perde seu valor essencial, reduzindo-se à aquisição de normas técnicas (PISTRAK, 2002, p. 38).

Esse autor serve como referência teórica ao MST para pensar um dos princípios fundamentais de sua pedagogia, “a educação para o trabalho e pelo trabalho”. (MST, 1996, p. 15). Já Paulo Freire fundamenta a idéia da necessidade de conexão entre a educação e a transformação da consciência do sujeito em consciência crítica, bem como na emancipação humana.

As práticas educativas com base nestes atores sustentam-se nas instâncias política, econômica e social, na medida em que a educação escolar no MST, voltada primeiramente a seus membros e militantes, configura-se como um processo pedagógico diferente daquele que é praticado nas escolas oficiais. “Que as pessoas entendam o processo que elas vivem. Ser capaz de identificar os problemas e solucioná-los. Ensino que contempla a realidade social e o ser individual” (ITERRA, 2001, p. 16).

Para Caldart (2004, p. 217), existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social, e essa luta social é mais educativa à medida que seus sujeitos conseguem relacioná-la ao contexto histórico. Para a autora, o processo histórico de formação dos sem-terra do MST é constituidor de uma determinada ‘matriz pedagógica que tem a vivência no Movimento como princípio educativo, ou seja, a luta social como base conformadora deste movimento educativo, e a *pedagogia da história* como cimento principal que vai interligando as diversas dimensões deste movimento’.

Para a autora, a intencionalidade educativa está no próprio caráter do MST, produzida em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país e através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser é que o Movimento intencionaliza suas práticas educativas ao mesmo tempo que começa a refletir sobre elas e percebe que, além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos capazes de assumir o comando de seu próprio destino histórico.

Enquanto sujeito pedagógico o MST não cria uma nova pedagogia, mas inventa um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas.

“A Pedagogia do Movimento *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e congregando em sua dinâmica diversas e combinadas *matrizes pedagógicas*. O MST ao pensar a formação humana, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a qualquer pedagogia já proposta, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento, e para a autora, não há uma prática capaz de concentrar todas as virtualidades pedagógicas necessárias à formação humana” (CALDAR, 2000, 218-9).

Nesse sentido, os textos elaborados e publicados pelo Setor de Educação apontam que a escola deve ser um lugar de formação humana, e ter o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para a continuidade de seu projeto histórico. Assim, o Movimento procura mudar a forma e o conteúdo da escola para fazer dela um dos espaços

capaz de criar condições de produção e de apropriação do saber construído em suas ações políticas e produtivas.

A ação pedagógica deve buscar transformar estruturas, processos escolares e a própria função social da escola a partir da autogestão, em que se expressa o controle da vida escolar pelos sujeitos imediatos da ação educativa. A autogestão pedagógica é a categoria central na educação escolar, pois é uma reedição da autogestão (do processo organizacional) nas organizações políticas e econômicas de base do Movimento.

Na tentativa de um melhor entendimento de como esta concepção educacional poderia se efetivar na escola, analisamos o documento Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990–2001/Caderno de Educação, n. 13, organizado pelo Setor de Educação do MST e publicado em 2005. Este documento apresenta uma seleção de documentos referentes à proposta educativa do MST, expondo os principais documentos elaborados entre 1990 a 2001. Tais textos selecionados nesse período justificam-se por ter sido nessa época que o MST dedicou-se à elaboração e reflexão teórica acerca da educação. Antes de 1990, houve algumas produções que possibilitaram o início da reflexão sobre educação e, a partir de 2001, as produções passaram a ser especificadas por setores, como Setor de Educação de jovens e adultos, Educação Infantil, Escolas Itinerantes, etc. Estes documentos sintetizam a concepção de escola e de educação proposta pelo Movimento às escolas de assentamentos e acampamentos vinculados ao MST.

A partir da análise do documento citado, as conceituações relativas à prática pedagógica que se destacam na proposta são:

Prática Educativa – deve contribuir para a construção do projeto de sociedade socialista e para a emancipação social e humana. Nela, o trabalho e a organização coletiva são tidos como valores fundamentais e deve priorizar a formação integral da criança. A prática da democracia é essencial em todo o processo educativo.

A metodologia deve ser baseada na concepção dialética do conhecimento, no texto essa idéia é anunciada no sentido de produzir coletivamente o conhecimento necessário para o avanço da produção e da organização do assentamento. Deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade, ou seja, a realidade vivida deve ser abordada a partir de temas práticos integrando as disciplinas e tendo como centralidade a reflexão sobre a relação prática-teoria-prática, proporcionando relações entre realidade específica e geral.

A proposta educativa do MST afirma a necessidade da combinação metodológica entre ensino e capacitação, expondo que ensino refere-se ao método cuja teoria precede a ação e a capacitação, a ação antecede o conhecimento teórico. Contempla também a idéia de que um elemento essencial a considerar na elaboração do projeto político pedagógico é o “Projeto de Formação Humana”, apresentado como sendo ‘a formação de valores e sensibilidade, memória e aprendizado da história, formação para o trabalho, formação organizativa, formação econômica, política ideológica, formação para o lúdico, cuidado com a terra e com a vida’. Nesse aspecto, considera-se a educação escolar uma das dimensões da formação humana, como também no sentido mais restrito de formação de quadros para a organização do Movimento (MST – DOSSIÊ, 2005, p.161).

Escola: esta é concebida como uma *oficina de formação humana*. Deve ser instrumento de transformação social, essencialmente prática e formar militantes do MST.

Integrada à vida do assentamento, baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação. Deve ser plenamente coletiva, democrática, *laboratório de uma nova sociedade*. Dar oportunidade para a criança se desenvolver em todos os sentidos. Preparar a pessoa integral e também disseminar o saber científico. Também é de responsabilidade da escola preparar para o trabalho no meio rural proporcionando condições técnicas e científicas para se viver dignamente no campo.

A direção da escola deve ser coletiva com a participação da comunidade assentada, formação de conselhos escolares e ter espaços coletivos de decisão. Nesse âmbito é fundamental que sejam desenvolvidos trabalhos de repercussão direta na vida da comunidade assentada (citam-se hortas comunitárias, viveiro, etc.), isso é o ponto de partida para o estudo teórico, sendo imprescindível ainda, seu auxílio quanto ao desenvolvimento cultural dos assentados (palestra, poemas, música, literatura, festas...).

A escola tem também o papel fundamental de oferecer condições/aceso a informação (materiais impressos, participação em eventos, palestras...), bem como a linguagem escrita, sendo isso vital para enfrentar os desafios do trabalho e do relacionamento social.

A Escola deve *praticar a mística da luta*, ou seja, a vivência de valores e princípios do MST), tornando-se um local de viver e refletir sobre um conjunto de valores e princípios que se definem no coletivo e são assumidos individualmente pelos membros deste coletivo.

O cotidiano da escola deve pautar-se nos valores da disciplina entendida como respeito às decisões coletivas, cumprimento dos objetivos coletivos, exercício da crítica e organização pessoal. O documento ressalta, por fim, que a função social da escola “é a socialização e produção de conhecimentos científicos, teorizações sobre práticas sociais concretas. Estimuladora do hábito da leitura, ensinar a ler, escrever e se expressar, ajudar a tornar o trabalho mais plenamente educativo”, ou seja, provocando reflexão sobre o mundo do trabalho.

Professor: tanto ele próprio quanto seu conteúdo deve ser submetido aos interesses do coletivo. Deve combinar objetivos pessoais com os princípios gerais do Movimento. Sua formação dá-se na prática, mas precisa ser aperfeiçoada com a teoria. O Planejamento do professor deve ter a seleção de conteúdos e materiais didáticos que se relacionem com a realidade e que sejam científicos e críticos. Por isso, deve ser integrado à organização do assentamento e ser realizado em conjunto com os professores. O texto advoga que o professor é responsável pela formação da personalidade da criança. Ao professor compete trabalhar o coletivo e as diferenças acompanhando o desenvolvimento de cada aluno, além de ser um pesquisador. Seu papel é provocar necessidades de aprendizagem através de formas criativas.

Os documentos advogam que educar é humanizar, por isso a escola precisa fomentar uma educação libertadora. O processo educacional dá-se no movimento do MST, começa no enraizamento do Sem Terra numa coletividade. “É um processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade, por isto está sempre ligada a determinado projeto político e com uma concepção de mundo”.

O processo educacional precisa estar pautado nas relações entre escola/produção e ensino/trabalho. Deve proporcionar conhecimento e experiência concreta de transformação da realidade formando militantes, sujeitos de práxis, que tenham consciência organizativa, conhecimento teórico e competência prática, além de uma formação política e ética coerente com os princípios do MST.

“O processo pedagógico que se vincula organicamente com processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social com pilares na justiça social, realidade democrática e nos valores humanistas e socialistas. Educação organizada, com seleção de conteúdos, com método objetivo de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora, desenvolver a consciência revolucionária e a consciência de classe” (Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990 – 2001 / Caderno de Educação n. 13, p. 163).

A educação no MST deve assumir o caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer.

Educação com/para valores Humanistas e Socialistas: no sentido de que a educação deve ajudar a construir o novo homem, para isso deve romper com valores dominantes na sociedade atual centrada no lucro e no individualismo.

Educação como um processo permanente de formação e transformação humana: Aqui, o princípio fundamental é a crença no humano e na sua capacidade de transformação, para isso, é preciso considerar a metodologia como elemento essencial para atingir os objetivos pedagógicos e políticos. A existência social e individual é o fundamento de sua educação, pois será a partir dessa vivência e de tomar consciência dela que irão acontecer mudanças reais nas pessoas e a educação deve contemplar a afetividade e o sentimento.

A Democracia: este item aparece com frequência nos documentos analisados, e é tida como o pilar da proposta educativa. Democracia é aprendida no relacionamento diário, sendo definida como a capacidade de decidir, respeitar as decisões coletivas e ajudar a executá-las. É a forma de organização da vida social baseada na participação de todos no processo de decisão, execução, avaliação e apropriação dos resultados das iniciativas sociais e, por isso, supõe divisão igualitária de direitos e de responsabilidades. Nesse âmbito da democracia, está a Gestão democrática da escola, que deve pautar-se na participação da comunidade através de planejamento e execução de atividades coletivamente, tendo espaço para auto-organização dos alunos.

Avaliação: deve ser prática, constante e coletiva, cada um considerando sua capacidade e responsabilidade. Trata-se do momento de refletir sobre o trabalho educativo. Deve dar conta da quantidade do conhecimento sobre a realidade que as crianças estão conseguindo contemplar e produzir, enfim, deve compreender avaliação de todas as atividades da escola, do desenvolvimento do plano, do funcionamento da equipe de educação, etc. Deve acontecer em vários momentos e todos os integrantes devem avaliar e serem avaliados. Cada dimensão avaliada deve ter critérios de avaliação definidos coletivamente, ela deve ser registrada e amplamente divulgada.

Currículo: ele poderá refletir uma mudança na educação, na medida em que tiver uma organização essencialmente centrada na prática. A centralidade do processo de ensino passa a ser a prática, não o conteúdo. Este é escolhido em função da necessidade prática apresentada pelo coletivo. Deve abarcar o planejamento do tempo escolar e ter o calendário escolar adaptado às características de cada região. O currículo precisa priorizar o planejamento, que é ‘atividade essencialmente humana’ e deve ser elaborado coletivamente, com divisão de tarefas e instâncias de tomada de decisão (assembléia geral, coletivo de professores, coletivo de alunos...).

Trabalho: A relação educação/trabalho é o pilar fundamental da concepção de educação do MST. Educar nessa concepção é preparar pessoas integralmente desenvolvidas. São as relações que as pessoas estabelecem com o trabalho e entre si para realizá-lo que determina seu caráter educativo. Dada a potencialidade pedagógica do trabalho, a escola pode torná-lo “mais plenamente educativo”, definido como aquele que mistura cooperação com democracia, junção do trabalho manual e intelectual (especialmente os necessários para o avanço da produção no meio rural). Aborda o trabalho como o processo capaz de preparar as novas gerações para as mudanças sociais (sociedade sem explorados e exploradores). Trabalho educa na medida em que forma a consciência. “O trabalho como construtor de relações sociais, espaço para o exercício da cooperação e da democracia, espaço para a formação da consciência de classe”. Contudo, as experiências de trabalho real dos alunos não podem diminuir o tempo de estudo teórico.

Para que essa educação seja viável, toda e qualquer ação na escola teve ter por base os Princípios Filosóficos da Educação do Movimento, que apontam para procedimentos expressos nos Princípios Pedagógicos da Educação do MST. “Os Princípios Filosóficos se referem à visão de mundo, concepções gerais em relação à pessoa, à sociedade e ao que se entende sobre educação”. Esses princípios remetem diretamente aos objetivos estratégicos do trabalho educativo no MST, que apresenta como Princípios Pedagógicos uma reflexão metodológica dos processos educativos, ou seja, aqueles atrelados ao fazer e pensar a educação de modo a concretizar os Princípios Filosóficos.

Os Princípios Filosóficos da Proposta educativa são:

Educação para a transformação Social: Um processo pedagógico que se vincula organicamente aos processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social com pilares na justiça social, realidade democrática e

valores humanistas e socialistas. Para isso, a educação tem duas características centrais: a primeira seria a educação de classe, que compreenderia uma educação organizada, com seleção de conteúdos, com método objetivo de construir a hegemonia do projeto político da classe trabalhadora, visando o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MST. Além de desenvolver a consciência revolucionária e a consciência de classe dos educandos e dos educadores. Por ser a educação um dos processos através do qual as pessoas são inseridas numa determinada sociedade transformando-se e transformando-a, está sempre atrelada a determinado projeto político e a uma concepção de mundo.

A segunda característica da educação seria a educação massiva, entendida como direito de todos em suas diversas formas com ênfase à escolarização, pois os saberes apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral pretendida para os trabalhadores em todas as idades.

Educação organicamente vinculada ao Movimento Social: educação que se desenvolve ligada às lutas, aos objetivos e à organicidade do MST.

Educação aberta para o mundo: relação com o contexto particular e geral.

Educação para a ação: preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática da realidade. Aqui se coloca a necessidade de estudar teorias para entender e preparar uma ação, tendo-se sempre presente as finalidades práticas destes estudos e considerando que a própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir (DOSSIÊ MST ESCOLA – 2005, p. 162).

Educação aberta para o novo: entender e auxiliar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido.

Educação para o trabalho e a Cooperação: relação da escola e da educação com o tempo histórico e também voltada para a realidade do meio rural possibilitando construir alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida.

Educação voltada para as várias dimensões da pessoa (Educação onilateral). “essa declaração vem de Marx, que usava a expressão ‘desenvolvimento onilateral do ser humano’, para destacar que uma prática educativa revolucionária deveria dar conta de

reintegrar as diversas esferas da vida humana, cujo modo de produção capitalista prima por separar” (DOSSIÊ MST ESCOLA – 2005, p.163). Nesse sentido, a educação no MST deve assumir esse caráter de onilateralidade, trabalhando na prática educativa o Ser de forma integral, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer, ou seja, formação político-ideológica, formação organizativa, técnico-profissional, formação do caráter (ou moral, valores, comportamentos...), formação cultural e estética, ainda, formação afetiva e religiosa.

Educação com/para valores Humanistas e Socialistas: a educação deve ajudar a construir ‘o novo homem e a nova mulher’ para isso deve romper com valores dominantes na sociedade atual centrada no lucro e no individualismo.

“Chamamos valores humanistas e socialistas aqueles que colocam no centro do processo de transformação a pessoa não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, justiça na distribuição dos bens e a igualdade na participação de todos esses processos” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 164).

Educação como um processo permanente de formação e transformação humana: Aqui, o princípio fundamental é a crença no humano e na sua capacidade de transformação. Na prática educativa, é indispensável considerar a metodologia como elemento essencial para atingir os objetivos pedagógicos e políticos, a existência social individual como fundamento da educação, valorizando também a afetividade.

Os Princípios Pedagógicos da proposta educativa são os seguintes:

Relação entre teoria e prática: ‘estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria’, contudo, o documento cita que a teoria instrumentaliza as práticas sociais. Traduzindo isso para a prática pedagógica, o desafio metodológico deste princípio é o de articular saberes e situações da realidade.

Combinação metodológica entre processo de ensino e capacitação. Aqui, aponta-se que nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito ou com a mesma metodologia, então, a análise demonstrou uma distinção entre processos de ensino e processos de capacitação. No ensino, a principal característica é que a teoria vem antes da ação e na capacitação, a ação antecede o conhecimento sobre ela. No primeiro, quem

ensina é o educador, já a capacitação acontece a partir de uma situação objetiva que provoca a pessoa a aprender diante de um problema concreto. Aqui, não desaparece o papel do educador, apenas muda substancialmente, já que na capacitação lhe cabe colocar o educando em relação com a realidade objetivada, ou seja, provocar necessidade de aprendizagem. Essa junção entre ensino e capacitação é importante e justifica-se, segundo o texto, porque o processo de ensino resulta em saberes teóricos ou saber e a capacitação resulta saberes práticos ou em Saber-fazer (habilidades, capacidades) e em Saber-Ser (comportamentos, atitudes).

A Realidade como Base da produção do Conhecimento: A produção do conhecimento é uma das bases do processo educativo. A educação deve garantir que os estudantes produzam conhecimento sobre a realidade.

Conteúdos Formativos Socialmente úteis: O texto assinala a convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir os objetivos da proposta, tanto aqueles ligados ao ensino quanto a capacitação.

“[...] se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente. Esta escolha não é neutra, tem a ver com os objetivos sociais e educacionais mais amplos, pois os conhecimentos, simplificados em conteúdos, produzidos socialmente tem incorporado interesses sociais e posições políticas” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.168).

Educação para o trabalho e pelo Trabalho: Este Princípio abarca a vinculação entre educação e trabalho como fundamental. Essa vinculação precisa ser entendida em duas dimensões: sendo a primeira, a educação ligada ao mundo do trabalho, no sentido de se desenvolver o amor pelo trabalho, principalmente, o trabalho rural, entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho. A educação para o trabalho manual e intelectual, vinculando a escola aos problemas cotidianos do assentamento. A segunda dimensão refere-se ao trabalho como método Pedagógico. Aqui, a combinação entre estudo e trabalho é instrumento de desenvolvimento da proposta educativa. Tem-se o trabalho como construtor de relações sociais, portanto, espaço para o exercício da cooperação e da democracia além da formação da consciência de classe.

Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos. Os processos políticos são referentes ao modo de conduzir a vida social. De acordo com o texto, eles envolvem relações de poder que se estabelecem na sociedade objetivando conservar ou transformar o jeito em que está organizada. “A educação é sempre uma prática política na medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 169-170).

Nesse princípio, a educação tem a função de alimentar a indignação ética diante das injustiças sociais canalizando este sentimento para ‘o despertar da necessidade de mudanças’ tanto da sociedade quanto das pessoas e também desenvolver atividades e conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica com a meta de formar militantes do MST com capacidade de assumir seu caráter, princípios e objetivos.

Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos: Processos econômicos são referentes à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade. Tal vínculo quer dizer que a educação deve aproximar os estudantes dos processos produtivos. “[...] jamais entrarmos no desvio que seria fortalecer nos estudantes uma mentalidade economicista, que é aquela que coloca a economia como a única dimensão importante na vida humana, com a qual nosso projeto de nova sociedade não compartilha” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 172).

Gestão Democrática: Nesse princípio filosófico, os estudantes precisam vivenciar espaços de participação democrática na escola educando-se pela e para a democracia social. Contempla duas dimensões fundamentais: sendo a primeira a direção coletiva de cada processo pedagógico, ‘participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e a sua subordinação (crítica ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos’ (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 173). A segunda dimensão refere-se à participação de todos os envolvidos no processo de gestão.

Auto-organização dos estudantes: Compreende a necessidade de os alunos trabalharem coletivamente entre si em todas as atividades na escola, inclusive na avaliação, planejamento e gestão.

Atitudes e habilidades de pesquisa: Este princípio pedagógico é o que qualifica a ação dos sujeitos e, na escola, precisa ser constituído como uma metodologia específica aplicada a diferentes idades, interesses e exigências de cada contexto pedagógico.

Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais: A educação acontece no coletivo e em cada pessoa, desde que esteja em relação com outras (DOSSIÊ MST ESCOLA – 2005, p.176).

A compreensão da proposta pedagógica do MST foi importante para perceber a contradição entre a abordagem educativa proposta pelo MST, sistematizada no Projeto político pedagógico da escola pesquisada, a qual, apesar de manter fortes vínculos com o MST, por ser pública estatal confronta-se com os princípios educacionais preconizados pela estrutura estatal.

Percebemos que escola deve ser um lugar de formação humana, e ter a vivência no Movimento como sujeito educativo, pois este precisa da escola para a continuidade de seu projeto histórico. Assim, o Movimento procura mudar a forma e o conteúdo da escola para fazer dela um dos espaços capaz de criar condições de produção e de apropriação do saber construído em suas ações políticas e produtivas.

Para o MST, “Estudar é um direito e a escola do campo deve ter uma educação que contribua para que os trabalhadores rurais se apropriem de sua história, tornando-se sujeitos com consciência e capacidade de transformar a realidade social da qual fazem parte. Trata-se de uma educação que combina o estudo com trabalho, cultura e organização coletiva, cooperação agrícola e solidariedade, uma educação que recupere valores socialistas. No decorrer de sua estruturação, o MST construiu um método próprio de formação vinculado aos desafios histórico-sociais e à reivindicação da reforma agrária. Dessa forma, a intencionalidade educativa está presente na própria organização do MST, produzida em sua trajetória histórica de participação na luta de classes e através de seus objetivos, princípios, valores e organização que o Movimento intencionaliza suas práticas educativas. Ao mesmo tempo que começa a refletir sobre elas e percebe que deve ajudar a produzir seres humanos capazes de assumir o comando de seu próprio destino histórico.

Nessa perspectiva, os documentos analisados afirmam que enquanto sujeito pedagógico o MST não cria uma nova pedagogia, mas concebe um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas. A sua Concepção Educacional comporta vários aspectos teóricos e ideológicos, bem como a mistura de várias práticas educativas. A partir dessa afirmação,

sabendo-se que o MST almeja uma sociedade socialista, qual é o papel da educação, da escola nesse processo? Quais são as contradições presentes na materialização dessa proposta educativa?

A afirmação de que a educação materializa-se também ‘no cotidiano da luta’ ajuda-nos a entender o processo de constituição do assentamento e da escola pesquisada. Como relataremos na seqüência, a Organização coletiva que operou a ocupação do núcleo regional de educação exigindo escola no acampamento, ou a construção das escolas pela comunidade acampada, bem como as marchas pela reivindicação dos primeiros créditos para plantio no assentamento são processos educativos? E, na mobilização organizada com forte influência da escola que visava construir a primeira cidade da reforma agrária do País, qual foi o princípio formador em tal processo?

### **CAPÍTULO III**

#### **RESGATE HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO DO LATIFÚNDIO GIACOMEDI QUE ORIGINOU OS ASSENTAMENTOS IRENO ALVES DOS SANTOS E MARCOS FREIRE EM RIO BONITO DO IGUAÇU – PR E A RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS DO MST**

Apresentamos um resgate histórico da ocupação da Fazenda Giacomed-Marondin (ARAUPEL) na década de 90 e que originou os Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, no município paranaense de Rio Bonito do Iguaçu, analisando a materialização dos princípios organizacionais do MST e em que medida tal experiência fez-se educativa.

##### **3.1 HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO DO LATIFÚNDIO GIACOMEDI-MARONDIN**

Nesse capítulo utilizamos essencialmente a pesquisa oral<sup>32</sup>. Para Lopes (2003, p. 60), o historiador vive o tempo presente e deve fazer escolhas, já que o registro histórico é escolha. Assim, ‘a escolha em deixar isto ou aquilo de fora poderá privar este ou aquele da possibilidade de simbolizar seu lugar, de situar-se numa complexa rede de forças e de analisar suas relações [...] existe uma relação passado/presente/futuro em jogo no ofício de quem trabalha com a memória que elas podem ser feitas e repetidas vezes’. Também Abrahão (2003, p. 93) referindo-se à importância histórica da narrativa explícita que ela privilegia a realidade do que é vivenciado como experiência pelos contadores da história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador da história. Assim, as narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem interpretações particulares do mundo, por isso, as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-

---

<sup>32</sup> Os sujeitos entrevistados serão identificados pela letra inicial de seu nome, em respeito à solicitação dos mesmos para que assim fosse.

histórico, uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo.

Nessa perspectiva, tentamos reescrever um histórico da ocupação que originou o maior acampamento de trabalhadores rurais da América Latina. A ocupação desta área bem como seu processo de assentamento foi viabilizada pelo MST e destaca-se pelo número de pessoas, pelo significado em relação a sua organização e por realizar-se em uma das maiores propriedades privadas do país. “Pessoalmente considero ocupações históricas algumas delas, como a da fazenda Anoni no Rio Grande do Sul em 1986 e depois a fazenda Giacometi, em 1996, que era o maior latifúndio do Paraná, com 86 mil hectares” (FERNANDES; STEDILE, 1999, p. 117).

Este histórico foi construído através de entrevistas, dado o fato de não termos obtido material escrito, a não ser alguns recortes de jornais, sobre determinados acontecimentos. Apesar da dificuldade, a escrita desta história foi fundamental para a compreensão do processo de estruturação e organização da escola pesquisada, além da importância do registro histórico que fica a partir de então.

A área de 27 mil ha. na qual se localiza os Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire é conhecida como Fazenda Pinhal Ralo, situada no Município de Rio Bonito do Iguaçu<sup>33</sup>, fazia parte até 1996 de uma área total de aproximadamente 85.000 ha. pertencente à empresa madeireira Giacomed-Marondin<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup>Rio Bonito do Iguaçu é a cidade Paranaense com maior número de assentados pela reforma agrária. Foi emancipado em 19 de março de 1992. Situado na região centro oeste do estado, limita-se geograficamente com as cidades de Laranjeiras do Sul, Chopinzinho e Quedas do Iguaçu. Rio Bonito do Iguaçu é também margeado pelo Rio Iguaçu que traz inúmeras hidrelétricas ao longo de seu curso como a Itaipu, Salto Segredo, Salto Osório e a Usina Hidrelétrica de Salto Santiago, esta localizada entre as cidades de Quedas do Iguaçu e Rio Bonito do Iguaçu, sob responsabilidade da ELETROSUL - Centrais Elétricas do Sul do Brasil S/A, a Usina de Salto Santiago foi construída na década de 70, abrange parte do território dos municípios de Rio Bonito do Iguaçu e Quedas do Iguaçu. Área territorial total do município é de 746,120 Km<sup>2</sup>, sendo a zona rural correspondente a aproximadamente 70.140 ha. Atualmente, 40% desta área é ocupada pelos assentamentos Ireno Alves dos Santos e o Marcos Freire. Registrou-se uma população 20, 018 em 2006. O município possui atualmente, um dos menores IDH da região Sul do Brasil. Observamos que há 11 anos, antes da instalação do Assentamento, sua população era de aproximadamente 7 mil habitantes. A instalação do assentamento trouxe para o município uma enorme demanda por serviços públicos e atendimento básico às necessidades de consumo, provocando o reordenamento econômico de toda a região. A cidade viu sua população duplicar ‘do dia para a noite’ o que significa uma ampliação do contingente de novos usuários dos serviços públicos, novos consumidores e, para simpatia ou não do poder político local, novos eleitores. Com a implantação do assentamento, todas as demandas referentes às necessidades básicas organizaram-se em torno de duas vertentes de ação: por um lado, o vínculo com a Administração Municipal, reivindicando atendimento das necessidades relativas à infra-estrutura local como escolas, postos de saúde, estradas, eletrificação rural, telefonia, etc., além de crédito para a produção e uma política de suporte técnico que se adequasse às dinâmicas pretendidas pelos sistemas produtivos coordenado pelo MST como cooperativas de produção e de crédito, promoção de técnicas alternativas de criação e cultivo e programas de formação técnica.

<sup>34</sup>Em 1972 a Madeireira Giacomet S/A. e a Marondin exportação S/A ambas empresas gaúchas uniram-se e constituíram a Giacomed-Marondin Indústria de madeiras S/A. e ‘a empresa se instala na região centro-oeste do Paraná com objetivo de adquirir 100 mil hectares de terras cobertas por densas matas’. Sua área estende-se

Mesmo num primeiro contato com os protagonistas desta história que acaba de completar 11 anos, trechos dessa trajetória são contados numa expressão de dor e vitória. Iniciamos com a lembrança da madrugada de 17 de abril de 1996, quando milhares de pessoas organizadas pelo MST marcharam rumo aos limites de um dos maiores latifúndios do País. Expressava-se concretamente a desigualdade e a exploração, contradições maiores do sistema de produção capitalista.

Um pouco antes, em março de 1996, foram montados dois acampamentos às margens da rodovia PR 158, próximo ao município de Saudades do Iguaçu, com 548 famílias e outro, também na rodovia entre os municípios de Rio Bonito do Iguaçu e Laranjeiras do Sul, com 2500 famílias. Elas permaneceram acampadas às margens da rodovia até a madrugada de 17 de abril, quando então os dois acampamentos deslocaram-se em caminhada até formarem um só grupo com aproximadamente 12 mil pessoas. As famílias unidas diante de um dos acessos da fazenda efetivaram a ocupação. “A partir deste instante de realização de uma ocupação a sociedade pode negar-lhes ou fornecer-lhes apoio, mas não pode mais ignorar sua existência” (COSTA, 2002, p. 94).

Oriundas de diversas regiões do Brasil e também do Paraguai (conforme explicitamos no capítulo I, quando os *brasiguaios* integraram-se ao MST no estado do PR), as famílias acampadas agora na área da fazenda imediatamente organizavam-se em grupos que se alternavam em atividades necessárias à sobrevivência e manutenção do maior Acampamento de Trabalhadores Rurais da América Latina que acabavam de formar.

---

por vários municípios da região além de algumas cidades em Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Atualmente, sua principal unidade de produção está em Quedas do Iguaçu, cidade limite com Rio Bonito do Iguaçu, onde são processados aproximadamente 480 mil metros cúbicos de toras anualmente, e 360 mil metros cúbicos de madeira serrada (araucária pinus e eucaliptos), além de um viveiro com produção de 3.000.000 de mudas por ano, com sementes clonadas. A Araupel é responsável por 15% das exportações brasileiras no ramo madeireiro, comercializando com 30 países de todos os continentes. Também, segundo a empresa, mantém atividades em agropecuária e agricultura mecanizada, ramo em que possui uma unidade de armazenamento e secagem de grãos com capacidade para 400 mil sacas. Possui a maior floresta plantada de araucária *angustifolia* do mundo. Em 2001, a Araupel obteve do IBAMA o reconhecimento de 5.151 ha. Como reserva particular do Patrimônio Natural – Corredor do Iguaçu, uma das maiores reservas naturais do Brasil. Em março de 1997, a Giacomet-Marondim teve seu nome modificado para ARAUPEL S/A. (Disponível no site <http://www.araupel.com.br>, acesso em 10/03/2007)



**Figura 1** – Ocupação da fazenda Giacomed- Marondin em Rio Bonito do Iguaçu - PR

Fonte: Disponível em: <<http://www.mst.org>,>, acesso em: 05/11/2006



**Figura 2** – Ocupação fazenda Giacomed

Foto: Sebastião Salgado

“Para realizar tal façanha, viemos de todas as penumbras. Trazemos conosco embrulhados em sacos e lonas, pedaços da história de exclusão [...] é caminhando que vemos o vazio do latifúndio, protegido por cercas e a fome rondando as cidades, que descobrimos o espaço vazio do analfabetismo que viaja conosco, que vemos medos nos olhos das janelas das casas, escondidas atrás das grades, temendo que os pobres queiram fazer justiça pelos anos de violência aplicados para acumular riquezas” (BOGO, 2000, p. 11).



**Figura 3** – Mulheres lavando roupa durante o acampamento no ‘Buraco’

**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual Iraci Salete Strozak

Após a entrada na área temendo um confronto com os seguranças da fazenda, “o acampamento foi impossibilitado de ir mais para dentro da área, permanecendo por alguns meses num lugar denominado por eles de Buraco, não havia escoamento da água da chuva e nem circulação da fumaça que saía das chaminés [...]” (RODRIGUES, 1999, p.68). “Era assim um lugar estratégico e até porque tinha água perto [...] ali era um lugar bastante baixo, [...] aquele ar ficava ali parado, tinha muita serração, umidade [...], muita criança não resistiu” (Entrevistado A. em 13/04/2007).

A partir da análise dos dados das entrevistas observamos que, devido ao grande número de pessoas acampadas nesse local, os problemas de higiene, saúde e alimentação multiplicavam-se. Na tentativa de amenizar a situação, um grupo ocupou uma área no mesmo latifúndio chamada Portão.

Nesse local, os problemas apenas foram amenizados. Algum tempo depois, o grupo que havia permanecido no Buraco segue para uma área chamada Sede. Nesse momento então, as famílias estavam acampadas em dois grupos na mesma fazenda (Pinhal Ralo) pertencente ao latifúndio Giacomed, um no Portão e outro na Sede. Tempo depois, os grupos se unem em acampamento na Sede. Aproximadamente 9 meses depois da ocupação,

como forma de mobilização para pressionar a desapropriação da área, algumas dezenas de acampados iniciam uma roçada cerca de 14 Km adentro da fazenda e, segundo Entrevistado P., na época integrante do grupo, depois de sessenta dias de trabalho na terra foi realizado plantio de aproximadamente 600 alqueires. Nesse período, durante o trabalho, foram assassinados dois acampados pelos ‘jagunços’ da fazenda, Vanderlei das Neves, 16 anos, e José Alves dos Santos, 33 anos<sup>35</sup>. “[...] foi descoberto tudo [...] mas até agora não aconteceu nada ,não foi ninguém até agora preso” (Entrevistado J. em 12/09/ 2007).

Repete-se a mesma história de violência e impunidade na luta pela terra como em tantos outros momentos da história do País. Nesse instante, a dominação e a exploração atingem seu ápice, semelhante a outros casos quando somente a partir da morte pela terra, a justiça se manifesta. Essa tragédia teve repercussão na mídia internacional e a Empresa Giacomedi-Marondin Indústria de Madeiras S/A passa a denominar-se Araupel S/A.

Depois deste fato, aconteceu a primeira desapropriação, em 1997, que tornou-se o Assentamento Ireno Alves dos Santos<sup>36</sup>, com uma área de 17 mil hectares habitada por 900 famílias, sendo estas, aquelas que estavam acampadas na Sede. A área destinada ao assentamento não abrangeu a todos os acampados, 600 famílias ficaram como *excedentes* à espera de nova desapropriação. Em vista disso, essas famílias montaram acampamento numa área do mesmo latifúndio denominada Paraíso. Alguns meses depois, em protesto pacífico quanto à demora no processo de assentamento e a negligência das autoridades, os acampados e as famílias já assentadas percorreram 40 Km entre os municípios de Nova Laranjeiras e Quedas do Iguaçu. Ressaltamos que essa mobilização estava vinculada à Manifestação Nacional do MST, em 25 de julho de 1997, com apoio da CUT, sociedade civil e trabalhadores de diversos setores que reivindicavam, entre outros pontos, revisão salarial e que reuniu, em Brasília, aproximadamente 40 mil pessoas.

Em agosto de 1999, foi desapropriada mais 10 mil hec., assentando-se então as famílias que permaneciam no acampamento. Essa área foi denominada Assentamento Marcos Freire. Totalizou-se, ao final do processo de ocupação e assentamento, 1.480 famílias assentadas numa área total de 27.000 hectares que foram os Assentamentos Ireno Alves dos Santos e o Assentamento Marcos Freire. Esses dois assentamentos estão na mesma área de terra, originados pelo mesmo processo de ocupação, porém, possuem nomes distintos porque

---

<sup>35</sup>Estes trabalhadores seriam posteriormente homenageados nomeando as duas primeiras escolas do assentamento.

<sup>36</sup>Nome em homenagem a um dos fundadores do MST na região, fez parte da coordenação Nacional do MST e foi um dos responsáveis pela organização desta ocupação, faleceu vítima de um acidente de trânsito 30 dias antes da desapropriação.

houve dois processos de desapropriações, então, oficialmente para o INCRA são assentamentos distintos.

A este respeito, ressaltamos que há um pedido de regularização feito pelos assentados e encaminhado ao Governo Federal para que a área seja ‘unificada’ formalmente e assim, o total de 27.000 hectares, denominado Assentamento Ireno Alves dos Santos, fato que “facilitaria as questões de financiamento, investimentos, projetos... pois assim como está, a burocracia, papelada é duplicada, sendo que é uma mesma área, mesmo município, e com o mesmo processo de ocupação” (Entrevistado A. em 12/04/2007).

Somente dois anos após a ocupação foi liberado o primeiro recurso financeiro para alimentação, moradia e para o custeio do primeiro plantio. Esse recurso foi resultado de manifestações e ocupação da agência do Banco do Brasil na cidade de Rio Bonito do Iguçu. Nesse período, de início de estruturação do assentamento e demora dos recursos, o entrevistado A. ressalta a importância que teve a Coagri (Cooperativa de Trabalhadores Rurais da Região Centro-Oeste do Paraná Ltda.), uma cooperativa formada pelo MST na região. A Coagri vendia a eles sementes, adubo, ferramentas, defensivos e fazia os primeiros trabalhos de preparo da terra. “foi o que garantiu o suporte pros primeiros anos de sobrevivência das famílias, ela fornecia adubo e sementes pro pessoal paga na safra com a própria produção, esse aporte da cooperativa foi o que fez muita gente agüenta e fica na propriedade”. (Entrevistado Professor E. em 12/04/2007) “No primeiro ano agrícola, ainda no acampamento, foram plantados mais de 2.500 hectares na área ocupada, produzindo aproximadamente 180.000 sacos de milho e 60.00 de feijão vendidos integralmente a Coagri”. (FABRINI, 2002, p. 176). Sobre a importância da cooperativa no início do assentamento, o autor continua: “a COAGRI estimulou a organização da produção nos assentamentos da região [...] apresentou-se como uma forma de potencialização e territorialização da luta camponesa, instrumento de resistência dos assentados” (FABRINI, 2002, p. 282).

A cooperativa foi extinta em 2001, depois de oito anos de existência. A análise dos dados de pesquisa aponta a interferência do Estado (relação Estado MST) nesse processo que prejudicou sobremaneira os assentados. O declínio da cooperativa começou ainda em 1999,

“quando o governo do Estado assume o INCRA, e autorizou a venda antecipada de insumos que logo seriam pagos com recursos do governo. Esse recurso chegou até a agência bancária local só que quando veio [...] o governo recolheu o valor. Havia divergência entre o MST e o governo do Estado, e essa era a forma que ele achava pra daí anular ações do Movimento e cortou os recursos que passava através da cooperativa, [...] e a prefeitura que assumiu na época não admitiu que os outros recursos vindos do INCRA fossem pago a cooperativa [...] então hoje quando se fala

em cooperação [...] fica essa imagem de que não vai dar certo [...] vai leva um tempo ainda pra forma a consciência da importância [...] só que ele sempre trabalhou individual então pra ele buscar uma outra alternativa tem que mostra uma concreta coisa” (Entrevistado E. em 12/04/2007).

A respeito da experiência desta cooperativa e sua influência no assentamento, destacamos o trabalho de (FABRINI, 2002), em que o autor aborda as experiências de cooperação nos Assentamentos da região centro-oeste do Paraná, destacando o papel da Coagri.

### **3.1.1 A organização no acampamento**

As famílias acampadas na Fazenda Giacomet, já no ‘Buraco’, foram imediatamente organizadas pela coordenação do Movimento em 93 grupos de cerca de 30 a 40 famílias. Cada grupo era responsável por um Setor de Atividade e tinha um coordenador e vice-coordenador. Tarefas foram divididas entre as famílias que eram reguladas por um Regimento que todos deveriam cumprir.

“A gente seguia as orientações do Movimento Estadual, Regional e Nacional, então daí a gente fez uma executiva de 13 pessoas onde tirava as linhas gerais de organização do acampamento e depois foi dividido os grupos pra facilitar [...] pra se ter mais contato com a executiva maior, e dali desses grupos de famílias se tirava os grupos que iam fazer parte da coordenação da saúde, segurança, coordenação da alimentação, então tudo era dividido em setores e por isso facilitou a organização [...] esses grupos estariam cada vez mais se reunindo e se aperfeiçoando, inclusive criamos um regimento interno do acampamento” (Entrevistado A. em 13/04/2007).

Percebemos na descrição do relato a ligação com a estrutura organizacional do MST nesse momento de estruturação do acampamento. Quanto ao processo de elaboração do regimento, segundo as entrevistas, as 13 pessoas responsáveis pela coordenação geral do acampamento elaboraram um ‘projeto’ do regimento e realizou-se uma assembléia geral na qual foi apresentado e discutido entre os grupos para sugestões de todos os acampados.

As principais regras era o negócio assim do álcool, não podia entrar com bebida no acampamento, negócio de briga não podia que ia pra cadeia que tinha uma cadeia ali no acampamento [...] cadeia braba [...] chegavam amarrar a boca das pessoa não deixavam as pessoa grita [...] no começo foi muito brabo era um tipo de escravidão de maltrata as pessoa se descumpria [...] (Entrevistado J. em 12-09-2007)

Segundo os entrevistados, a escolha dos dirigentes no acampamento seguia a indicação da coordenação do MST, um destes dirigentes na época justifica que “tem que ter conhecimento de tal coisa pra você exercer tal função [...] na verdade, era indicado pela direção regional ou estadual do MST, pessoas que teriam que ter uma certa confiança e daí depois era tirado uma coordenação do grupo de famílias conforme a capacidade que a pessoa ia desenvolvendo no grupo” (Entrevistado A. em 13/04/2007).

Dessa maneira, havia um Setor de Alimentação que distribuía em partes iguais a alimentação recebida através de doações. O Setor de Segurança era responsável não só pela aplicação do Regimento como também pela vigilância e defesa do acampamento. Este Setor era composto tanto por homens como por mulheres. Havia também o Setor de religião, sendo que ao todo, somaram-se 21 padres e pastores de várias denominações religiosas no acampamento.

O Setor de Educação organizava nos barracos de lona a educação de crianças, jovens e adultos. Ressaltamos que havia ainda, a experiência da Ciranda Infantil<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup>As discussões em torno da Educação Infantil no MST surgiram da necessidade de compartilhar com as famílias Sem Terra o cuidado e a educação de seus filhos, sendo coerente com os ideais de justiça e transformação social que o MST busca concretizar, considerando o Movimento um grande educador das crianças Sem Terrinha, pois é este o meio no qual elas vivem suas infâncias, participando da luta pela Reforma Agrária. Duas necessidades deram origem às primeiras experiências de atendimento organizado às crianças: nos assentamentos, a participação das mulheres na produção, através das cooperativas e associações, do trabalho coletivo, e no conjunto do MST, a participação das mulheres na militância, nos cursos e encontro de formação, nas reuniões e manifestações. A experiência das creches permanentes nas Cooperativas de produção, e a criação da creche Itinerante, que teve sua primeira experiência no MST Ceará, impulsionaram as primeiras discussões sobre a educação infantil na reunião do Setor Nacional de Educação na cidade de Santos, São Paulo em 1996. A partir de então, houve uma série de debates, oficinas e cursos de formação para os educadores infantis. Durante esse percurso foi constituído um coletivo para pensar a Educação Infantil do Movimento nos seus diversos espaços pedagógicos. Em alguns estados as creches passaram a se chamadas de Círculos Infantis, fazendo referências a experiência Cubana. Com o passar do tempo, a partir de um longo processo de discussão nos coletivos de educação estadual e nacional, passou-se a chamar o espaço de Educação Infantil de Ciranda Infantil, nome que se refere à cultura popular, às danças, às brincadeiras, e à cooperação, a força simbólica do círculo, ao coletivo e ao ser criança. A Ciranda Infantil já protagonizou ricas experiências, como por exemplo a primeira Ciranda Infantil Nacional, que aconteceu no Encontro Nacional dos Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, com 80 crianças de todo o país, no ano de 2000, durante o IV Congresso, o Setor de Educação organizou uma Ciranda Infantil que atendeu as 320 crianças das mães e pais militantes que participaram como delegados e delegadas do Congresso, vindas dos 23 estados do Brasil nos quais o Movimento atua. O espaço da Ciranda Infantil foi organizado com intencionalidade pedagógica, para que após o IV Congresso Nacional do MST se desencadeasse um processo de multiplicação e valorização das Cirandas Infantis. A preparação de educadores e educadoras passou a ser uma das atividades do Setor de Educação nos estados, e a Ciranda Infantil passou a fazer parte de todas as atividades do Movimento. A Ciranda Infantil é uma

Mesmo durante as mudanças do acampamento pela área, as aulas realizavam-se nos barracos apesar de não serem oficializadas pela secretaria de educação. Isso ocorreu durante todo o ano de 1996. Só em 1997, as primeiras escolas foram oficializadas e tornaram-se a Escola Vanderlei das Neves, com ensino de 1ª a 4ª série, e a Escola José Alves dos Santos, de 5ª a 8ª séries. Em 1998, com a legalização do assentamento e o conseqüente deslocamento das famílias para seus lotes, a vinda das crianças e jovens até as escolas tornou-se uma dificuldade, assim inicia-se uma discussão com objetivo de transporte escolar ou construção de escolas em diversos pontos do assentamento, facilitando o acesso dos alunos. Em 1999, havia 11 escolas na área total do assentamento.

O Setor de Infra-Estrutura auxiliava na construção e reparo dos barracos, organizava a distribuição de água, lonas e outros materiais. Ao Setor de Comunicação cabia a divulgação e a informação de todos os trabalhos do acampamento, dos acontecimentos político-sócio-econômicos nacionais, e também pelo lazer e entretenimento das famílias acampadas. O Setor de Formação encarregava-se de trabalhar a consciência social e política dos acampados e a importância da Reforma Agrária e da mudança para uma sociedade sem exploradores nem explorados. Havia ainda o Setor de Saúde, que fazia os primeiros atendimentos, produzia e distribuía remédios e organizava a realização de exames realizados na cidade. Essa organização permaneceu até a divisão dos lotes.

Destacamos o papel das mulheres nessa organização, pois estas procuravam soluções para amenizar as dificuldades, principalmente, o frio e a fome. Elas confeccionavam colchões, agasalhos e cobertores com retalhos e outros materiais doados, cuidavam especialmente das gestantes e idosos, produziam remédios com ervas retiradas da mata, além da manutenção de uma horta comunitária e alimentação à base da multimistura. Apesar de todo empenho, as condições subumanas levaram algumas vidas:

“a comissão de mulheres responsável pela alimentação de crianças, gestantes e doentes [...] com preparo de uma sopa com farelo de trigo, raiz de mandioca em pó e legumes produzidos na horta comunitária não conseguiu evitar a mortalidade [...] e 16 crianças morreram nos primeiros quatro meses de acampamento” (RODRIGUES,1999, p. 68).

---

forma de garantir a presença das mulheres em atividades fora de suas casas e de proporcionar cuidado especial às crianças que estejam acompanhando os pais em atividades. É um espaço educativo da vivência de ser criança Sem Terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, os valores, a formação e a construção de uma nova sociedade. Hoje, dentro do MST tornou-se cultura, nas mobilizações, encontros, reuniões, cursos, de todos os seus setores, a presença das crianças. O que vem progressivamente desenvolvendo a organização das Cirandas Infantis Itinerantes. Porém, a implementação das Cirandas Infantis permanentes nos assentamentos e acampamentos se apresenta como um grande desafio, principalmente, em função da falta de políticas para a educação infantil do campo. Disponível em: <[http://oca.idbrasil.org.br/wiki2/cidap/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_infantil\\_no\\_MST](http://oca.idbrasil.org.br/wiki2/cidap/index.php/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil_no_MST)> e <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21705.pdf>>, acesso em 24/10/2007



**Figura 4** – Mulheres no acampamento confeccionando cobertores com palha

**Fonte:** Arquivo da escola Estadual Iraci Salete Strozak

### **3.1.2 O Acampamento organizado em movimento: O Projeto da Primeira Cidade da Reforma Agrária do País**

Em 1997, a partir da organização instituída no acampamento, almejando um assentamento diferente daquele proposto pelo INCRA, iniciou-se uma discussão entre os acampados, mediada por dirigentes do MST referente à precária condição em que viviam, às limitações impostas pelos recursos destinados ao financiamento da produção e às perspectivas que se desenhavam a partir dos pressupostos estabelecidos pelo Programa Oficial de Reforma Agrária.

Contrariando a idéia estrutural, geográfica e política de assentamento, proposto pelo Programa Oficial de Reforma Agrária que, segundo o MST resulta no isolamento geográfico e político dos assentados, as lideranças locais do MST, a coordenação do acampamento e os acampados passaram a discutir a idéia de manter a unidade do grupo, que poderia ser perdida com o estabelecimento de cada família em seu lote. Esta nova centralidade proposta permitiria melhor articulação do grupo, com a intenção de estabelecer uma gestão do assentamento contrapondo-se à dispersão e ao isolamento. Seria possível

também, segundo os entrevistados, implementar algumas alternativas de produção que exigem organização e infra-estrutura centralizada como, por exemplo, postos agroindustriais para beneficiamento da produção do assentamento, micro-indústrias, marcenaria de mobiliário e tecelagem, além de “atividades alternativas de geração de emprego e renda como cooperativas de consumo e de construção civil, sistemas de atividades culturais e de formação, até pequenas instalações para serviços tipo oficinas mecânica sapataria” (Entrevistado A. em 12-04-2007).

O local escolhido para viabilizar a proposta de assentamento, seria a Vila Velha, local dentro da fazenda Giacomedi-Marondin, às margens do lago formado pela barragem da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago. Nesse local, conhecido como Vila Velha, permanece ainda hoje a estrutura da antiga Vila Barrageira, ‘cidade’ construída para acomodar os operários e técnicos durante a construção da Usina que, no auge da construção, chegou a abrigar 13 mil pessoas. A usina foi concluída em 1983 e essa vila havia sido planejada tendo em vista sua total desativação no momento em que o trabalho fosse concluído, porém, grande parte daquela estrutura permaneceu, como todo o sistema viário, instalações de drenagem, esgoto, reserva e abastecimento de água com capacidade de aproximadamente 1,4 milhões de litros, piscinas, quadras esportivas, a estrutura dos dois cinemas e do que na época funcionava uma rodoviária, além da estrutura de um hospital para 68 leitos bem como as fundações de todas as edificações (residências, escritórios, refeitório, etc.)

“Nós pensava um espaço onde as famílias pudessem ter uma área de lazer [...] tinha lá quadras de esportes, piscina olímpica, tinha toda a estrutura asfáltica feita, sistemas de abastecimento [...] muita coisa dava pra ser aproveitada, nós pensava em criar um colégio agrícola pros filhos dos assentados depois do colégio poder se formar melhor e isso também se interrompeu [...]” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

Os relatos explicam que as discussões para concretizar o projeto de assentamento nesse local passaram a acontecer em cada uma das cinco comunidades, nas quais os grupos de famílias assentadas agregaram-se territorialmente e nos quais estabeleceram-se núcleos de articulação de serviços como escola primária, comércio de produtos de primeira necessidade, e pontos de encontro para o lazer e cultos religiosos.

A Superintendência Regional do INCRA, na possibilidade de construir a primeira cidade da reforma agrária do país, auxiliava as discussões, inclusive financeiramente, na reforma da Vila. Por outro lado, estabeleciam-se novos focos de conflitos, já que a “cidade” pretendida pelo MST não era a mesma pretendida pela instância regional do INCRA.

Se por um lado, o Movimento não dispunha de recursos para promover a reestruturação da Vila e, além disso, pretendia manter relações cordiais com aquela Superintendência, por outro, discutia a idéia de uma nova “cidade” em direção oposta àquela pretendida pela representação Estatal. Já para os assentados, a questão central, distante de concepções ideológicas, era a garantia aos créditos financeiros. Portanto, apoiar inicialmente o INCRA significava evitar conflitos que pudessem resultar na inviabilidade daquilo que era central no momento: o financiamento para a produção.

“Pensamos numa cidade de outro tipo [...] diferente daquela cidade identificada como lugar de exploração onde fosse possível congregar produção agrícola e atividades urbanas, que se tivesse uma condição mais ampla, associando vida rural e urbana, um lugar onde o diferencial se desse pela forma de organização, onde o próprio assentado gerava o emprego para ele mesmo, possa fazer-se dono de si próprio [...] uma cidade com estrutura montada sobre outra concepção social e que se faça permeável à consciência e ao modo de viver que o meio rural produz” (Entrevistado A. em 13-04-2007).

Juntamente nesse processo, estava a idéia de se formar um núcleo educacional na Vila Velha, aglutinando desde o ensino infantil até cursos Universitários e o grupo da Escola Iraci Salete Strozak, na época com outro nome, tinha efetiva participação em tal processo.

“[...] lá também era pra ter um núcleo de educação mais avançado e daí trazer umas indústrias pra geração de emprego, só que tudo foi na mesma época do caso da cooperativa quando o governo retirou todos os recursos [...] toda aquela estrutura lá da Iraci Salete que tem hoje, era pra ser este núcleo de educação lá na Vila, só que foi tudo daí disperso pelo poder público municipal da época que não compartilhava a mesma idéia, que ao contrário, trabalhou na retirada primeiro daquele núcleo de educação de lá e construiu outros núcleos menores [...] tirou a energia que na Vila nós tinha gerador, daí começou a dispersão [...] longe mais de 40 Km um do outro e. tinha a necessidade de começar a se viabilizar na propriedade e era difícil tira o assentado da propriedade pra fica uma discussão mais permanente e daí ter mais força” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

Essa idéia do núcleo educacional na Vila Velha que o entrevistado aponta, abordamos no tópico seguinte, no qual dissertamos sobre a trajetória da Escola Iraci Salete Strozak que teve, também, neste período, um interessante processo de organização e foi essencial no processo de organização do acampamento e do assentamento.

No final do ano de 1998, os assentados receberam o crédito referente à construção das residências que seriam construídas na Vila. Iniciou-se a demarcação e distribuição dos primeiros lotes e a construção das primeiras casas. Montou-se uma

cooperativa de serviços de construção civil denominada COOPROTERRA – para “habilitar os moradores a gerir os recursos da construção e fazer os serviços [...] essa foi uma proposta do Movimento [...] organizados em agrovilas e coletivamente, o próprio INCRA queria que na Vila Velha se consolidasse ali uma Sede do Assentamento e nós tivemos a proposta de agrovilas e fazer núcleos [...] isso infelizmente não aconteceu” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

A construção das primeiras casas logo gerou um conflito entre os assentados, uma vez que tinham o projeto da cidade da reforma agrária, pois, de acordo com o projeto, teriam que morar em dois lugares ao mesmo tempo e várias famílias consideravam inútil dispor de um lote na ‘cidade’ e outro na roça. “O lugar do agricultor é junto da plantação, do gado e do pasto” (Entrevistado A. em 13-04-2007).

Além desta questão levantada por algumas famílias, segundo os depoimentos, o Prefeito de Rio Bonito do Iguaçu na época, além de outras ‘ações’, interditou judicialmente o projeto de implementação da cidade de reforma agrária justificando judicialmente que o local situava-se às margens da represa Hidrelétrica Salto Santiago, o que fazia de todo aquele território, de acordo com a Legislação brasileira, uma área de preservação ambiental. “O governo [...] conseguiu, por exemplo, logo no começo do Marcos Freire contratar uma equipe técnica do município para dar assistência lá, então conseguiu se influir lá [...] nós muitas vezes não tinha espaço pra discutir, nós vinha discutir mas nossa proposta de planejamento, de discussão de organização não eram mais aceita, eram impostas” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

Percebemos que a interferência econômica e política do Estado foi determinante na desestruturação do processo relatado devido às concepções, interesses e objetivos distintos daqueles pretendidos pela dirigência do MST e acabou se formando uma outra estrutura organizacional no assentamento. Em seu trabalho, Fabrini (2002) também observa esse conflito entre Estado e Movimento Social, e descreve alguns mecanismos segundo os quais o Estado faz uso para desestruturar alternativas de mobilização social e destaca o caso por nós exposto.

“As prefeituras têm estimulado a criação de cooperativas e associações geralmente para criar um mecanismo de intervenção nos Assentamentos. Como isso pode ser verificado nos Assentamentos Marcos Freire e Ireno Alves onde a prefeitura de Rio Bonito do Iguaçu estimulou a criação de mais de 20 Associações nestes Assentamentos [...] para ter o controle nas decisões dos assentados e dificultar, entre outras influências, a possível criação de outro município a partir desses assentamentos [...] com argumento de que seria mais fácil conseguir recursos [...] mas a prefeitura tinha receio da autonomia do assentamento” (FABRINI, 2002, p. 205).

Com o fim do projeto, as famílias foram assentadas de acordo com as deliberações do INCRA, e a organização passou se dar através de associações comunitárias, em que cada família ficou com um lote individual e cada associação mantém um centro comum no qual se encontram a igreja, as escolas, o posto de saúde, etc.

“[...] a gente tinha ainda daí grupos de família por Setores [...] toda e qualquer informação a gente reunia o grupo, tomava decisões importantes junto [...] daí a Administração da época foi pra Base, assim, foi uma estratégia dela e individualizou tudo isso aí. O que fez, formou associações comunitárias aplicando uma outra metodologia que não seria a organização do MST” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

A respeito do projeto específico de se montar um núcleo educacional na Vila Velha observamos que, em agosto de 2007, iniciaram as aulas da primeira turma do curso de Agroecologia neste mesmo local, em parceria com a Prefeitura Municipal de Rio Bonito do Iguaçu, Universidade Técnica Federal do Paraná e o MST.

“A iniciativa faz parte do esforço dos movimentos sociais para a construção de um projeto de educação popular na Reforma Agrária. O objetivo do MST é construir uma escola técnica em agroecologia, na antiga vila que fica dentro do assentamento Ireno Alves dos Santos, chamada de Vila Velha. O projeto está sendo discutido com um grupo de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Campus Dois Vizinhos. O local conta com a infra-estrutura de uma pequena cidade e foi construído pela Eletrosul para moradia dos empregados da Usina Salto Santiago, que após o término da construção da barragem abandonaram o local [...] a primeira turma com 60 estudantes começa nesta quinta-feira 16, como extensão do Ceagro, em parceria com a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná e a prefeitura de Rio Bonito do Iguaçu. Curso de agroecologia inicia em, Rio Bonito do Iguaçu” Disponível em: <<http://www.oindependenteonline.com.br/noticia.php?id=39>>, acesso em 14/08/2007>.

Depois da desestruturação da iniciativa de assentamento na Vila Velha, a organização observada no acampamento se dispersou e passou a ser substituída por Associações Comunitárias de Moradores.

### 3.2 ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS IRENO ALVES DOS SANTOS E MARCOS FREIRE

Até aqui percebemos que, quando o MST propõe uma organização coletiva a partir de interesses comuns, como no caso do acampamento, observamos que há pontos importantes quanto à prática de uma vivência emancipadora: vimos emergir possibilidades de construção de uma autonomia social, política e econômica, como a tentativa de estruturar um assentamento ‘diferente’, a mobilização dos moradores por espaços para o teatro, a música e, principalmente, por escolas, através de roçadas, caminhadas e outras formas de protesto. Contudo, questionamo-nos se as conquistas obtidas 12 anos após a ocupação da área e posterior assentamento, gerou alguma alteração na sua situação econômica, social e política.

Quando, a partir de 1997, são distribuídos os lotes às famílias, ocorre um processo de dispersão e a estrutura organizacional perde a força característica do processo de ocupação e acampamento. Esse fato é importante para compreendermos dois momentos: primeiro, um período em que o MST se estabelece como articulador das mediações entre indivíduos e coletividade que se reúnem a partir de necessidades coletivas; depois, com o objetivo concretizado, que é a posse da terra, vem, em consequência, a dispersão das famílias e as relações coletivas são então diluídas, ou pelo menos não ocorrem com tanta expressividade como no período de acampamento.

“As pessoas no acampamento, antes dali não têm aquela convivência, consciência política do coletivo. O pessoal tá ansioso pra pegar seu pedaço de terra e desenvolver suas atividades já tradicional. A gente no assentamento fez bastante reunião, discutiu, insistiu, mas a maioria depois que pegou seu pedacinho de terra começa a cruzar os braços e daí o assentamento muito grande e foi perdendo um pouco daquele controle” (Entrevistado A. 12/04/2007).

“[...] com a construção do assentamento, ocorre, por vezes, o fortalecimento das experiências de lutas e situações vividas no acampamento, e por vezes, é algo diverso do que existiu no acampamento. Porém, o que há em comum nas duas situações, seja qual for a direção tomada em termos de identificação, é o fato de que a conquista do assentamento é uma condição necessária à incorporação do território na luta; o assentamento é uma marca e um reflexo na disputa pela conquista da terra, e muitas vezes, é um batizado com lágrimas de sangue” (COSTA, 2002, p. 113).

Para Schreiner (2002, p. 174), o processo de ocupação e acampamento reúne pessoas a partir do objetivo comum que é a terra, isso alcançado, os assentados procuram reproduzir o modo já conhecido de reprodução social pautada na apropriação

individual, pois segundo o autor, a posse particular da terra é uma forma de proteger sua conquista e não arriscá-la em iniciativas em que não se tem controle da situação mas que precisam partilhar de suas decisões.

Fabrini (2002, p. 209), coloca que a dificuldade de se manter a organização no assentamento decorre das diferenças sócio históricas dos sujeitos e aponta tal situação especificamente nos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire também por nós abordados. Em seu trabalho, Fabrini (2002) afirma que “a diversidade de trajetória de vida existente nos Assentamentos Marcos Freire e Ireno Alves, é apontada por parte dos assentados como a principal causa da dificuldade de realização de um trabalho coletivo”. O autor explicita que um estudo realizado pelo INCRA, logo após a ocupação que originou esses assentamentos, indicava que 43,3% das famílias acampadas eram de bóias-frias, 11,3% trabalhadores urbanos, 8,6% desempregados urbanos, 9,0% arrendatários, 6,7% mão de obra familiar, 4,2% meeiros, 2,8% empregados rurais permanentes, 1,4% desempregados rurais, 1,0% proprietários, 0,2% posseiros e 6,6% não especificaram. (FABRINI, 2002, p. 213).

Também, em nossa pesquisa um dos entrevistados que foi, na época de formação do acampamento, responsável pela organização das famílias cita que, no início do assentamento realizou-se um levantamento segundo o qual as famílias vinham de 62 Municípios, havia 16 religiões entre eles, além da diversidade de costumes e concepções.

Ainda, quanto à dificuldade de se manter a estrutura organizacional no assentamento, nossa pesquisa aponta a questão da troca de lotes entre assentados de uma mesma região ou regiões vizinhas sendo que, atualmente, de acordo com relatos, cerca de 40% das famílias que residem no assentamento já não são aquelas que o originaram.

“Nosso trabalho dificulta porque o pessoal começa a vender a terra daí entra outras pessoa que são ate da lavora, mas que não conhecia nada da luta, não participo, não sabe como que foi a luta então daí dificulta porque daí eles, assim, ah, mas eu não tenho nada com isso. Muitas vez eles tão no assentamento mas como não tem a trajetória não quer ser sem terra [...] tem bastante, olha eu acho que já tem uns 40% que são comprador” (Entrevistado J. em 12-09-2007).

Questionado sobre isso, um dos entrevistados dirigente do MST no assentamento coloca que

“Está sendo muito difícil uma organização aqui, porque antes quando a gente tinha os grupos de famílias, antes das Associações Comunitárias, a gente trabalhava super bem com os assentados de origem, depois daí começou essas permuta de lote e venda e começou vir pessoas de outras regiões e simplesmente chega ali e ele não tem o histórico, não conhece, não tem o sofrimento, não passou pela lona preta, então é muito difícil explica [...] não conhece a organização, aquela origem” (Entrevistado A. em 13-04-2007).

Quanto às tentativas de soluções efetivadas pelo Movimento a esse respeito, o entrevistado ressalta também o papel da escola: “a gente tenta mostrar, trabalhar, mas eu acho que é fazendo um trabalho de base nas próprias escolas, fazer debates e a gente tem tentado fazer isso [...] pelo menos acho que tem que começar trabalhar a educação nas escolas com os filhos desses assentados” (Entrevistado B. em 13-04-2007).

Apesar das dificuldades apontadas, citando em seu trabalho a organização do Assentamento Ireno Alves e Marcos Freire, Fabrini (2002, p. 210-1) coloca que:

“Todas as discussões feitas no sentido de organização dos assentados, inclusive aquelas feitas para implementar uma produção coletiva, ficaram comprometidas com a fragmentação dos grupos e divisão dos assentados [...] Ireno Alves e Marcos Freire verifica-se que os Grupos de Assentados remanescentes do acampamento continuam existindo independente dos problemas da Coagri. São nestes Assentamentos que a organização em grupos estão mais presentes e consolidados. A partir destes grupos organizam-se diferentes subgrupos ou núcleos de produção com vínculos variados a comunidade externa, ou seja, aqueles mais próximos ao MST/Coagri ou de grãos (INCRA / Emater) e poder local municipal. Os grupos nos Assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire são originários dos grupos do acampamento e foram transferidos para o Assentamento. Como não foram assentadas todas as famílias acampadas os grupos foram parcialmente fragmentados formando os 56 grupos de assentados. [...] os Assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguaçu, são exemplos na formação de grupos de Assentados. Praticamente toda organização dos Assentamentos referidos é feita a partir desses grupos”.

Os grupos remanescentes da época do acampamento transformaram-se em Associações de Moradores. Assim, as famílias que compõem a área do Assentamento Ireno Alves dos Santos dividem-se em dezesseis Associações Comunitárias de Moradores que, juntas, formam a CACIA – Central de Associações do Assentamento Ireno Alves dos Santos e, aquelas famílias residentes assentadas na área denominada Assentamento Marcos Freire, dividem-se em onze Associações de Moradores que juntas formam a ACAMF – Associação Central do Assentamento Marcos Freire.

É através da organização de grupos que o MST tenta mobilizar os Assentamentos. Num grupo de assentados podem existir núcleos de produção ou Associações e podem existir, num assentamento, vários grupos e núcleos de produção.

“Este é o caso do Assentamento Ireno Alves dos Santos que possui 41 grupos, formando 1 ou mais núcleos de produção em cada grupo [...] os grupos de assentados e núcleos de produção são uma referência para aglutinação de assentados para possíveis mobilizações ou desenvolvimento de atividades de produção agrícola. O objetivo da formação de núcleos, entre outros, foi o da organização dos assentados para estabelecer uma relação orgânica entre o MST que mediados pela COAGRI centralizou atenção na dimensão produtiva, ou seja, a compreensão foi de que a organização da produção na forma de núcleos permitiria a organização dos

assentados em outras dimensões. Embora os núcleos fossem organizados pela COAGRI para viabilizar a produção, eles se destacaram mais nas atividades de militância, mobilizações e luta [...] os assentados organizados nos núcleos vão construindo formas de participação política mesmo num contexto adverso” (FABRINI, 2002, p. 204-5).

Fabrini (2002), em seu trabalho, expõe que apesar de existir uma determinada organização entre os assentados, a

“[...]unidade existente entre as famílias dos núcleos não tem sido mediada pela produção agrícola necessariamente, mais pela identidade e afinidades políticas construídas no processo de luta.O núcleo não é um espaço de produção agrícola apenas, mas espaço de socialização constituído pelas afinidades políticas que oferece resistência á subordinação capitalista. Não é a produção, mas a identidade política e social construída na trajetória de lutas dos assentados que forma a coesão nos núcleos e grupos” (FABRINI, 2002, p. 204-5).

“[...] nos Assentamentos Ireno Alves e Marcos Freire não existe nenhuma iniciativa de coletivização da terra, do trabalho, ferramentas / instrumentos e gestão que tenha expressão política e econômica, embora, esses assentamentos se constituíssem num grande potencial para ampliação das lutas do MST [...] as atividades dos núcleos e grupos que mais se destacam são aquelas de repasse de informação de mobilização como protestos e planejamento, discussões de atividades desenvolvidas em cada lote pelas famílias assentadas [...] essas atividades viabilizam a resistência no assentamento” (Fabrini, 2002, p. 205- 10).

Nesse âmbito, nossa pesquisa também demonstrou que os assentados mobilizam-se motivados por questões políticas estratégicas e não em termos de produção.

“[...] a gente vai fica uma semana até fora é seminário, explicação mas daí dentro do assentamento quando a gente tenta passa pra eles não adianta, dão risada da gente, cassoam a da gente, fazem crítica [...] a gente fala pra não passa o veneno e tem gente que até fica bravo, a gente fala da água, das nascente, de faze reflorestamento eles não querem sabe de nada disso [...] tem pessoal que vem ate compra alface no mercado [...] não tem jeito, não querem sabe de nada, não querem trabalha junto [...] não querem nem os técnico dentro do assentamento [...] teve semana que tinha dois até três dando apoio lá mas tinha gente que não queria técnico na casa dele no terreno dele de jeito nenhum” (Entrevistado J. em 12-09-2007).

Aqui, para o autor, apesar de não haver um processo de produção coletivizado, mesmo assim essa organização é instrumento de resistência social e política, pela conscientização desse grupo obtido no processo de ocupação e acampamento.

Conforme mencionamos anteriormente, atualmente existe no Assentamento Ireno Alves dos Santos a CACIA - Central das Associações de Comunidade do Ireno Alves dos Santos, formada a partir de 16 comunidades que já existiam e foram reestruturadas após a desmobilização na Vila Velha e, no Assentamento Marcos Freire, há a ACAMF - Associação Central do Assentamento Marcos Freire, estruturada da mesma forma, a partir de onze comunidades. Então, cada comunidade possui seus representantes e tem sua própria associação comunitária. A CACIA e a ACAMF representam as Associações Comunitárias menores e são geridas por 4 representantes de cada uma dessas comunidades. ‘Esse representante da comunidade, ele é eleito pela comunidade e daí ele tem a tarefa de compor esse núcleo central que formaliza a Central das Associações [...] a eleição que define os representantes da Central é feita a cada dois anos, quem tem direito a votar e ser votado é os membros dessas comunidades que representam, num processo democrático, aberto, todo mundo tem direito a votar e ser votado’ (Entrevistado E. em 12-04-2007).

A pesquisa apontou que apesar das dificuldades há uma tentativa do MST através de seus dirigentes/coordenadores, também assentados, de reestruturar o assentamento de acordo com a proposta organizativa do Movimento.

“Então agora estamos tentando reorganizar novamente fazendo toda a discussão política junto com o MST [...] nós tentamos seguir todos os passos do MST [...] o MST tem se envolvido tem trabalhado em todos os setores do Assentamento e a gente tem procurado trazer a linha do MST pra dentro do Assentamento” (Entrevistado A. em 13-04-2007).

“[...] a maioria são associados das cooperativas tradicionais [...] então o pessoal é livre [...] mas tem grupos que trabalham com o orgânico [...] algumas coisas a gente ta tentando, a gente tenta trabalhar de outro jeito mas ainda é muito disperso” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

Referente às formas de trabalho, os entrevistados colocam, assim como percebemos no trabalho de (Fabrini, 2002) que, atualmente, as famílias *são livres* para escolher sua atividade e comercialização da produção, dessa forma os produtores são associados no sindicato rural municipal, em cooperativas da região ou na própria secretaria municipal de agricultura com a finalidade de obter créditos para a produção.

Nessa tentativa de reorganização do assentamento, a pesquisa apontou que há uma equipe técnica juntamente com a Coordenação do Movimento que vem desenvolvendo trabalhos desde 2005, que visam a diversificação da produção na propriedade e organização dos produtores com Núcleos de Base e Setores de Produção Social e

Econômica, com trabalhos voltados para agroecologia como Reflorestamento, Preservação de nascentes, Controle Alternativos para pragas e doenças na área vegetal e animal, adubação alternativa e introdução de novas pastagens e sementes, além de iniciativas com produção orgânica em hortas comunitárias.

Quando questionados a respeito da efetivação de um trabalho coletivo no assentamento, os entrevistados, dirigentes do MST no assentamento ressaltam que é um longo processo e que precisa formar a consciência das famílias:

“[...] eu acredito que se nós conseguisse trabalhar a consciência assim de manter a organização, como em sistemas de comunidade e buscar parcerias em conjunto, facilita um monte [...] é um processo lento e que tem que formar a consciência primeiro que isso é importante [...] vai demora um certo tempo ainda pra voltar. Existe assim um trabalho organizativo em algumas comunidades, alguns exemplos que a gente tentou trazer de hortas comunitárias tentou trazer equipamento [...] é um trabalho ainda pra ser criado [...] aqui nós discutimos mas até agora nada” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

Nesse processo de discussão e reformulação da organização do assentamento, um dos entrevistados resalta a importância que terá a questão da implantação de um núcleo educacional na Vila Velha, conforme mencionamos anteriormente, em que a idéia é a construção de um colégio agrícola baseado na proposta educativa do MST: ‘pra nós agora está sendo um grande avanço a questão da Universidade na Vila Velha onde vamos estar discutindo a questão do Movimento Sem Terra [...] a questão da educação voltada aos interesses do assentamento e da região toda’ (Entrevistado B. em 13-04-2007).

Contudo, apontamos a idéia de um terceiro assentado também dirigente do Movimento no assentamento que, segundo ele, essa reestruturação a partir de princípios organizacionais do MST será a longo prazo, uma vez que muitos assentados não se identificam com o MST e resalta a importância de uma liderança:

“[...] os pessoal que compraram os lotes, eles dizem que se não fosse o MST não tava ali o coitado, só que só apóia assim e na hora que precisam não vão não participam, só que agora daí melhora um pouquinho, porque o MST dentro do assentamento ele ta bem fraco [...] sempre tem que ter um líder, senão não tem jeito” (Entrevistado J. em 12-09-2007).

### 3.3 A MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DO MST NO ACAMPAMENTO

Conforme destacamos no Capítulo 1, o MST nasceu como um Movimento camponês reivindicando reforma agrária, questionando a sociedade capitalista e as relações sociais reproduzidas e consolidadas por ela, através das ocupações, acampamentos e marchas. Caracteriza-se por ser um movimento popular, sua luta vai além da conquista da terra, na medida em que tenta unificar os interesses particulares com os interesses de classe, compreendendo que a luta pela reforma agrária, apesar de ter uma base social camponesa, somente terá êxito se fizer parte da luta de classe.

Nesse sentido, o MST tem na luta pela terra seu eixo central, mas o contexto histórico no qual foi se estruturando o levou a desenvolver uma série de outras lutas. Para Stédile (1999, p. 81), o mais importante nessa organização é manter a idéia de Movimento de massa, que permeia toda a forma de atuação e organização do MST, todos os setores e instâncias devem estar permanentemente vinculados.

Tendo a ocupação e o acampamento como principais formas de mobilização e sendo sua estrutura organizacional a principal característica, questionamos aqui a possibilidade da materialização dos princípios organizacionais do MST no processo de ocupação e acampamento que originou os Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire.

A pesquisa mostrou-nos que a organização no período de acampamento era, essencialmente, ligada aos Princípios Organizacionais do MST, e estes foram fundamentais no momento inicial da vida no acampamento. Os princípios organizacionais da organização coletiva e da divisão de tarefas refletem-se no fato de as famílias serem divididas em Setores de atividades cada um com uma função trabalhando pelo coletivo do acampamento. A vinculação da dirigência do Movimento com a Base está centralmente no fato de que havia no acampamento dirigentes regionais e estaduais do MST coordenando a organização.

“[...] existia grupos de famílias de cada mais ou menos 30 famílias daí um coordenador, um vice coordenador que coordenavam o grupo, tinha setores de mulheres, de infra-estrutura, tinha a parte da segurança, da educação, alimentação [...]” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

Quando ao princípio da decisão democrática, a pesquisa aponta que o processo de escolha dos dirigentes locais no acampamento não teve a participação das pessoas acampadas, a Base, como são denominadas, ao contrário, foram compostas por indicados pela coordenação regional e estadual do Movimento, como descrevemos no relato que segue, que também demonstra a participação das famílias apenas em alguns pontos, como na decisão sobre o regimento do acampamento, que chegou a elas já em forma de pré-estruturada:

“[...] apesar de ser um acampamento grande [...] nós tiramos uma executiva de 13 pessoas que fazia a coordenação geral [...] então na verdade era indicado pela direção regional, ou estadual, ou nacional do MST [...] a gente seguia as orientações do Movimento estadual regional e nacional e a executiva de 13 pessoas tirava as linhas gerais de organização do acampamento e depois foi dividido os grupos pra facilitar [...] e dali se tirava os grupos que iam fazer parte da coordenação da saúde, segurança, então era tudo dividido em setores, e por isso facilitou a organização. Daí assim se tinha um controle de tudo [...] inclusive criamos o regimento interno do acampamento, onde dizia um monte de coisas [...], era um regimento com bastante rigidez [...]. Nisso daí a gente fez tipo um esqueleto da proposta e daí levou para a apresentação e aprovação dos grupos, toda a base ajudou a elaborar [...] sempre foi com o apoio da maioria, sempre aprovada em assembléia inclusive” (Entrevistado A. em 13-04-2007).

Havia no acampamento a realização da Ciranda Infantil no âmbito educativo, que também reflete o vínculo da dirigência com a Base. O Princípio da Disciplina se expressa com a elaboração e implementação do regimento, o qual era cumprido por todos.

O Princípio Luta de Massa, comungando a relação entre objetivos específicos e coletivos, realiza-se, por exemplo, quando os acampados juntamente com aqueles que já haviam conseguido os primeiros lotes, mobilizam-se em marcha protestando quanto à demora da segunda desapropriação, se relacionado à manifestação nacional que o Movimento realizava em Brasília.

Essa organização verificada no acampamento, conforme citamos no texto do histórico, possibilitou a idéia de um assentamento ‘diferente’ na Vila Velha, conforme a proposta estrutural de assentamento do MST com as casas distribuídas em forma de Agrovilas, com trabalho cooperativo entre as famílias, área de lazer comum etc., porém, essa idéia é desestruturada pela interferência do poder administrativo municipal que não admitia, segundo os entrevistados, uma independência política e econômica dos assentados.

“Na Vila Velha deu muitos problemas [...] nós não tivemos apoio da Administração do Município, tinha um grande atrito. O município na época não reconhecia e não respeitava nossa organização. Essa é a grande verdade. O Município não atuava junto, o próprio INCRA na época não era parceiro nosso, não sentava pra discutir as coisas, e na época o próprio INCRA arrebitou com a organização [...] a própria

repressão política da época não permitia, como não permitiu [...] na época foi difícil, tivemos que travar muita luta, inclusive mobilização ocupação [...] a gente tinha grupos famílias, ali a gente tinha um controle, toda e qualquer informação a gente reunia o grupo, tomava decisões importantes junto. Quando saiu o assentamento, a Administração da época foi pra Base, assim, foi uma estratégia dela, e individualizou tudo isso aí. O que fez, criou associações comunitárias aplicando uma outra metodologia que não seria de organização do MST [...] e se dividiu, então daí depois disso, daí deu um monte de problema, nossas cooperativas faliram e isso repercutiu muito e fez com que o povo perdesse um pouco da credibilidade nossa, do MST e na própria organização” (Entrevistado A. em 13-04-2007).

Não estabelecemos relação com dois Princípios: a formação de quadros e o Estudo. Quanto a Formação de Quadros, Stédile (1999, p. 39-40) destaca este princípio como sendo fundamental para a manutenção da organização proposta pelo MST: “nunca terá futuro a organização social que não formar os seus próprios quadros”. A ausência deste princípio será adiante apontada por um dos entrevistados como um dos impedimentos pelo qual não há uma organização contra-hegemônica atualmente no assentamento. Quanto ao princípio do Estudo, tido na teoria da proposta organizacional do MST como fundamental para aperfeiçoar a prática organizativa também não encontramos relação com a vivência prática relatada durante a vida no acampamento.

### **3.4 A MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS DO MST NO ASSENTAMENTO**

Percebemos na pesquisa que, com o processo de assentamento e a ida das famílias para os lotes, a estrutura organizacional observada no acampamento baseada na proposta do MST, vai aos poucos se perdendo. Esse fato evidencia dois momentos: primeiro, um período no qual o MST se estabelece como articulador das mediações entre o individual e o coletivo, em que a vida se estrutura a partir de necessidades coletivas; depois, com o objetivo concretizado, vem, em consequência, a dispersão das famílias e as relações coletivas se dissolvem e o interesse individual prevalece sobre o coletivo.

Contudo, identificamos que, atualmente, o vínculo com os princípios organizacionais do MST não se materializam com a mesma força política e como instrumento capaz de alterar a estrutura social, modificando relações de dominação e exclusão como foi no caso da organização em acampamento. O vínculo com o MST no assentamento faz-se, por exemplo, na realização do Curso de Agroecologia implementado na Vila Velha, conforme

relatamos no capítulo 3. Percebemos também que, apesar de não haver processos de coletivização da produção, conforme o Movimento sugere aos assentamentos, há processos decisórios coletivos voltados às questões de crédito e infra-estrutura do assentamento.

Quanto às formas de produção, segundo nossa análise, predominam relações individuais de cada família, apesar da afirmação de um assentado de que seria importante a implementação de processos de cooperação mais amplos, prevalecendo a estruturação organizacional da produção de acordo com aspectos culturais de relações individualistas.

Cada família tem a liberdade de fazer a sua escolha (de produção) e qual sua atividade, ela é livre no que planta, como vende, como colhe. É um processo da família, nós não fazemos ingerência sobre o que ela tem que plantar e tal, mas claro que tem algumas orientações técnicas que orienta o produtor [...] ele tem a liberdade de comercializar sua produção a quem ele conseguir agregar melhor preço. [...] se conversar com a maioria das famílias vão dizer da falta que faz ter uma cooperativa, então que faz falta faz que ela seria importante só que vai demorar anos ainda pra forma a consciência ainda da importância. [...] na nossa região mais aqui do sul já é cultura o cidadão, o agricultor dizer, olha, eu quero ter o meu canto, o meu local próprio [...] já é cultural aqui que cada produtor trabalhe no seu próprio lote, aí tem a questão de animais, seus bichinho ali só dele [...] eu acredito que se nós conseguisse trabalhar a consciência assim da importância de manter a organização, como em sistemas de comunidade e buscar parcerias em conjunto, claro que facilita um monte [...] é um processo lento e que tem que se formar a consciência primeiro que isso é importante, é um trabalho assim que vai demorar ainda” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

Os processos decisórios no assentamento, apesar de terem a participação da comunidade assentada, não proporcionam reflexões mais amplas, materializando-se no Princípio organizacional de luta de classe, por exemplo, restringem-se a âmbitos específicos, mais imediatos, o que, a nosso ver, não se constituem numa experiência com características contra-hegemônicas.

O Princípio organizativo da vinculação entre dirigência do MST com a Base concretiza-se no assentamento na medida em que ali residem representantes Estaduais e Regionais de vários Setores que fomentam a idéia da organização baseada nos princípios do Movimento. Com relação à ‘presença’, o MST no assentamento tanto aqui, como também na análise referente a este vínculo na escola, há a idéia de que o Movimento não se faz presente a partir das pessoas direcionadas, especificamente vinculadas com funções do MST no assentamento, mas sim através das relações estabelecidas entre os assentados.

“[...] eu acredito assim que toda a família assentada ela é integrante ou ela faz parte do MST. Não é uma pessoa de fora que vem e que fala tem que isso ou aquilo [...] é o conjunto das pessoas que ai moram ai se reúnem toma suas decisões e ajudam dar o rumo daquilo que tem que ser. É claro que tem na região representantes que ajudam a discutir mas sempre quando a gente precisou sempre foi discutido com essas pessoas [...] mas sempre muito junto” (Entrevistado E. em 12-04-2007).

A razão da desestruturação da organização baseada nos princípios organizacionais do MST, concretizada no acampamento e que depois deixa de se materializar no assentamento, aparece como sendo o distanciamento entre eles pela própria estrutura geográfica dos lotes, pelo compromisso com a produção na propriedade que demanda tempo, pela falta de identidade das famílias que chegam ao assentamento com a troca ou venda dos lotes e que não participaram do processo de ocupação e acampamento, pela tradição cultural do trabalho individualizado e pela ausência no assentamento do Princípio organizacional de Formação de Quadros, tido como fundamental para manter a organização.

“[...] teria que entende a ideologia do camponês, no momento do acampamento eu to lutando pelo mesmo objetivo que todo mundo, as ações elas são parecidas pra que eu tenha a conquista da terra, mas quando eu vou pro lote acabo a luta coletiva e eu vou fazer o que? a primeira coisa que eu faço vou coloca uma cerca [...] depois qual que é a outra necessidade, bom eu tenho a terra como que eu vou trabalha a terra eu tenho que roça eu tenho que faze tudo, então vamos faze uma reunião pra discuti mas não faz por que tem que trabalha. Você muda o foco da tua existência, se antes era pra conquista hoje é pra pode produzir [...] eu acho muito difícil por que primeiro teríamos que ter quadros pra poder fazer um bom debate e mostrar alternativas o que não visualizo isso a curto prazo. [...] a influencia do MST no assentamento eu avalio que muito pouca [...]. Aqui no assentamento eu não sei posso até tá equivocado [...] mas eu acho que a frustração do MST é o Ireno Alves e o Marcos Freire [...] por que você tem uma potencialidade de 1500 famílias assentadas no mesmo espaço [...] se eu conta agora juntando o novo assentamento também na Giacometi em Quedas eu tenho 3000 famílias assentadas no mesmo espaço contínuo. Que força que tem isso e qual é a organicidade que eu tenho? organicidade mesmo muito pouco [...] e por uma crise de liderança que eu não tenho. Eu não tenho quadros que dê conta da complexidade que é um assentamento com 1500 famílias, é muito complexo pra você entende isso e dá diretividade pra isso, têm que ter quadros” (Entrevistado E. em 15-05-2007).

Percebemos, no histórico do assentamento, a intrínseca relação com a estrutura organizacional do MST no período de acampamento, o que fomentou a idéia de criação de um assentamento diferente daquele proposto pelo INCRA. Houve ampla discussão entre os acampados mediada por dirigentes do MST referente à precária condição em que viviam, as limitações impostas pelos recursos destinados ao financiamento da produção e as perspectivas que se desenhavam a partir dos pressupostos estabelecidos pelo Programa Oficial de Reforma Agrária.

Contrariando a idéia estrutural, geográfica e política de assentamento proposto pelo Programa Oficial de Reforma Agrária que, segundo o MST, resulta no isolamento geográfico e político dos assentados, as lideranças locais do MST, a coordenação do acampamento e os acampados passaram a discutir a idéia de manter a unidade do grupo que poderia ser perdida com o estabelecimento de cada família isolada em seu lote. Esta nova

centralidade proposta permitiria melhor articulação do grupo com a intenção de estabelecer uma organização oposta à dispersão e ao isolamento, mas ao mesmo tempo, estabeleciam-se novos focos de conflitos, já que a “cidade” pretendida pelo MST não era a mesma pretendida pela representação Estatal. Contudo, a interferência econômica e política do Estado foi determinante na desestruturação do processo e acabou se formando uma outra estrutura organizacional no assentamento.

A razão da desestruturação da organização, baseada nos princípios organizacionais do MST, concretizada no acampamento e que depois deixa de se materializar no assentamento, trata-se do distanciamento entre eles causado pela própria estrutura geográfica dos lotes, pelo compromisso com a produção na propriedade que demanda tempo, pela falta de identidade das famílias que chegam ao assentamento com a troca ou venda dos lotes que não participaram do processo de ocupação e acampamento, pela tradição cultural do trabalho individualizado e a ausência no assentamento do Princípio organizacional de Formação de Quadros, tido como fundamental para manter a organização.

Assim, o vínculo atual com os princípios organizacionais do MST não se materializa com a mesma força política e como instrumento capaz de alterar a estrutura social, modificando relações de dominação e exclusão, como foi o caso da organização em acampamento. Os processos decisivos no assentamento, apesar de terem a participação da comunidade assentada não proporcionaram reflexões mais amplas.

## CAPÍTULO IV

### **RESGATE HISTÓRICO DA ESCOLA IRACI SALETE STROZAK E A RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICOS DO MST**

O Brasil apresenta uma longa história de exclusão para com o homem camponês. Não são somente os anos de exclusão da posse da terra, mas também foram negados a estes brasileiros o direito à educação e, em consequência, à participação social e política. Nesse contexto de marginalidade social e, ao mesmo tempo, na trajetória de lutas, a necessidade da educação mostra-se fundamental para romper também a barreira de acesso ao conhecimento, que também, transformado em propriedade privada, reforça a opressão do homem do campo.

Ante o caráter excludente da educação formal (institucional), o MST vem construindo uma proposta de educação que toma corpo a partir de 1987, com a criação do Setor Nacional de Educação responsável pelo processo educativo nos acampamentos e assentamentos do Movimento. Propomo-nos, nesse capítulo, abordar tal relação, inicialmente trazendo a história de uma escola hoje estadual, e escola Base das escolas de acampamentos em todo o estado do PR. E, nesse processo, identificar a materialização dos princípios organizacionais e pedagógicos propostos pelo MST nessa escola, relacionando ao processo educacional as abordagens pedagógicas Socialista, Libertadora e Histórico – Crítica. Para definição dessas abordagens, tomamos conceitos de Dermeval Saviani presentes em alguns textos.

#### **4.1. ESCOLA ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK: UMA HISTÓRIA EM MOVIMENTO**

Neste texto abordamos, a partir de narrativas, o percurso histórico da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, localizada no Assentamento Marcos Freire, na cidade paranaense de Rio Bonito do Iguaçu, tentando analisar em seu percurso histórico a materialização dos princípios pedagógicos e organizativos propostos pelo MST.

Como colocamos mais detalhadamente no capítulo anterior, após a ocupação da área da fazenda Giacomet - Marondin em abril de 1996 pelo MST, as famílias

acampadas tinham acesso à educação através de dirigentes e grupos de educadores formados pelo Movimento. Havia, no acampamento, o atendimento às crianças através da Ciranda Infantil, uma idéia de creche proposta pelo Movimento para educação de crianças de zero a 6 anos, havia também a educação de jovens e adultos.

Meses depois, com a ida do acampamento para a área da fazenda denominada Sede, “onde existe água, alguns barracões para guardar as máquinas agrícolas e várias casas que serviam de moradia aos antigos operários da empresa, o local da escola é um dos barracões de máquinas” (RODRIGUES, 1999, p.12). ‘[...] depois foram mais pra dentro da área que já era a Sede, tinha casa que o pessoal da Giacometi trabalhava no serviço de retirar madeira, [...] tinha muita criança, muito adolescente, então logo em 97 iniciaram a escola chamada José Alves dos Santos de 5 a 8, e de 1 a 4 daí foi a Vanderlei das Neves’. (Entrevistado R. em 18/05/2007)



**Figura 5** – Escola José Alves dos Santos no barracão de máquinas

**Fonte:** arquivo da escola Estadual Iraci Salete Strozak

Assim, as primeiras escolas institucionalizadas ainda no acampamento no local da fazenda chamado Sede foram a Escola Municipal Vanderlei das Neves - de 1ª a 4ª séries – e a Escola Estadual José Alves dos Santos com ensino de 5ª a 8ª séries. “Essa primeira escola é legalizada pelo estado ainda em 1997 como E. Estadual José Alves dos Santos, com ensino de 5ª a 8ª série e a Vanderlei das Neves é oficializada pelo Município” (RODRIGUES, 1999, p. 12).

Com o processo da primeira desapropriação e distribuição dos lotes que formariam a área denominada Assentamento Ireno Alves dos Santos em 1997, as famílias são

dispersas e com elas segue uma ‘extensão’ da escola Estadual José Alves dos Santos para um local da fazenda chamado Comunidade Alta Floresta, também conhecido como Centrão<sup>38</sup> e outra parte então da escola Ireno Alves dos Santos, continuou na Sede.

“[...] as famílias se espalham pela área então desapropriada em direção aos seus lotes e muitos alunos abandonam a escola surgindo daí a necessidade da escola acompanhá-los. Uma escola é então desmembrada em duas, esta extensão passa a funcionar cerca de 20 km da origem [...] nesta nova escola, no início é improvisado um barracão sem divisórias onde quatro turmas funcionam simultaneamente [...] a escola José Alves funciona em dois turnos em locais diferentes” (RODRIGUES, 1999, p. 13).

Meses depois, acontece a desapropriação de mais uma área que seria o Assentamento Marcos Freire e, com isso, esta extensão da escola José Alves dos Santos que estava no Centrão, vai para a Vila Velha, antiga vila residencial das pessoas que construíram a Usina Hidrelétrica de Salto Santiago, como explicitamos anteriormente. Dessa forma, a escola José Alves dos Santos continua funcionando com uma extensão, mas agora na localidade de Vila Velha, e ali permanece até 1999 quando iniciam as discussões de uma proposta de institucionalização do Colégio Iraci Salete Strozak.

A pesquisa demonstrou que a dinamização das escolas estaduais estava a cargo do Setor de Educação do MST, que mantinha no assentamento um grupo efetivo trabalhando no acompanhamento de professores, elaboração de material didático, currículo, etc. Dado este vínculo com o MST, o processo de criação das escolas estaduais foi encaminhado com uma proposta político pedagógicas comum às três escolas existentes, que eram a Sebastião da Costa, a Ireno Alves dos Santos e a Iraci Salete Strozak, que começa com esse nome em 2000, na Localidade da Vila Velha.

A trajetória dessa escola começa a se desenhar como extensão da Escola Estadual José Alves dos Santos, quando esta se divide e uma extensão vai para a Sede da Fazenda e que depois vai para o Centrão ainda como extensão da José Alves dos Santos, e um tempo depois para a Vila Velha. Na Vila Velha, em 1999, a escola divide-se fisicamente, mas agora para ampliar a estrutura a fim de atender turmas do ensino médio. Aqui é que seria então institucionalizada pelo Estado como Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e passa a funcionar em dois períodos com oito turmas. Entre 2001 e 2002, o colégio funciona na Vila Velha e, em 2003, muda-se para o prédio atual na comunidade do Assentamento Marcos Freire, chamada Centro Novo.

---

<sup>38</sup> Neste local, atualmente, está a Escola Municipal Rural Severino da Silva.

Sobre o início da escola nas estruturas da Vila Velha, ainda quando acampamento, o relato a seguir mostra as dificuldades enfrentadas e o embate com o Estado para a efetivação da escola, já que a mesma estava, na época fortemente vinculada ao MST:

“[...] a nossa primeira escola era primeiro era assim, de um lado onde era o corpo de bombeiros e do outro a delegacia que a vila tinha daí o que foi feito, no meio foi construído 4 salas pelos pais e os professores, os pais que doaram madeira, e ajudaram, pais professores, alunos maiores, então as sala dos professores, biblioteca e cozinha ficava tipo onde era a delegacia só que tudo no mesmo espaço [...] naquilo que já tinha construído e do lado se construiu uma parte que daí ali trabalhava então as reuniões com os pais, o coral e as salas de aula um pouco mais abaixo assim uns cem metros que a gente ia dali [...] essa foi a primeira escola. Esse espaço em 99 era super precário [...] então como era uma escola que o estado não queria até o fundo rotativo era muito pequeno não tinha material nenhum, o que que o diretor fazia, [...] foi catando o que o pessoal de outras escolas tinha, cartera velha, livro velho, tudo que o pessoal tinha que não servia, pra nós servia, quadros tinha que cuidar pra não cair em cima da gente que tava tudo pregado de qualquer jeito [...] uma vez ele conseguiu uma folhas que tinha até xixi de rato [...] e a gente fazia o trabalho que dava [...] e a gente foi trabalhando desse jeito [...] O interessante o que aconteceu naquele espaço a gente brinca, que era uma fartura faltava tudo, luz, água, material, banheiro, comida e a gente tava lá até sem giz. [...] quando era frio, não adiantava fechar as janelas que não tinha vidro, o banheiro era uma patente lá fora, água bem depois foi conseguido uma bomba [...] Eu cansei de assim, tava tão quente pega a piizada e ir pra debaixo das árvores [...] fica mais longe se tá muito quente, sentava bem juntinho quando tava muito frio, e fazia como dava . O que existia acho até pela falta de tudo era a união muito grande dos professores e uma união muito grande com os alunos [...] só tinham o barraco, não tinham recebido nada pra começar a vida, tinha a terra só...” (Entrevistado R. em 18-05-2007).



**Figura 06** – Foto da Escola Reformada na Vila Velha

**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual Iraci Salete Strozak

A divisão e ampliação da escola, que é feita com madeira e material doado nesse momento, quando estava na Vila Velha, fizeram-se necessárias devido ao número de alunos em idade escolar para ingressar no ensino médio e não havia transporte que os trouxesse até a cidade, nem escolas ali que pudessem atendê-los. Para aprovação da proposta de ensino médio, de acordo com a pesquisa, foi uma das exigências do Estado que se tivesse uma estrutura apropriada, para que então o processo solicitado passasse por avaliação: “o Setor de Educação do MST, junto com os professores, conseguimos madeira e construímos mais salas e também daí uma cozinha, isso construído em menos de duas semanas [...] enquanto uns professores construíam, outros estavam dando aula [...] debaixo de árvores, dentro do ônibus, no pátio”. (Entrevistado E. em 15-05-2007)

Com a estrutura pronta, encaminhou-se novamente o processo de regularização à secretaria do Estado que não autorizou o funcionamento do ensino médio. Ressaltamos que as aulas aconteciam independentemente desse processo. Diante disso, todos os alunos e professores ocuparam o núcleo regional de educação, que fica na cidade vizinha de Laranjeiras do Sul, e após horas de audiência com o Ministério e a Promotoria Pública, as aulas do ensino médio foram oficializadas e os professores foram contratados pelo Estado.

Nesse momento, era criado o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. A proposta pedagógica era comum às três escolas estaduais que havia nesse início de assentamento. Como as outras duas escolas estavam fisicamente estruturadas, os diretores daquelas escolas assumiram o compromisso de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido e o grupo do Setor de Educação do MST centrou as atenções para o novo Colégio Iraci Salete Strozak.

“[...] nós queríamos uma educação crítica que pensasse a partir da realidade do acampamento e sempre se teve muito isso [...] a gente garantia a formação juntos então a gente ocupava o espaço sindicato dos trabalhadores rurais na época em Rio Bonito então discutia avaliação fazia planejamento das quatro escola juntas” (Entrevistado M. em 11-07-2007).

Destacamos que nessa proposta pedagógica implementada nas escolas desde a época do acampamento, destaca-se pelo processo coletivo de discussão e trabalho, a organização do currículo por áreas do conhecimento e o processo de avaliação que não se limitava ao âmbito pedagógico.

Já como escola Iraci Salete, mas ainda nas estruturas da Vila Velha, em 2000, por iniciativa de uma educadora e do então Diretor da escola, formou-se um grupo de

coral, chamado depois pelos alunos de Filhos da Terra, ao final daquele ano o grupo foi convidado a se apresentar em Porto Barreiro, em um encontro sobre Educação do Campo. Um ano depois, devido ao sucesso das apresentações na região, o grupo foi convidado a gravar uma música em um CD do Movimento intitulado “Terra e Campo em Canto”, nesse período o grupo tinha 36 participantes. Posteriormente seria escolhido o melhor grupo de coral no Festival de Arte da Rede Estudantil do Paraná.

A partir do sucesso do grupo do coral e observando uma mudança positiva nos educandos, os professores Gilmar Monteiro, vinculado diretamente ao MST, e Ritamar Andretta, então diretora da escola, ampliaram o projeto para inserir um maior número de alunos, surgindo então, o Projeto Viver em Harmonia, que além do coral abrangeu posteriormente teatro, percussão, música, dança, artesanato, aulas de violão e teclado, sempre em turno inverso ao horário da aula, com teoria e prática. Os professores solicitaram apoio financeiro da Empresa Tractebel Energia S.A que aprovou o projeto. Assim, a escola adquiriu instrumentos musicais, uniformes, material de apoio e pagamento de alguns docentes que ministravam aulas no projeto. Abordamos o ‘desenrolar’ desses projetos adiante.

Em 2003, a escola ‘é retirada’ das estruturas da Vila Velha e vai para o prédio atual, construído pelo Estado na comunidade Centro Novo no Assentamento Marcos Freire. Aqui, observamos que este momento da escola na Vila Velha coincide com a tentativa do acampamento como um todo, de se realizar na Vila Velha a cidade da reforma agrária, como explicitamos anteriormente. A escola foi bastante ativa em tal processo, era local de discussões, reuniões, enfim, o objetivo era torná-la um centro de educação baseado na proposta pedagógica do MST. O projeto não se realizou, principalmente, segundo a pesquisa por interferência política e econômica da Administração Municipal na época e quanto à escola, como a verba estadual para construção de um novo prédio passava pela Administração Municipal, o terreno adquirido pela prefeitura foi num ‘lugar estratégico’, que dificultava mobilizações distante da Vila, onde as famílias estavam acampadas.

Em 2004, a Escola torna-se Escola Base das Escolas Itinerantes do MST no estado do Paraná e as escolas dos acampamentos passaram a ser institucionalizadas através do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.

#### **4.2 A MATERIALIZAÇÃO DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ORGANIZATIVOS DO MST NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA IRACI SALETE STROZAK E ALGUMAS CONTRADIÇÕES ANTE AS ABORDAGENS TEÓRICO-PEDAGÓGICAS**

A pesquisa mostra que, quando a escola estava no acampamento, efetivavam-se os Princípios Organizacionais Gerais do MST permitindo também a materialização dos Princípios Pedagógicos. Isso se deve, em grande medida, ao fato de que, naquele momento, o Setor de Educação do MST já estava estruturado nacionalmente e havia produzido e publicado dezenas de materiais que embasavam as experiências educacionais nos acampamentos e assentamentos. Entre os quais destacamos o caderno de educação número 08, publicado em 1996, elaborado a partir das linhas políticas abordadas durante o III Congresso Nacional do Movimento. Este texto é tido como uma retomada da dimensão filosófica da educação no MST e enfatiza o vínculo da prática pedagógica com o projeto político do Movimento. Reafirma a importância da educação escolar para o Movimento e a pesquisa apontou que era essa idéia que se buscava seguir nas escolas do acampamento na fazenda Giacomet.

O trabalho pedagógico orientava-se também pelos textos do documento intitulado ‘Como fazer a escola que queremos’<sup>39</sup>, publicado em 1992 e que apresenta sugestões metodológicas para a implantação da proposta pedagógica do MST nas escolas de assentamentos e “Como deve ser uma escola de assentamento”, que aborda como deve ser a escola dos assentamentos para que alcance os objetivos colocados na proposta educativa geral do Movimento.

Segundo os documentos, a escola deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural através da capacitação técnica e científica, habilitar para atividades cooperativas, aprender a trabalhar e estudar em equipe, a se avaliar, tomar decisões e assumir os resultados. A escola é local de desenvolvimento integral das pessoas e de formação de militantes (trabalhar pela comunidade, cultivo dos símbolos e mística da luta). A escola necessita abordar as expressões culturais dos assentados e da luta pela terra como um todo, através da mística e da cultura da comunidade assentada, justificando que “as crianças precisam entender e valorizar sua cultura [...] se as crianças não se educarem nessa paixão, nossa escola não atingirá seus objetivos” e nesse sentido, o currículo precisa proporcionar

---

<sup>39</sup>Esse texto compõe o Caderno de Educação n. 13 – Edição Especial - Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990 – 2001’, organizado pelo Setor de Educação do MST publicado em 2005.

espaços de ‘exercício prático’ dos valores que caracterizam o novo homem, a nova sociedade, ou seja, democracia, organização, trabalho cooperativo, nova cultura, militância pois isso tudo requer, além do esforço coletivo, uma mudança pessoal”. (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.68-71).

A escola é também lugar de viver e de refletir sobre uma nova ética, uma nova sociedade. No aspecto cultural, a escola precisa rever as tradições, recuperar o saber sobre o trabalho e também, incorporar as lições da luta e os elementos de um conhecimento cada vez mais amplo da sociedade como um todo. Segundo o texto, esse desenvolvimento cultural necessita de que a escola tenha como fundamental a alfabetização, pois o acesso à linguagem escrita é basilar para enfrentar os desafios do trabalho e do relacionamento social, bem como o acesso à informação fomentando através de materiais impressos, participação em eventos educativos – culturais como palestras, cursos e seminários, além do estímulo e a valorização das experiências culturais dos assentados (poemas, canções, artesanatos, festas, incentivo as habilidades individuais...)

Apesar de o MST advogar que sua proposta pedagógica foi construída a partir das diversas experiências nos próprios acampamentos e assentamentos e que é uma miscelânea de teorias pedagógicas, observamos que, esta definição de escola aproxima-se em alguns pontos à visão socialista de educação, segundo a qual, o papel da escola é desenvolver uma educação para o futuro, que tome a seu cargo a orientação das forças que estão amadurecendo e busque preparar as jovens gerações para as novas tarefas. Para Saviani (1994), nessa concepção, educar pressupõe entender a história no sentido de desenvolvimento, compreender a ação dos homens no sentido ao mesmo tempo individual e social, com caráter de classe envolvendo a construção material e espiritual do mundo em constante transformação e a ação revolucionária dos explorados e a reconhecer o caráter objetivo-subjetivo revolucionário das transformações sociais. A escola, na concepção socialista, além de transmitir os conhecimentos científicos e tecnológicos, precisa dotar o aluno da capacidade de buscar informações, segundo as exigências de sua atividade principal e de acordo com as necessidades do desenvolvimento individual e social. Essa abordagem compreende que a organização do conteúdo deve ligar-se ao domínio dos conhecimentos científico-tecnológico produzido constantemente pelo homem na sua relação histórica.

Por outro lado, a Pedagogia libertadora, que tem matriz nas idéias de Paulo Freire, concebe a educação enquanto conscientização, processo emancipador que tem como princípios norteadores a relação dialógica, a formação da consciência crítica, a desmistificação do saber, a ênfase nos processos de produção do conhecimento mais que no

produto, através da pesquisa participante, entendida como construção coletiva, com a flexibilidade metodológica que permite questionar o conhecimento e encontrar respostas a partir da vivência do aluno.

Diferentemente, na abordagem Histórico-crítica, de acordo com Saviani(2005), cabe à escola transmitir conhecimentos exercendo um papel ativo na construção da realidade social. A função da escola é socializar conhecimento sistematizado fazendo desse processo um instrumento às classes populares na aquisição de conhecimentos e habilidades para a luta contra as desigualdades e para a participação no processo de transformação social. O ensino refere-se tanto ao processo de busca, de descoberta na apreensão da realidade objetiva, quanto à assimilação dos resultados das investigações, pois sem o acesso ao saber sistematizado é impossível a descoberta que se traduza em produção de novos conhecimentos.

Na proposta do MST, o ensino deve estar ligado à vida prática e às necessidades concretas dos alunos. Dessa forma, a organização do currículo deve estar centrada na prática e, a partir disso, levar ao conhecimento científico da realidade, para que os alunos sejam capazes de se apropriar e recriar os conteúdos utilizando-os no cotidiano. Deve prever a realização de experiências de trabalho prático que possibilita oportunidade de aprender a se organizar dividindo tarefas, planejar, executar e depois avaliar as atividades. Os conteúdos são definidos em função de necessidades práticas acordadas pelo coletivo.

Apontamos que essa concepção de ensino, presente na proposta pedagógica do MST, há uma semelhança com a abordagem da Pedagogia Libertadora, em que o ensino deve contemplar, principalmente, a vivência do aluno, utilizando seu capital cultural e seu interesse como base do conhecimento, de tal forma que o cotidiano é objeto de conhecimento através do diálogo permanente entre professor e aluno. O caminho do conhecimento é questionar o cotidiano e sua cultura. Fruto da reflexão sobre a ação, as idéias então formadas são entendidas como parte de um processo de recriação permanente, o que justifica a importância da avaliação no processo pedagógico da proposta do MST. “Mais que ensinar e aprender um conhecimento é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho conjunto, em que os indivíduos constroem seu mundo e o fazem por si mesmos” (SAVIANI, 1994, p. 37-40).

O currículo é baseado na cultura do aluno e a produção do conhecimento é tida como ato de criar e recriar coletivo. O conhecimento compreende os ciclos de produção do conhecimento novo e de conhecimento ou percepção do conhecimento existente. Esses dois momentos não podem ser dicotomizados sob pena de se reduzir o ato de conhecer a uma

mera transferência do conhecimento existente, com a conseqüente perda das qualidades necessárias à produção do conhecimento: ação, reflexão crítica, curiosidade, inquietação, incerteza e é por esse motivo que se defende a construção do currículo em sala de aula, num processo permanente de descoberta em que professores e alunos são pesquisadores, segundo princípios da interdisciplinariedade. Este enfoque parte da “denúncia da ideologia e do poder engastados no conhecimento escolar” e da conseqüente necessidade de questionar a aspiração ao consenso normativo e intelectual predominante na concepção de planejamento educacional e de elaboração de currículos. A preocupação central é com a “desocultação do currículo”. (SAVIANI, 1994, p. 38).

Por outro lado, na Pedagogia histórico-crítica o currículo diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola, ou seja, o ensino compreende as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias. Necessária visão de historicidade, compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social. Tal concepção pedagógica concebe o saber como socialmente construído e em constante construção e entende que, no processo de ensino, o aluno apropria-se ativamente do conhecimento sistematizado, contando com a atividade pedagógica do professor. Também considera importante a existência de um ‘currículo comum básico’, entendido como um conjunto sistematizado de conhecimentos propostos para subsidiar o trabalho das escolas e professores de um determinado sistema escolar visando a compreensão reflexiva e crítica da realidade e a produção de novos conhecimentos (SAVIANI, 1994, p. 48).

A abordagem dos conteúdos implica o reconhecimento da objetividade e universalidade do conhecimento, o reconhecimento do caráter de classe da produção, difusão e utilização do saber e o reconhecimento de seu caráter histórico, socialmente construído e em construção, necessidade da socialização do saber sistematizado como instrumento de emancipação as classes populares, o acervo cultural como fonte do currículo escolar; vinculação dos conteúdos do ensino com as exigências teóricas e práticas da formação dos alunos em função da prática social. Reconhece que o saber é organizado pelas classes dominantes, as quais controlam sua produção e difusão, monopolizando e sonhando conhecimento. Mas, admitindo a existência da luta de classe, e recusando visões mecânicas, entende que ele “resulta das relações do homem com a natureza e da forma como este procura dominá-la” e que, por isso, encerra contradições. Não é totalmente ideológico e falso, desvelar essas contradições que passam necessariamente pelo domínio deste saber, no sentido de apropriação, não de mera recepção (SAVIANI, 1994, p. 48).

O que também se materializava da proposta educativa do MST na escola em acampamento era a relevância que assumia o planejamento. Na proposta do MST, “as crianças devem ter um tempo determinado para o trabalho, brincadeiras, jogos e estudo”. Ressalta, também, a importância da participação da comunidade assentada na elaboração do planejamento escolar e o papel do professor, que “deve conhecer profundamente a realidade do assentamento, os problemas da produção, da organização, da formação, a vida familiar, [...] deve, portanto, participar ativamente das festas, reuniões comunitárias [...]” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 53).

O planejamento, portanto, aparece como ponto central na proposta curricular, elaborado a partir de temas geradores que permitirão direcionar a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e significativo, esses temas irão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho, a avaliação e a Alfabetização, “a função central da escola é ensinar a ler, escrever contar e se expressar, assim, o estudo através de temas jamais deve deixar esses pontos de lado [...] tudo o que acontece lá na horta, deve ser registrado no caderno. A criança deve fazer redações, relatórios, desenhar, elaborar e protagonizar teatros, exposições [...] relacionando as experiências concretas de aprendizagem que vivencia” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 54-62).

Aqui, novamente percebemos uma relação com a abordagem da Pedagogia Libertadora, que postula a interpelação entre as disciplinas, tendo-se em vista condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as disciplinas, aliando-se aos problemas da sociedade. Para isso, é indispensável a interdisciplinariedade como forma de superar a visão fragmentada do currículo e de superar a hierarquização das disciplinas segundo sua suposta maior ou menor importância. Permite a “passagem de um saber setorizado a um conhecimento integrado e que consiste, essencialmente, num trabalho em comum tendo em vista a integração das disciplinas científicas, de seus conceitos, diretrizes, de sua metodologia, de seus dados e da organização do seu ensino”. (SAVIANI, 1994, p. 41-2).

A avaliação é tida como fundamental na proposta do MST, um momento para refletir sobre o trabalho realizado. No processo de avaliação deve-se considerar que a escola “é local de trabalho, e este deve ser avaliado em função de seus objetivos, é local de produção de conhecimento e, nesse sentido, a avaliação deve dar conta da quantidade do conhecimento sobre a realidade que as crianças estão conseguindo se apropriar e produzir”.

Os instrumentos para avaliação compreendem a ficha de observação, anotações diárias do professor; diário das crianças, parecer diário das crianças sobre a aula, relatórios dos alunos, de visitas, pesquisas, trabalhos em grupo, provas, etc. “o sentido da

prova depende do contexto e dos objetivos pelos quais se realiza. Nessa proposta, o caráter é de comprovação de conhecimentos e de estímulo ao crescimento de cada um do grupo, ou da equipe”. A avaliação pode, ainda, ter o instrumento da Roda de discussão livre, que pode ser só de alunos, com professores, com pais, mas o mais “importante é que seja um espaço no qual todos possam se expressar”. E, por fim, como toda a proposta educativa é desenvolvida no coletivo, a avaliação também deve ser coletiva, “cada um com sua responsabilidade e capacidade” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 68).

Os documentos da Proposta pedagógica do MST ressaltam que a proposta curricular deve abarcar o planejamento da administração e organização da escola de modo que seja para as crianças a principal experiência prática de trabalho cooperativo e de aprendizagem concreta de democracia. O currículo precisa prever espaços e atividades da prática da leitura: “todas as experiências de trabalho, toda a organização de aprendizagens práticas, só tem sentido se forem refletidas e atravessadas pelo estudo e pela teoria”.

A Direção da escola também tem que ser coletiva: “Diretores nomeados de fora podem ter poder legal, mas não poder legítimo dentro de uma comunidade organizada” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p 41). Deve haver conselhos escolares, sendo imprescindível a participação da comunidade assentada: “na escola deve haver espaços coletivos de decisão sobre quem serão os educadores da escola, qual será e como a participação/relação da escola na organização do assentamento [...] o que priorizar nos estudos de cada ano letivo etc. Observando-se que a democracia somente se constrói na organização racional dos espaços de decisão”, no sentido de que não necessita chamar todo o assentamento para decidir tudo na escola, mas que cada um deve opinar de acordo com seu entendimento, por exemplo, há situações em que apenas o Diretor poderá decidir.

Outro ponto da proposta que ressaltamos é que a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento: “a idéia é desenvolver um tipo de trabalho que tenha repercussão direta e imediata na vida do assentamento” exemplificando com a horta, viveiro, criação de animais, bibliotecas comunitárias e farmácia de ervas medicinais, aproveitando essas experiências de trabalho como ponto de partida para o estudo teórico em que os alunos devem aprender os fundamentos científicos e tecnológicos do tipo de trabalho no qual estão envolvidas, observando que, “o tempo de trabalho não deve diminuir o tempo de aulas ou estudo” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.43). Com base nessa concepção, quando a escola estava em acampamento a pesquisa mostrou que se considerava o Princípio Pedagógico do Trabalho

como Educativo e, a partir disso, estabelecia-se relação entre o processo educativo e processos políticos e econômicos mais amplos, como confirmamos na fala deste professor:

“[...] nós tínhamos como princípio o trabalho [...] mas qual trabalho [...] o trabalho que você reconheça aquilo que faz e produz vida não produza dinheiro produza primeiro vida e o dinheiro você vai produzi depois com excedente” (Entrevistado E. em 15-05-2007),

Para o MST, esta vinculação educação/trabalho é fundamental para a realização dos objetivos políticos e pedagógicos da educação. A análise dos documentos indica que esta relação precisa ser entendida em duas dimensões: a educação ligada ao mundo do trabalho, principalmente o rural, entendendo-se o valor do trabalho como produtor de riquezas, e a compreensão da diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social a partir do trabalho.

O trabalho enquanto princípio educativo para a concepção socialista de educação é tido tal qual o conceito de socialismo como produto das leis de desenvolvimento do próprio capitalismo. Assim, a concepção socialista de educação preconiza uma educação no ensino médio que, centrado na Politecnia, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana. Nesse processo, o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina e o papel da escola de nível médio será o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, ou seja, articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo. Implica união entre instrução intelectual e trabalho produtivo, a generalização do ensino médio como formação necessária para todos independente do tipo de ocupação a que cada um venha exercer na sociedade (SAVIANI, 2005, 234-35).

Compreendemos que nessa concepção educacional, o homem não saberia tudo, mas teria o conhecimento do todo. Seu eixo norteador seria o trabalho, a capacidade exclusivamente humana de transformar a natureza, de produzir suas próprias condições de vida e também de modificá-las. Politecnia, portanto, não seria o ensino de uma profusão de técnicas, mas dos princípios científicos presentes em todas elas, combinando, num mesmo processo educativo, a formação teórico-filosófica, a educação física e a tecnológica, condição para o jovem enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Uma vez que o rápido processo técnico que, a cada dia, introduz novos processos produtivos altera as relações de

produção e inventa novos postos de trabalho. Ainda, a escola precisa articular teoria e prática de forma que se possa ter contato direto com o trabalho produtivo acabando com a divisão entre homem que pensa e o que faz.

O pensamento teórico, portanto, só existe em estreita ligação com a prática. Na base da dicotomização trabalho intelectual versus trabalho manual está o divórcio da concepção versus execução, que assume sua forma mais acentuada no capitalismo. A superação dessa contradição passa pela modificação das relações capitalistas, mas mesmo no socialismo há de ser permanentemente perseguida. E isto requer que se admita a possibilidade de que cada homem supere o nível do conhecimento espontâneo pelo científico – condição para a interpretação crítica do mundo e para a ação no sentido de transformá-lo. Nesta perspectiva, o processo de ensino–aprendizagem que se desenvolve na educação escolar deve lidar fundamentalmente com o conhecimento, na sua ligação com a prática, inclui experiências imediatas do cotidiano, mas a elas não se restringe: trata-se da prática social objetiva, o trabalho humano enquanto experiência generalizada da humanidade (SAVIANI, 1994, p. 56-8).

Já para a abordagem histórico-crítica, o processo de trabalho é tomado como atividade humana consciente voltada para um determinado fim. O conhecimento, portanto, não se separa da vida material da sociedade, é processo inerente à relação que os homens estabelecem entre si e com a natureza na produção e reprodução de sua existência. Pelo trabalho, o homem transforma ‘objetos e processos materiais’. Porém, “o saber não se constitui desses objetos e processos, não é prática. Mas a forma e o resultado da assimilação teórica da realidade” (SAVIANI, 1994, p 45-7). O conhecimento é produto da realidade, não é neutro, mas histórica e socialmente determinado. “É pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. A essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (SAVIANI, 2005, p. 225-27).

Isto posto, temos que a concepção de trabalho como princípio educativo na proposta pedagógica do MST visa um fim imediato, ou seja, melhorar as condições de vida no próprio cotidiano do assentamento, diferente da abordagem histórico crítica, cujo processo de trabalho não se reflete numa prática específica, mas num processo de recriação permanente. E na abordagem socialista de educação, em que o conhecimento técnico-científico deve superar o conhecimento técnico- espontâneo.

A pesquisa aponta que o Princípio Organizacional do MST da Organização Coletiva e da Gestão Democrática aparece em todos os momentos da dinâmica da escola quando em acampamento. Havia um coletivo de professores bastante atuante e todo o trabalho

era feito de forma conjunta: comunidade acampada, direção, educadores, alunos e dirigentes do MST. Tanto os aspectos especificamente pedagógicos envolvendo, por exemplo, avaliação e currículo quanto os aspectos administrativos passavam por processos decisórios coletivos. Estes princípios aparecem também quando a escola estava na Vila Velha, com o objetivo de implantar o ensino médio, o que é conseguido a partir da luta coletiva, da organização e da divisão de tarefas, pois, naquele momento, toda a comunidade empenhou-se na ampliação da estrutura física da escola e, depois, quando os alunos e professores ocuparam o núcleo regional de educação, manifestando-se o Princípio Organizacional da Luta de Massa.

Também era muito intenso o Princípio Organizacional da Vinculação da Dirigência do MST com a comunidade acampada e, na escola, concretizava-se com a presença de um pedagogo, o que foi determinante na estruturação da educação no acampamento como um todo e para a implantação de uma proposta pedagógica baseada integralmente na proposta educativa do Movimento. Esta presença do MST, através de dirigentes do Setor Estadual de Educação com a responsabilidade de viabilizar o processo educacional nas escolas que se estruturavam, foi determinante. A ponto de os professores terem sido, durante esse período, indicados pelo MST e possibilitarem que aquela organização subjugasse o poder do Estado:

“[...] eu entrei em 99 [...] era bem início do assentamento [...] o diretor conhecia minha família [...] e foi atrás de mim [...] por que era assim, era o Movimento que ia lá e dizia olha, eu quero fulano e fulano pra trabalhar, tinha aquela organização [...] tinha uma autonomia, mesmo que o Estado não quisesse, tinha” (Entrevistado R. em 18-05-2007).

Assim, a efetivação dos Princípios Organizativos na estruturação do acampamento como um todo, refletia-se também na escola a partir de uma organização coletiva e o processo educacional estritamente vinculado ao Movimento Social, refletindo-se na proposta pedagógica elaborada conjuntamente pelas escolas que foram surgindo no acampamento.

“[...] nossa tarefa enquanto MST era dar diretividade ao processo educativo, então quem montou a proposta dessas escolas foi esse grupo e alguns professores que estavam dando aula ali” (Entrevistado C. em 15-05-2007).

“[...] o papel nosso do Movimento ali era nesse início que tinha um coletivo muito grande de pessoas a gente tinha tarefa de ajuda a discuti e tenta ir elaborando uma proposta de educação” (Entrevistado M. em 11-07-2007 ).

A proposta pedagógica implementada tinha o Princípio Pedagógico da Realidade como Base do Conhecimento e o processo educacional estava ligado aos Processos Políticos, na medida em que possibilitava uma reflexão acerca das relações de poder estabelecida na sociedade e desenvolviam-se atividades e conteúdos voltados à Formação Político-Ideológica dos alunos. Destacam-se também, na proposta, a metodologia e a organização do currículo, cuja organização dos conteúdos não era em disciplinas, mas por Tempos - áreas do conhecimento - e havia planejamento coletivo e seleção de conteúdos:

“[...] não existia carteiras individuais, eram mesas com quatro alunos, as salas, eram salas ambientes, onde os alunos é que mudavam de sala, por exemplo, o ambiente de matemática concentrava em uma sala todo material disponível como livros de Matemática, calculadoras, ábacos e diferentes materiais didáticos, História, da mesma forma, uma sala com livros, mapas, o globo [...] a idéia seria um momento no qual todo o turno de aula seria dedicado a uma única disciplina, um dia só de Matemática, outro só História [...] a organização da escola era por tempos, tempo leitura, tempo trabalho, tempo teoria [...]” (Entrevistado E. em 15-05-2007).

“[...] a gente por exemplo montou, que nem hoje tem uma discussão de fazer coletivamente, chamar os pais, todos os professores, mas nós já tínhamos essa discussão do coletivo né, dava cada briga bonita entre a gente, mas assim, se conseguia fazer um trabalho muito legal, uma proposta comum pra todas as escolas [...] elaborava objetivos, como ia ser a questão da organização, dos tempos educacionais que o Movimento trabalhava, os temas, qual conteúdo entrava e tal, tudo isso era comum pras escolas, foi feita uma proposta junto (Entrevistado R. em 18-05-2007).

Outro ponto fundamental da materialização da proposta educativa baseada nos Princípios do MST é quanto à Relação Teoria e Prática, através das quais se tentava relacionar os conceitos teóricos ao cotidiano dos alunos, organizando os conteúdos por Temas Geradores, e a realidade era base do processo de conhecimento, exemplificado nessa fala:

“[...] os alunos diziam assim, não professora, me diga o que nós vamos fazer com isso que você tá dando pra nós? [...] e medida de terra você não vai ensinar? eu sabia aquilo, hectare, alqueire, sabia isso e começaram a questionar não mas e essa medida e tal, e tanta madeira como mede e questionavam [...] aí resolvi [...] fazer uma pesquisa em cima disso pra conseguir trabalhar [...] a etnomatemática [...] em cima de medidas agrárias e encubagem de madeiras que nunca nem tinha ouvido falar. Então deu bastante serviço mas foi interessante começar e trazer pra realidade deles, que era o que eles queriam pra aquele momento era isso que precisavam que tavam entrando nos lotes e eles ouviam os pais falando [...] e precisavam sabe quando iam negociar, [...] um dia a gente pegou quem tinha carro, em grupos de dois, três professores e saiu e daí perguntava o que eles esperavam o que queriam enquanto educação [...] conversava de tudo assim, daí ia pegando as falas e vendo o que que eles queriam desse assentamento [...] daí a gente fez um trabalho assim, a gente se reunia semanalmente, não tinha tal data específica, as vezes mais de uma vez na semana [...] colocamos todas as falas no quadro pra ver que tema gerador a gente vai trabalhar, daí como ia depois trabalhar isso em sala de aula, como que uma

disciplina ia relacionar, interagir com a outra [...] hoje se fala muito em interdisciplinaridade, na época nem tinha um nome e a gente já trabalhava. Fomos lá pra ver qual a realidade, o que que falam, como vivem, o que querem, a gente acha que sabe, mas só vai entender mesmo quando for lá conhecer” (Entrevistado R. em 18-05-2007).

Destacamos também nesta Proposta Pedagógica implementada enquanto a escola estava no acampamento, o processo de avaliação denominado Conselho de Classe Participativo, que expressa os princípios Organizacionais da Gestão Democrática, da Auto-Organização dos Alunos e a aprendizagem vinculada a Processos Coletivos e Individuais.

A pesquisa mostrou que o conselho de classe era com cada turma e especificamente com cada aluno e ao invés de uma nota, havia o parecer descritivo que professores e alunos elaboravam. Cada turma tinha um caderno no qual se anotava o desempenho do aluno e também avaliavam cada professor e o conjunto da escola como um todo. Em seguida, realizava-se um conselho com os professores de cada turma. O próximo passo era a discussão dos pareceres entre a direção, equipe pedagógica, professores, conselho escolar, funcionários e alunos. As observações eram posteriormente discutidas entre os alunos objetivando uma melhora tanto individual quanto coletiva.

Esse processo contemplava a avaliação de todas as instâncias da escola, a socialização dos problemas e a busca conjunta pela melhoria. Essa metodologia foi realizada até meados de 2004 e, em 2005, o professor coordenador de cada turma era responsável em sintetizar os pareceres dos alunos que eram apresentados no Conselho final, aqui não mais com os alunos. Estes realizavam uma auto-avaliação e uma avaliação do conjunto da escola (funcionários, estrutura, material, coordenação pedagógica) que era apresentado à coordenação pedagógica e professores. O professor coordenador, depois do conselho, repassava as informações aos alunos em sala, estes então faziam sugestões. Em 2006, a avaliação aconteceu a critério de cada professor, com conselho de classe ‘tradicional’ sem a participação de alunos.

“[...] eu lembro a oitava série a primeira vez que eu participei em sala de aula com os professores em uma avaliação participativa [...] eu nunca tinha feito aquilo de uma rodada com toda a turma um avaliar o outro, avaliar os professores, o motorista do ônibus, os funcionários da escola, a direção, tudo sabe e depois fazer uma grande reunião e socializar com todo mundo, assim o método utilizado na Vila, a escola era precária fisicamente e de material, mas o que a gente estudava era muito forte” (Entrevista de ex- aluno C. em 14-05-2007).

Sobre a vivência coletiva na escola, segundo a proposta do MST, o “verdadeiro coletivo é aquele que consegue trabalhar as diferenças pessoais na perspectiva dos objetivos do conjunto”. Aqui, frisa que a escola é responsável pela formação da personalidade da criança e o papel do professor é insubstituível no processo. Este deve acompanhar o desenvolvimento de cada aluno nos vários tipos de atividades identificando suas potencialidades e dificuldades e acionando o coletivo para que trabalhe sobre elas, deve avaliar regularmente os registros escritos das crianças, observando o nível de aprendizagem, dar ênfase aos hábitos pessoais de leitura, estudo, higiene e organização, ainda, “garantir um sistema de avaliação pessoal e coletiva que seja rigoroso sem ser intimidador”. Aos professores cabe ainda, traduzir no planejamento curricular e nas decisões do dia-a-dia da escola as orientações gerais aprovadas pelo coletivo: “o que vai garantir a unidade é a clareza e o compromisso de todo o coletivo com os objetivos e os princípios da proposta e da organização do MST como um todo” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.52).

Dada a importância do professor, este deve ser militante do MST, essa militância é constituída por três pontos: pertença ideológica, ou seja, identificar-se com os interesses e objetivos da luta do MST; clareza política, demonstrando claras as metas para a realização do trabalho educativo e saber porque e como situar cada ação cotidiana numa estratégia maior, envolve a consciência de classe. Por último, a disciplina pessoal, no sentido de que deve ser capaz de combinar objetivos pessoais com os princípios da Organização – MST. E, assim como no documento anterior, este também ressalta que uma questão vital da escola do MST é o comprometimento com a formação de militantes e o exercício da mística da luta popular: “um dos grandes objetivos de uma escola organicamente ligada a um movimento social é a formação de militantes. É isso que garante a continuidade e o avanço da luta popular” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 46-7).

No processo de construção e implementação da proposta naquele momento, destaca-se o papel do Coletivo de Educadores materializando-se um dos princípios fundamentais para a efetivação da proposta educativa do MST. “O planejamento do professor deve ter a seleção de conteúdos e materiais didáticos que se relacionem com a realidade do aluno e que sejam científicos e críticos [...] é importante nesse processo o planejamento em conjunto dos professores” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.44).

“[...] desde o início tinha um coletivo de educadores [...] ele ajudou muito nesse processo [...] Tinha mais de 50 pessoas discutindo a proposta da escola, a gente também fazia muitas reuniões com os diretores com a coordenação pedagógica encaminhava muita coisa junto” (Entrevistado M. em 11-07-2007).

Esse papel, atribuído ao professor, assemelha-se à abordagem libertadora, na qual ele tem função de mediador do conhecimento, de forma contrária à da abordagem histórico – crítica, que, por tomar como função da escola o fato de oportunizar às classes populares o acesso ao saber sistematizado, isso exige comprometimento político dos educadores que devem se expressar na sua capacidade de ultrapassar as aparências e captar distorções –o que é impossível sem o domínio de técnicas que possibilitem sua transmissão–assimilação/apropriação. A ação educativa é a que possibilita a relação do aluno com o objeto do conhecimento. Na Pedagogia histórico- crítica:

“A prática social se põe como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, decorrendo um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)” (SAVIANI, 2005, p.36).

Conforme descrevemos no Histórico da escola, aos poucos, as duas escolas ficaram fisicamente bem estruturadas e os diretores acordaram em dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido. O Colégio Estadual Iraci Salete Strozak em processo de estruturação consegue a implantação do Ensino médio passa a ser instituição Estadual. Ainda por um período conseguiu-se manter a proposta de trabalho vinculada ao MST mas, aos poucos, a inserção da escola à dinâmica de organização estatal, acarretaria alterações tanto na estrutura organizacional quanto na materialização da proposta pedagógica.

“[...] sempre vinha o Estado com o seu disquete pronto com o regimento, planejamento, e a gente não aceitava o regimento queria outro e nesse processo a gente foi muito já daí negociando foi abrindo mão de algumas coisas mas pra garanti outras” (Entrevistado M. em 11-07-2007).

A pesquisa mostra que, quando a escola passou ser institucionalizada pelo Estado em 2000, há uma diminuição da materialização dos Princípios Organizacionais Gerais do MST e também dos Pedagógicos. O assentamento estava sendo estruturado e da mesma forma como na comunidade assentada, em que ocorre um retrocesso daquela organização observada no acampamento, conforme expomos no capítulo anterior, processo semelhante

acontece na escola. Além da vinculação ao Estado, a escola é transferida para a Comunidade Centro Novo em 2003, numa estrutura construída pelo Estado.

Assim, aos poucos, os professores deixam de ser indicados pelo Movimento, os pais, devido à distância entre os lotes e a escola, participam menos das reuniões e processos decisórios e a proposta pedagógica elaborada e efetivada em conjunto, entre as três escolas estaduais existentes, passa a ser independente a cada escola.

Essa institucionalização fez com que o grupo vinculado ao Setor de Educação do Movimento deixasse o trabalho no assentamento. Essa foi uma das ‘negociações’ mencionadas no relato acima, pois era necessário material didático, pagamento de funcionários, transporte, infra-estrutura e essa era uma condição para o Estado ‘assumir a escola’. Com a saída dos Dirigentes do MST, a partir de 2000, o trabalho político-pedagógico, que vinha sendo implementado, é desestruturado e agrava-se com a resistência dos outros dois diretores das escolas estaduais que assumem, em 2002, optando pelo trabalho individualizado, como a diretora da escola Iraci Salete na época relata,

:

“Com a saída dele (refere-se ao dirigente do MST) a gente ficou meio que sozinho, por que ele era o intermediário do MST e nós professores, ai falamos assim, nós vamos continuar, nossa escola não vai parar agora. Daí em 2002 eu entrei na direção ai tentei conversar com os diretores das outras duas escolas pra trazer os professores pra gente fazer as reuniões pedagógicas junto, continuar aquele trabalho, mas teve só um diretor que veio, mas não trouxe os professores, só ele e a coordenadora pedagógica [...] ai eu entendi bom, é uma ruptura, eles não querem mesmo, por que até esses entrar, e eu também, todos os diretores eram integrados, trabalhavam junto, ai esses saíram e os novos ficou cada um por si daí foi complicado eu vi que cada um tava indo pro seu rumo e como eu tava desde o início do processo todo e acreditava que valia a pena continuar aquela proposta daí a gente continuou [...] e apesar de ter muita resistência [...] a gente continuava o trabalho [...] que na verdade era só isso[...] que é possível sim fazer uma educação diferenciada” (Entrevistado R. em 18-05-2007).

A partir de então, a Diretora e alguns professores que permaneciam na escola tentam dar continuidade ao processo e assim, uma nova proposta político pedagógica é elaborada em 2002, especificamente ao Colégio Iraci Salete Strozak. Esta proposta, segundo análise do texto, teoricamente apresentava-se estritamente relacionada à concepção de educação e escola do MST, contudo, na prática, muitos pontos deixaram de se concretizar.

“Quando a escola sai da Vila Velha e passa para o Centro Novo [...] ai começou a vim mais professores [...] que ela começou a ser estadual só que no mesmo tempo que muda os professores [...] por exemplo no ensino médio era um e no ano que vem troca tudo então a gente perde aquele ano por que você começo fez uma preparação podia dar uma continuidade construir muitas coisas a mais, ai você tem que começa

tudo de novo [...] avaliação [...] o primeiro ano a gente fez no segundo ano não teve [...] nós ficamos um ano sem fazer e aconteceu muitos problemas na escola sabe naquele ano foi bem difícil aí veio uma nova equipe pedagógica pra escola [...] aí a gente parou de ser avaliada e aí muitos professores voltaram a olhar normalmente que a gente não consegue trabalhar diferencial como a gente gostaria [...] aí aquele tempo que não teve conselho foi um ano normal de uma escola tradicional não tem nada diferente foi bem complicado bem difícil” (Entrevista Aluno C. em 14-05-2007).

No processo avaliativo, poucos professores continuaram fazendo os registros individuais e o Estado exige a implantação do sistema de notas. A rotatividade de professores que não corresponde à ‘identidade’ da escola, do assentamento e da comunidade e, esse fato é apontado nas entrevistas como o principal motivo pelo qual o processo coletivo de avaliação e a proposta pedagógica como um todo foram sendo deixadas de serem implantadas.

Apesar da resistência dos professores à implementação da proposta vinculada aos princípios do MST, as entrevistas apontam que sempre houve a Gestão Democrática na escola e as oficinas de coral, percussão e teatro em nenhum momento deixaram de existir.

Algumas entrevistas destacaram alguns projetos realizados mobilizando várias turmas, integrando disciplina e envolvendo a comunidade. Citam o Projeto *Vale a pena viver – água e vida – Dê uma chance ao alagado!*, realizado em 2003 e integrando educandos e comunidade, além de ressaltar a importância da preservação ambiental, cujos educandos participaram da limpeza, preservação e recuperação das margens do alagado tentando demonstrar através de panfletos e visitas à comunidade ribeirinha a importância da manutenção daquele ecossistema.

Destacamos ainda, a Semana Cultural que aconteceu em 2003 e, posteriormente, realizou-se de dois em dois anos. O evento foi intitulado Construindo Saberes e foram convidadas as escolas municipais e estaduais do município do Rio Bonito do Iguazu, autoridades municipais e o Núcleo regional de educação e também Izabel Grein, representando o Setor Estadual de Educação do MST. O Diretor da Unidade Operacional da Usina Hidrelétrica de Salto Santiago que entregou o valor de quinze mil reais doados pela EMPRESA TRACTEBEL ENERGIA S.A. para a realização do Projeto Viver em Harmonia.

Os temas debatidos com participação de professores Universitários e técnicos de diferentes áreas com os pais e alunos, especialmente, do Ensino Médio foram Movimentos Sociais na América Latina, Conservação do Solo e Qualidade. Realizaram-se as

oficinas de culinária e artesanato. Já as oficinas direcionadas aos alunos abordaram os temas: Versos poéticos; Saúde e Expressão Corporal; o Corpo; Ritmos Latinos; Ritmos Universais; Arte na Matemática; Arte na História; Fonoaudiologia e a Oficina de ‘Sons, versos e teatro: tipos brasileiros’, com Daniel Faria, professor, ator, compositor e músico do teatro Guaíra.

Outra atividade desenvolvida na escola e que merece destaque é o Projeto ‘Resgate Histórico Cultural: Arte Mostrando Nossa História’, desenvolvido a partir de 2004 com a finalidade de resgatar a história de luta e de conquistas das famílias que formaram os Assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire. Inicialmente, o projeto centrou-se em desenvolver a história do Colégio Iraci Salete Strozak. Para isso, houve o envolvimento do coletivo escolar e o trabalho foi realizado de forma interdisciplinar. Foram feitos depoimentos das famílias que estiveram desde o início do acampamento, além de coleta de fotos, reportagens de jornal e desenhos em cartazes.

O projeto abordou os diversos locais de onde vieram, suas etnias, culturas e costumes. A partir dos dados obtidos, os educandos elaboraram gráficos, mosaicos e cartões usando colagem de sementes. Após a reescrita da história, os educandos produziram textos, poesias, paródias, charges, histórias em quadrinhos e pastas documentando os relatos e também foram elaborados gráficos sobre a localização, produtividade e economia do assentamento. A pesquisa envolveu o estudo de hábitos alimentares e medicinais das famílias, analisando as espécies, composições químicas e as variadas formas que são utilizadas. Este projeto desmembrou-se em outro: “Arte que vem do lixo”, no qual foram confeccionados objetos artísticos aproveitando materiais reciclados. Foi realizada também uma pesquisa sobre a utilização de agrotóxicos no Assentamento e elaboraram mapas da localização do Assentamento no cenário nacional, estadual, regional e municipal. Além da diversidade e a produtividade agrícola nas comunidades e as condições de infra-estrutura dos assentados (casa, saneamento básico, estradas, acesso a saúde, escola...).

Este projeto foi apresentado para a comunidade com a presença de Izabel Grein, do Setor de Educação do MST e para professores e acadêmicos de Pedagogia da FAG (Faculdade Assis Gurgacz), do município de Cascavel. Parte deste Projeto foi apresentado em Curitiba no 1º Festival Latino Americano de Música Camponesa e também em Rio Bonito do Iguaçu, como conclusão do ‘Projeto Sesquicentenário’, proposto pela SEED.

A realização deste projeto proporcionou a materialização de alguns princípios pedagógicos e organizacionais do MST, como, por exemplo, atitudes e habilidades de pesquisa que, para o MST, esse princípio qualifica a ação dos sujeitos, também, o processo

educacional que deve ocorrer no coletivo, a autoorganização dos estudantes e, principalmente, ao tomar a realidade como base da produção do conhecimento.

Além da rotatividade e resistência dos professores, da distância entre a comunidade assentada e a escola, um outro limitador da implementação da proposta pedagógica, embasada nos princípios organizacionais e pedagógicos do MST em 2003, é a função que a escola Iraci Salete assumiu ante o Estado e o MST de ser a Escola Base das Escolas Itinerantes do Movimento no estado do Paraná. Fato que demandou tempo extra da coordenação pedagógica e da direção da escola, e a ausência do Estado no processo de acompanhamento às itinerantes. Assim consta, nas Resoluções nº 614/2004, Resolução nº 01/02-CNE/CEB, Parecer nº 1012/03 do Conselho Estadual de Educação, a Autorização e Implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como Escola Base, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak - Ensino Fundamental e Médio, localizado no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito do Iguaçu, do NRE de Laranjeiras do Sul, a partir do ano letivo de 2004, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. O documento advoga que, para garantir a estrutura e o funcionamento da Proposta Pedagógica da Escola Itinerante, a Unidade Escolar citada no artigo servirá como Escola Base e será responsável pelo registro, guarda e expedição da documentação escolar do aluno assim como pelo suporte legal e pedagógico.

Segundo as entrevistas, além destas atribuições, em 2004, a coordenação e direção da escola tiveram que elaborar os processos de educação infantil e 1º e 2º ciclos do ensino fundamental das Itinerantes, já que a escola Iraci Salete não oferecia este nível de ensino. O parecer também cita que o Estado tem a obrigatoriedade legal de garantir recursos físico e humano e a capacitação dos educadores no programa de formação permanente, contudo, os relatos da pesquisa mostram que, no primeiro ano (2004), o Estado não contratou nenhum funcionário a mais para a escola, o que só aconteceria em 2005, ocasionando um acúmulo de trabalho.

Em 2004, a escola era responsável por cinco Escolas Itinerantes<sup>40</sup>: no município de General Carneiro com a modalidade de Ed. Inf. e 1º e 2º ciclos, em Espigão Alto

---

<sup>40</sup>A criação da Escola Itinerante foi no Rio Grande do Sul e, atualmente, esta experiência está presente em acampamentos do MST nos estados de Santa Catarina, Paraná, Goiás, Alagoas, Pernambuco e Piauí. No ano de 1996, o Conselho Estadual de Educação no Rio Grande do Sul reconheceu a importância do material pedagógico e da formação educacional das crianças acampadas e passou a dar suporte legal. As escolas itinerantes contam com Ensino Infantil, Fundamental e Médio e são montadas nas ocupações e acampamentos e podem ser

do Iguaçu, com a modalidade de Ed. Inf. e 1º e 2º ciclos, em Quedas do Iguaçu (Silo), com a modalidade de Ed. Inf. e 1º e 2º ciclos, 5ª a 8ª séries, em Quedas do Iguaçu (Bacia) com a modalidade de Ed. Inf. e 1º e 2º ciclos, 5ª a 8ª séries, em Cascavel com a modalidade de Ed. Inf. e 1º e 2º ciclos. E, nesse ano, contando com os alunos, a Escola Base finalizou com um total de 79 turmas e 1.917 alunos. Já em 2005, o número de Escolas itinerantes passou para nove. Além das acima citadas, surgiram as de Planaltina do Paraná com 102 alunos, no Município de Jardim Olinda com a modalidade de Ed. Inf. e 1º e 2º ciclos com 155 alunos, em Matelândia com a modalidade de Ed. Inf. e 1º e 2º ciclos com 161 alunos, em Quedas do Iguaçu com a modalidade de Ed. Inf. e 1º e 2º ciclos com 67 alunos que totalizava 118 turmas com 2.642 alunos. No ano seguinte, surgiram mais 03 escolas: a Escola Itinerante Dorcelina Folador, no Município de Cascavel com a modalidade de Educ. Inf. e 1º e 2º ciclos com 109 alunos, uma no Município de Ortigueira com a modalidade de Educ. Inf. e 1º e 2º ciclos 172 alunos, e outra em Amaporã com a modalidade de Educ. Inf. 1º e 2º ciclos com 42 alunos.

“[...] foi bem complicado no começo com o Estado [...] tinha pedagoga mas daí tinha que dar conta das itinerantes também, e não é feito lá nas itinerantes por nota, é tudo por relatório, e ela sozinha tinha dois secretários aqui, então passamos na época de pouco mais de 350 alunos pra 2 mil alunos com dois secretários pra dar conta de tudo [...] a gente trabalhou muito daí como a gente não tinha uma abertura muito grande com o núcleo tinha que ligar pras itinerantes de casa, gastei muito dinheiro do bolso [...] a gente levou até hoje as itinerantes assim muito no peito e na raça mesmo pela vontade de ver a coisa acontecer [...] agora tá a Vera mais nas itinerantes, ela acompanha do jeito que dá por que a gente não recebe nem uma diária, pra ir, que nem a Vera tá indo esses dias pra Cascavel numa itinerante que vai ter um conselho de classe e ela quer participar mas ela tem que tirar do bolso, que não vem um dinheiro específico, mas se a gente quer fazer um trabalho melhor é desse jeito [...] se a Vera recebesse alguma coisa com certeza ela estaria direto lá, sempre muito pronta, mas só que não dá, como que vai tá tirando dinheiro do bolso toda hora, não é essa nossa função, e o estado? Já que se propôs a fazer isso das itinerantes e daí não tá junto, não ajuda. Então a gente sofre bastante com isso.” (Entrevistado R. em 18-05-2007).

---

deslocadas, caso haja despejo das famílias sem-terra. No Paraná, o projeto tem apoio da Secretaria Estadual de Educação. Os professores de primeira a quarta série são do próprio Movimento e as aulas, além do currículo formal, valorizam as questões voltadas aos temas do MST. Os conteúdos são adaptados às necessidades de cada região, sempre seguindo exigências curriculares nacionais. Na grade curricular existe o tempo prático e o tempo oficina, em que os estudantes aprendem teatro, música e temas agrícolas. Os alunos são matriculados em uma escola Base que fica responsável pela documentação. No Paraná o projeto das escolas itinerantes começou a ser discutido em 2003 e foi desenvolvido pelo Conselho Estadual de Educação e colocado em prática depois de uma parceria entre o governo estadual e o MST. A Secretaria da Educação do estado envia material didático e de estrutura, como carteiras, quadros, cadernos e livros e o MST entra com a adequação de um local para abrigar a escola. O MST faz a seleção de professores do acampamento para as aulas de 1.ª a 4.ª séries e o Estado os professores de 5.ª a 8.ª séries do ensino fundamental e atualmente para uma turma de ensino médio. Por meio de convênio com a Associação de Cooperação Agrícola dos Assentados do Paraná – Acap - o governo do Estado repassa os recursos para pagamento dos docentes. No Paraná a escola itinerante não segue calendário oficial. O currículo é elaborado de acordo com as especificidades regionais e dependendo do estado, há diferentes concepções educacionais nas escolas itinerantes, por exemplo, no Paraná são trabalhados ciclos em vez de séries, já em Santa Catarina adotou-se a educação multisseriada, com um ou dois professores para várias séries.

Assim, a partir de 2004 as escolas dos acampamentos passaram a ser institucionalizadas através do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. O motivo pelo qual a escola foi escolhida/indicada pelo MST e pela SEED para ser a Escola Base das Itinerantes, foi justamente a proposta político pedagógica que implementava e, centralmente, pela sua trajetória de identificação com a comunidade rural assentada.

Quanto à implantação da proposta pedagógica do MST na escola, além da aceitação dos professores, necessitava da aprovação do Estado, o que acabou esbarrando na falta de verbas, estrutura, e profissionais, por exemplo, a manutenção das oficinas de teatro e música da escola são ministradas voluntariamente. O mesmo caso acontece no processo das Itinerantes, em que o Estado ‘assume’ sua função de, afinal, garantir educação aos educandos em situação de acampamento, mas não dá atinge esse objetivo sozinho, consulta então “o Movimento”, e esse projeto conjunto interfere no processo educativo da escola, na medida em que os profissionais são sobrecarregados, assumindo funções além.

Em 2005, a escola mobilizou-se na realização da II Semana Cultural - Construindo Saberes. Para este evento foi necessária a estrutura física da Escola Municipal Rural Herbert de Souza, pois alunos e professores também participaram das apresentações.

Estiveram, no evento, representantes do Setor de Educação MST/PR e do Setor de Formação do MST/PR. Nesse encontro pais, ex-professores e ex-alunos deram seu depoimento com a intenção de fazer um resgate histórico do Colégio Iraci Salete.

Realizaram-se as oficinas de Teatro com um instrutor da Secretaria Municipal de Educação, Artesanato, Biscuit, Dança e Recreação. Houve apresentação dos alunos componentes da Oficina de Banda, Percussão e Música Raiz também do Coral Filhos da Terra e do grupo de teatro Itororó, que encenou a peça Morte e Vida Severina, de João Cabral de Mello Neto e também apresentações com o Grupo de Dança da Escola Estadual Sebastião Estevam da Costa (assentamento), além do Grupo de Karatê e o grupo de dança do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) ambos vindos da cidade vizinha de Laranjeiras do Sul.

As palestras direcionadas aos pais trataram sobre prevenção de doenças e sobre drogas e DSTs ministradas por enfermeiras da Secretaria Municipal de Saúde e teve também uma Oficina sobre agricultura orgânica, enfatizando receitas de defensivos orgânicos. Durante o evento, ficaram expostos os trabalhos realizados pelos alunos durante todo o ano letivo em todas as disciplinas e, todos os dias, os alunos apresentavam uma mística na abertura.

Os professores entrevistados ressaltaram ainda, a presença neste ano letivo, dos projetos Horta - trabalhando com ervas medicinais; Projeto viver vale a pena sem drogas e DSTs; e o Projeto Saúde – sou feliz! E, além da Oficina de Coral, a escola passou a oferecer oficinas de teatro, percussão, música raiz, banda e artesanato, com financiamento da empresa Tractebel Energia, que disponibilizou pela segunda vez um determinado valor. O que possibilitou a compra de instrumentos musicais e financiou viagens dos alunos para apresentações em diversos eventos no Estado.

#### **4.3 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ORGANIZACIONAIS DO MST E A ESCOLA HOJE: ALGUMAS CONTRADIÇÕES**

O primeiro contato com a escola foi em outubro de 2006. O objetivo naquele momento era conhecer a escola, os professores, alunos... enfim, o cotidiano de trabalho e também falar da pesquisa e das visitas subsequentes que seriam feitas. Nos primeiros dias, conversei com a coordenação pedagógica e a vice-diretora que, atualmente, é a responsável pelas escolas itinerantes, mais no sentido de falar sobre o trabalho que seria desenvolvido e conhecer a escola. Nessa conversa, os entrevistados relataram sobre o processo de vinculação as escolas itinerantes, sobre o processo de institucionalização do curso de magistério específico para formação de educadores do campo - curso que a escola oferece -, sobre as dificuldades locais, de acesso, estrutura, e alguns fatos sobre a trajetória da escola. Observei, ainda que, alguns alunos estavam em aulas de teatro, música e artesanato.

Naquela semana, discutia-se uma nova Proposta Político Pedagógica com a pretensão de implementá-la a partir de 2007. Havia avisos e cartazes com datas de reuniões pra a discussão. Também tive a oportunidade de presenciar a realização do ‘Momento Cívico’, que acontecia na escola após o intervalo e que, nesse primeiro momento, era para mim, uma comum apresentação teatral de alunos e somente depois entenderia a finalidade e todo o processo que fundamentava tal evento. Também nestes dias, aconteceu a realização de um Conselho de Classe diferenciado que, segundo a Diretora, tal metodologia estava ‘esquecida’ e fazia-se uma tentativa de voltar a avaliação daquela maneira, a princípio, apenas com as turmas do Magistério. Os alunos haviam recebido anteriormente um roteiro com os critérios que deveriam avaliar. O relatório da turma foi lido e debatido entre todos. Estes

fatos observados inicialmente, passariam por uma nova dinâmica e seriam novamente efetivados meses depois, quando retornamos à escola para a pesquisa de campo.

Retornamos à escola em 2007, agora, com objetivos outros de percepção daquela realidade. O estudo teórico realizado sobre o desenvolvimento econômico-social do País, a luta pela terra, sobre o MST e, nesse contexto, a estruturação/organização do sistema educacional, que pode também produzir exclusão social através da seleção dos conteúdos, da metodologia e da forma de avaliação, por exemplo, fazia-nos questionar como alguns processos da prática educativa tidos, inicialmente, como ‘diferentes’, como no caso da escola pública pesquisada, poderiam se efetivar em tal contexto. O objetivo, agora, era perceber tudo que fosse possível nos atos, nas falas, nos olhares, na tentativa de estabelecer relações além do imediato.

Referente às dificuldades apontadas pelos dados que dificultaram a continuidade da implantação da proposta educacional do MST e assim, a materialização dos princípios organizacionais e pedagógicos no início da escola no assentamento, temos a falta de Identidade e a rotatividade dos docentes. Nesse momento, a pesquisa mostrou que a falta de identidade apontada nas entrevistas, refere-se também aos alunos que, no decorrer dos onze anos de constituição da escola, foram vindo para o assentamento através da troca e compra de lotes, não demonstrando, portanto, identidade com o Movimento, ou seja, não fizeram parte da coletividade, da organização estruturada pelo MST durante o período de acampamento e, também, não presenciaram o processo de estruturação da escola. Essa resistência dos professores e dos alunos à proposta fica evidente em algumas situações, como no Momento Cívico, por exemplo, no qual muitos alunos e professores não participaram e, especialmente, os professores resistem às propostas de trabalho coletivo. As atividades entre docentes aconteceram apenas entre aqueles que possuem alguma ‘afinidade’ e no processo de avaliação observado como relatamos na seqüência, nem todos são favoráveis, justificando que ‘perde muito tempo de conteúdos’ e ‘o fato de o aluno avaliar a aula e o professor, ‘tira a autoridade deste’.

A presença, hoje, do MST no processo educativo do assentamento é esporádica, no sentido em que há algumas ações localizadas, pois algumas escolas tentam fazer um trabalho baseado na proposta do MST, como, por exemplo, a escola Rural Municipal Herbert de Souza, localizada a aproximadamente 50 metros da escola Iraci Salete. Ambas socializam a estrutura física para eventos ou da escola ou com a comunidade, trocam materiais como folhas, giz e outros, e a escola Iraci Salete utiliza telefone da escola Municipal, já que não possui linha telefônica. Também dividem o mesmo ginásio de esportes

e realizam várias atividades em conjunto, como por exemplo, a festa da colheita, evento que acompanhamos e foi significativo no desenvolvimento da pesquisa.

A falta de identidade dos professores continua sendo, segundo os entrevistados, o principal motivo pelo qual não há continuidade de um trabalho conjunto na escola a partir dos princípios organizativos e pedagógicos, baseado integralmente na proposta do MST. Contudo, a pesquisa aponta algumas iniciativas da proposta que são efetivadas, apesar da heterogeneidade de concepções e trajetórias entre os professores na escola.

“[...] no início quem ia pra lá pro acampamento tinha uma convicção de querer ta lá ninguém ia pro meio do mato por que era meio do mato mesmo por que queriam ir simplesmente, iam por que tinham uma identidade com essa historia de uma forma ou de outra, ninguém era militante ou comprometido na época com isso, mas admiravam e acreditavam nisso [...] e depois [...] começaram a vir outras pessoas que não participaram dessa historia então acho que assim se perdeu um pouco essa proposta toda por que as pessoas não fizeram parte dessa história então elas não tinham uma identidade com essa proposta.” (Entrevistado M. em 11-07-2007).

“[...] quando se troca muito de professores não tem uma indenidade. Como que você vai fazer uma proposta que tenha continuidade [...] a principal dificuldade pros professores é a compreensão do que seria uma escola dentro de um assentamento com uma perspectiva de dar um novo significado à escola [...] se eu tô aqui mas não tenho a vontade de tá aqui como eu vou construir uma coisa diferente? [...] as pessoas que ficaram aqui na escola são heróis em manter enquanto estrutura organizativa por que você organiza uma escola com o fluxo de professores muito grande com a mudança, com pessoas que não participaram do processo inicial, e mesmo muito daqueles alunos [...] não estão mais na escola. Então é outro grupo que vem de uma outra realidade então é muito diferente os alunos dessa com os que nós tínhamos lá em 99 e 2000 [...] é muito mais complexo hoje você manter uma proposta contra hegemônica. Tem várias tentativas mas partindo da idéia de fato eu não vejo, o que eu vejo são várias tentativas ainda pra se pensa” (Entrevistado E. em 15-05-2007).

“[...] a maior dificuldade do trabalho é a rotatividade dos professores por que enquanto não for todo mundo padrão da escola, fixo ali, que conhece o trabalho hoje e que vai dar continuidade daqui 3,4 ou 5 anos [...] então tem algumas coisas que como já é um trabalho não da pra ser quebrado por causa de um ou outro professor, então esse professor vai ter que chega e é isso aqui e pronto” (Entrevistado Coordenadora Ped. em 20-05-2007).

Apontamos que, entre os cinco professores entrevistados, dois relataram desconhecer os princípios organizacionais e pedagógicos do MST e, portanto, a sua proposta pedagógica. Sobre isso, ressaltamos que um dos Princípios fundamentais do Movimento para efetivação de sua proposta educacional é a criação de coletivos pedagógicos na escola. O MST no estado do PR possui um coletivo de educação estruturado, porém, segundo relato do dirigente estadual do Movimento, as deliberações não chegam até as escolas porque não há um coletivo de educação estruturado no assentamento. O dirigente do MST justifica a

ausência do Setor de Educação no assentamento, pela dimensão geográfica do próprio assentamento, o que dificulta o trabalho mais efetivo de acompanhamento às escolas. Contudo, também aparece nas entrevistas, que a ‘presença do MST na escola’, não se faz necessariamente pela presença física de um representante mas, a partir das pessoas que compõe o assentamento e a escola.

“Hoje o Setor de Educação ele tem um coordenador e uma coordenadora a nível estadual [...] tem a constituição das brigadas e aqui o complexo do Ireno Alves e do Marcos Freire pela extensão se compõe uma brigada [...] então ali tem pessoas do assentamento que representam nas instancias estaduais do Movimento então da educação tem quem represente esse conjunto lá [...] mas assim [...] não tem um coletivo de educação no assentamento organizado, isso a gente não tem, então pela própria grandiosidade que é o assentamento não se consegue que se tenha essa organização [...] a escola Iraci tem representantes no Coletivo Estadual de Educação por ser a Escola Base das Itinerantes então toda discussão da escola vai pro coletivo estadual que orienta, discute, troca e a escola [...] ela é uma escola que tem influencia nas escolas itinerantes então ela é uma escola bem ligada ao movimento [...] e a gente também acha que não é o papel do Movimento necessariamente estar em todas as escolas. O Movimento tá na escola a partir das pessoas que estão no assentamento por que eles são o Movimento (...) o Movimento tá lá por que tem uma infância lá tem os jovens tem adultos lá, eles são o Movimento” (Entrevistado M. em 11-07-2007).

“[...] enquanto o coletivo de escola, se pegasse um conjunto de professores pra se dispor a pensa numa idéia eu acho que eles não conseguiriam atingir isso, seria uma falácia dizer que sim [...] pensa uma proposta uma educação de fato dá muito trabalho e não dá para construí uma educação de fato contra hegemônica se não tiver um coletivo com consciência de onde quer chegar. Quando fala coletivo não fala só professores, é todo o conjunto da escola [...] a gente tem mais de 40 pessoas, tem pessoas que eu não encontro nunca, nem sei quem são, então seria até uma contradição eu afirma que uma escola ela é contra hegemônica ou contra o sistema capitalista se ela tá tão amarada ao sistema que a própria estrutura é dos moldes que tá posto pela sociedade capitalista. Eu encontro com 20% dos professores, talvez, se pergunta quem vem na sexta-feira não faço a mínima idéia. Se eu for cita os nomes de todos os professores qualquer a não ser a diretora e coordenadora que eu leio todo o dia lá pra faze o planejamento, o horário [...] e a matéria que esses professores trabalham na escola? Então não há coletivo, não há um relacionamento efetivo [...] Eu acredito que assim isso é um processo que devia ter mais pessoas engajadas nisso mais pessoas digo assim de acredita nisso, nesse processo” (Entrevista R. em 15-05-2007).

“[...] existem tentativas, mas o coletivo propriamente dito a gente não tem. a gente tem momentos, encontros pedagógicos que a gente faz reflexões sobre a nossa proposta pedagógica [...] a gente tem muito o que alcança que aprende e a gente faz essas tentativas nesses encontros que são poucos por causa da forma que ta organizado o nosso calendário, as nossas horas atividades que a gente não consegue se encontra, as vezes a gente sacrifica os nossos sábados então é uma função de coisas que te impede de desenvolve o que precisaria” (Entrevista A. em 02-07-2007).

Apontamos, com referência às dificuldades de implementação da proposta educativa do MST, o trabalho de Costa (2002), no qual se analisa a tentativa de implementação da Proposta Pedagógica do MST em escolas de assentamentos no estado de São Paulo. O autor conclui que houve a construção do Setor de Educação no estado, mas não a implementação da proposta pedagógica. Isso porque não há equipes de educação nos acampamentos e assentamentos e a dificuldade daí de organizar as equipes regionais para discussões e reflexão da proposta junto aos acampados e assentados. Também, a distância entre as instâncias regionais e o custo financeiro para acompanhamento foram fatores que dificultaram o trabalho de construção de equipes de educação nos acampamentos e assentamentos do estado além do que, não há nenhum acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores e das escolas como sugere o MST. O autor verificou também, como em nossa pesquisa, a dificuldade de participação dos pais, dada a distância da escola e a distância dos professores até a comunidade assentada ou acampada, sendo que a maioria vem de outras cidades. Contudo ressalta que o trabalho coletivo dos professores enquanto classe unificada seria imprescindível para a implantação da proposta.

De acordo com as falas, além da falta de identidade dos docentes, aparece a estrutura organizacional estatal a que a escola obrigatoriamente esta vinculada que, além da estrutura curricular, não permite o ‘encontro’ dos professores para um trabalho coletivo. Contudo, apesar de não haver um coletivo estruturado, de acordo com a proposta do MST, vimos na escola que alguns professores compartilham algumas atividades e trocam material didático/de apoio, o que não significa necessariamente que estejam articulados/embasados na proposta do Movimento, ou que tal atividade oriente-se pelos princípios do MST.

“[...] em relação à disciplina deveria ter mais abertura pra facilita o trabalho na escola, as vezes a gente não sente isso por que o outro não quer que você interfira no conteúdo programático que ele têm pra aplica na determinada turma [...] a gente têm assim, quando eu tenho afinidade com determinado professor, daí faz junto, senão o trabalho não vai acontece” (Entrevistado E. em 30-05-2007).

“[...] pra faze um trabalho junto [...] tentamos [...] que nem eu e a professora ... . também sempre estamos conversando, se tem uma atividade que é boa pra minha turma eu passo pra ela e vice e versa sempre assim, se precisa elabora alguma coisa um pede pro outro pra ajuda” (Entrevistado M. em 14-05-2007).

Assim, tendo como ponto de partida o histórico da escola, a pesquisa mostra a efetivação dos princípios organizacionais e pedagógicos no “início” da escola, e tendo o fato de que, no momento da pesquisa, ainda trabalhavam na escola alguns docentes e que

‘tentavam implementar’ a proposta do MST, bem como, alguns professores que vieram depois mas que trabalhavam na mesma direção, há também professores que desconheciam a proposta e eram resistentes às iniciativas em tal sentido. Nossa pesquisa limitou-se a ouvir cinco professores e entre eles, um resistente à proposta, dois ‘militantes’ e dois abertos à proposta, apesar de desconhecer os princípios do Movimento e não serem militantes.

Quanto às entrevistas com os alunos, o único critério era que alguns fossem coordenadores de turma, independentemente de serem ou não militantes/simpatizantes do MST. Ainda, as entrevistas aconteceram com a Diretora da escola que, à época do acampamento era professora, e com uma das coordenadoras pedagógicas que trabalha há dois anos na escola, segundo ela, não é militante, participou de alguns eventos do Movimento na área da educação.

Ante o exposto, identificamos na escola que, quanto ao Princípio Organizacional da Vinculação da Dirigência do MST com a Base, apesar de não haver um profissional do Movimento na escola com a função de acompanhar o processo educativo, o mesmo pedagogo da direção estadual do MST que, conforme explicitamos no histórico, auxiliou a estruturação da escola na época o acampamento, ainda participa de reuniões quando a coordenação pedagógica solicita, como ele relata:

“[...] hoje minha relação é muito mais uma relação voluntária de contribuição [...] na escola Iraci é em função de toda essa identidade e também por que a escola nos procura [...]. Uma coisa é você acompanha uma escola que quer ser acompanhada outra é uma escola que não quer necessariamente ser acompanhada, então a Iraci sempre nos chama [...] ela é uma escola aberta então nós estamos lá ajudando a equipe pedagógica e administrativa. A gente faz reuniões, discute propostas [...] então eu to fazendo isso enquanto pesquisador hoje mais do que só militante” (Entrevistado M. em 11-07-2007).

A pesquisa aponta que, apesar da resistência de alguns professores, a coordenação pedagógica e a direção da escola, não medem esforços na tentativa de implementar na escola uma estrutura organizacional e um processo pedagógico baseado nos princípios do MST. Dessa forma, apesar de identificarmos a ausência de alguns princípios organizacionais e pedagógicos do Movimento como, por exemplo, o coletivo de professores, por sua vez verificamos a materialização de outros.

A escola traz alguns princípios organizacionais propostos pelo MST que, conseqüentemente, permitem a materialização de alguns princípios pedagógicos da proposta pedagógica. Há, na escola, bastante evidente, o Princípio da Gestão Democrática e,

conseqüentemente, o Princípio do respeito às decisões tomadas coletivamente.

“[...] é até demais, nossa a direção aqui ela que ser tão democrática que é democrática até demais que se consulta os alunos pra tudo, os professores pra tudo [...]” (Entrevista E. em 15-05-2007).

“[...] no que diz respeito à escola de modo geral eu acho assim que todos são convidados a opinar a participa sempre pensando no bem coletivo” (Entrevista E. em 30-05-2007).

“[...] aqui na escola eu percebo sempre que quando tem alguma coisa pra decidi sempre é chamado os professores” (Entrevista M. em 14-05-2007).

“Apesar de a gente estar numa escola que tem uma organização hierárquica que são colocados pra nós isso, mas a gente procura romper um pouco daquela lógica que o diretor é quem manda na escola o professor é quem manda na sala de aula e o aluno é quem escuta e ta ali só pra aprende [...] então o nosso ensino vai além dessa lógica de transmissão de conhecimento, você também é chamado pra ta discutindo do orçamento [...] e você também é chamado pra contribui e também tem que ajuda nas festas. E já que a gente participa ajudando, contribuindo a gente é informado aonde que vai ser investido e como [...] nada mais justo do que eles serem consultados” (Entrevistado A. em 02-07-2007).

“Quase todas as mudanças que tem no colégio são comunicadas e os jogos, os projetos, o conselho de classe, e que nem se vem um aviso que vem alguma coisa pra fazer no colégio eles chamam pra vê o que os alunos querem que seja feito [...] aqui na nossa escola eles colocam as opiniões dos alunos em prática” (Entrevista aluno N. em 18-06-2007)

“A escola é bem democrática, todos participam da escola no meu ponto de vista, mas às vezes cada um tem uma visão diferente e daí acho que às vezes não somos atendidos, mas não é nada contra entende, é uma coisa de consenso geral é o que é melhor pra escola [...] pra mim fica bem claro essa parte da escola ser bem democrática, todo mundo opina” (Entrevista F. técnico administrativo em 14-05-2007).

A Auto-Organização dos alunos é um Princípio Pedagógico que se destaca na escola. Cada turma faz eleição (o procedimento é critério da turma, se indica ou se faz votação...) para escolha de dois representantes, sendo uma menina e um menino, e também, escolhem um professor coordenador, que passa a ser responsável pela turma, tornando-se mediadores entre a turma, a direção e a coordenação pedagógica. Organizam-se na turma, principalmente, o Momento Cívico e o processo de avaliação.

Quanto ao Princípio da Organização Coletiva, ele acontece em função da concepção de trabalho da direção e coordenação pedagógica, que convocam reuniões para discussão e propõem um planejamento de trabalho diferenciado, sendo que, antes de iniciar o ano letivo, houve na escola uma discussão na tentativa de vincular o trabalho dos professores, tentando relacionar os conteúdos entre as disciplinas mas, os professores não tornaram a se reunir.

“[...] quanto às relações com a parte pedagógica a gente tem mais abertura, consegue fazer um trabalho, acho que possibilitam isso e pensam por esse lado [...] nós sabemos o que cada um trabalha na sua disciplina por que no começo do ano a gente esquematizo [...] cada disciplina expôs o que vai trabalhar em determinada turma em cada bimestre e aí foi discutido a determinada disciplina vai trabalhar por exemplo português vai trabalhar tal coisa junto com quem junto com brasileira em tal série, isso foi feito” (Entrevista E. em 30-05-2007).

“[...] só no planejamento que a gente se reuniu todos e fez o planejamento tudo certinho no início do ano, mas agora não, é mais assim” (Entrevista M. 14-05-2007).

A Comunidade participa das ações da escola, apesar da limitação acarretada pela distância entre as casas e a escola e a dependência de transporte para chegar até a instituição, o que dificulta o acesso da maioria dos pais que ficam dependentes da linha de ônibus escolar. Percebemos através das visitas e das entrevistas que a escola é muito aberta à comunidade, que os pais são chamados tanto para participarem de questões pedagógicas como administrativas. Por exemplo, no início do ano letivo, os pais foram convidados a discutir a proposta pedagógica, também foram ouvidos quanto suas expectativas em relação à escola, e o tema que norteou o encontro foi o comprometimento de cada um, escola, alunos e pais, para que se alcance uma educação de acordo com as perspectivas de cada um. Os pais foram convidados para estar na escola no período de nossa pesquisa de campo, para o processo de Avaliação das turmas de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> série em que foram retomados os compromissos assumidos de cada um na reunião anterior, os principais problemas das turmas, como a falta de comprometimento, o atraso na entrega de trabalhos, etc... A reunião iniciou com a animação “O problema não é meu” (Siamage, SP) e os pontos discutidos tiveram o filme como referência. Nessa primeira reunião com os pais no início do ano, não estávamos presente, mas a professora I. relata a experiência e fala da participação dos pais:

“[...] apesar de não serem todos os pais que vão efetivamente mas uma grande maioria deles vão [...] não que a gente não tenha o outro lado aquele pai que nunca vai. [...], eles vão, participam, colaboram e a escola chama muito os pais, por que a escola procura responsabiliza os pais e aí se é uma escola que chama o pai ali só pra aprova aquilo que já tá decidido então daí não tem lógica e a gente trabalha com uma outra lógica a gente tá lá a serviço daquela comunidade e não o contrario [...]. No início do ano chama os pais e apresenta a proposta de trabalho pro ano e discutir quais são as dificuldades que eles apontam pra que a gente vá trabalhando ao longo do ano, aí a gente fez uma reunião com eles em março e foi apresentado algumas questões que tinham sido tomadas no final do ano passado como a questão do uniforme que os pais optaram que tem que ter e foi discutido com eles o que era necessário o que eles gostariam que tivesse na escola. Então os pais sabem que tem o momento de leitura, o momento cívico [...]. Outra pergunta foi o que eles gostariam que tivesse na escola e aí apareceu palestra sobre saúde pra eles estarem vindo, troca de sementes [...]. A gente também apresento o curso de docentes e conto como que funciona [...] foi levantado quais os principais problemas, colocado

por escrito no papel daí os pais apresentaram essas dificuldades mas também não ficou só em necessidade também foi feito um debate do que era o projeto da escola, eles apresentaram isso foi sistematizado pela equipe pedagógica da escola, e nas próximas reuniões vai ser apresentado um pouco da primeira reunião e dado continuidade [...] chama os pais pra torná-los cientes do que está acontecendo com o filho [...] não é só a discussão do pedagógico da aprendizagem a gente vai um pouco além”(Entrevistado A. em 02-07-2007).

As duas fotos abaixo registram a primeira reunião com os pais, em março de 2007, e, paralela a essa reunião, segundo as entrevistas, o Curso de Formação de Docentes apresentou o curso à comunidade e aos representantes do Núcleo Regional de Educação.



**Figura 7** – Comunidade durante a reunião no início do ano letivo de 2007

**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual Iraci Salette Strozak



**Figura 8** – Pais apresentando aos demais suas idéias durante a reunião

**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual Iraci Salete Strozak

#### **4.3.1 O Momento Leitura, Momento Cívico e os Princípios do MST**

Como expomos anteriormente, ao abordarmos a proposta educativa do MST dizíamos que, segundo esta, o planejamento da administração e organização da escola deve ser para as crianças a principal experiência prática de trabalho coletivo e também, o currículo precisa abarcar espaços e atividades da prática da leitura, pois segundo a proposta: “todas as experiências de trabalho, toda a organização de aprendizagens prática, só tem sentido se forem refletidas e atravessadas pelo estudo e pela teoria” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p.69).

Aqui, outro ponto da proposta que destacamos refere-se à afirmação de que a escola é local de desenvolvimento integral das pessoas e de formação de militantes, portanto, deve-se trabalhar pela comunidade e vivenciar os símbolos e a mística da luta”. O texto ressalta que a escola deve abordar as expressões culturais dos assentados e da luta pela terra como um todo através da mística e da cultura da comunidade assentada, justificando que “as crianças precisam entender e valorizar sua cultura, [...] se as crianças não se educarem nessa paixão, nossa escola não atingirá seus objetivos” e nesse sentido, o currículo precisa proporcionar espaços de ‘exercício prático dos valores que caracterizam o novo homem, a nova sociedade, ou seja, democracia, organização, trabalho cooperativo, nova cultura,

militância pois isso tudo requer, além do esforço coletivo, uma mudança pessoal” (DOSSIÊ MST ESCOLA, 2005, p. 69 - 71).

Um dos princípios pedagógicos do MST diz que a educação deve estar vinculada às lutas, aos objetivos e à organicidade do MST. Nesse sentido, uma das funções da escola é a formação de militantes porque isso é o que garante a seqüência e o avanço da luta popular. Para o MST, esse vínculo resgata os valores populares construídos coletivamente na luta, representa a vivência aos princípios da organização do Movimento que se baseiam no companheirismo, na igualdade, na solidariedade e na resistência. Os alunos precisam entender e valorizar sua cultura e, de acordo com o texto analisado, se as crianças não se educarem nessa ‘paixão’ a escola não atingirá seus objetivos. Tal atividade, traduzida em prática pedagógica na escola, agrega os Princípios Organizacionais da Divisão de Tarefas, Estudo e Luta de Massa, pois o processo reflexivo que proporciona, tem por fim a consciência de classe. Dessa forma, de acordo com a proposta do MST, na realização dessa atividade objetiva-se materializar o princípio da vinculação entre processos educacionais e políticos, em que a meta da educação é também formação política e ideológica dos alunos. Há ainda a relação com o princípio pedagógico da autoorganização dos estudantes e os princípios organizacionais gerais do Movimento como a divisão de tarefas e o estudo.

Assim, presenciamos na escola uma atividade denominada Momento Cívico, que acontece semanalmente e trata-se de uma atividade organizada pelos alunos com ajuda do professor coordenador em algumas turmas, como nas quinta series, por exemplo. Nessa atividade, os alunos escolhem um tema e elaboram uma exposição. Em uma de nossas visitas, o tema abordado pela turma foi, como era próximo a comemoração do dia das mães, a discriminação da mulher na sociedade, questionando a diferença salarial de gênero no mesmo posto de trabalho e como a classe social e a raça agravam o preconceito. Fez parte da apresentação cantar/ouvir algum dos três hinos com as três bandeiras hasteadas: o Municipal, ou o Nacional ou o Hino do MST. A escolha é definida pela turma.

Esta atividade está prevista na Proposta Político Pedagógica da escola, encaminhada para aprovação da SEED e, mesmo sem um parecer, ela acontece da mesma forma como o Momento Leitura, ambos justificados a partir da proposta do MST.

Foi possível observar que essa atividade gera alguns atritos na escola, há professores e alunos que não participam. Tais professores consideram ‘perda de tempo’. A apresentação acontece no pátio da escola e estes professores ficam nas salas e os alunos vão, aos poucos, retirando-se. Alguns professores, por outro lado, participam porque consideram um momento significativo de aprendizagem, no qual os alunos aprendem a se expressar,

trabalhar em grupo, dedicar-se à leitura e à pesquisa, não percebendo, necessariamente vínculo com os princípios do MST.

“[...] o momento cívico é um espaço que os alunos tem de pararem e se organizarem então é refleti sobre um tema que ta ali ou aprofunda aqueles que estão na sala de aula então a gente tem uma concepção diferente de momento cívico que não é só aquele momento de ta lá e canta hino, é sim também isso por que a gente tem que conhece os nossos símbolos e respeitá-los mas é um momento dos alunos tarem se organizando [...] acho isso muito positivo por que a gente vivencia uma organização das turmas [...]esse lado é muito positivo e as turmas estão crescendo com os momentos cívicos [...] outra questão que eu acho que um aprendizdo é das turmas tarem ouvindo os colegas que estão lá na frente então isso é um outro aprendizdo” (Entrevistado A. em 02-07-2007).

“[...] alguns alunos vão melhorando na leitura por que você precisa ler, interpreta, pesquisa tem aqueles que fazem o teatro então precisa de ter essa interpretação também, eu acredito que é bom sim e eles aprendem a se virar por conta” (Entrevista M. em 14-05-2007).

Citamos a fala de dois professores que contestam a efetivação dos reais objetivos do Momento Cívico segundo o MST: para o primeiro, a atividade toma o tempo da aula, e não é uma atividade coletiva; o segundo considera válido o sentido pedagógico da atividade mas não acredita que leve a uma reflexão e/ou mudança mais ampla:

“acho negativo [...] toma o tempo da aula se a gente considera mais o tempo dos alunos ensaiando [...] e se você por acaso for o regente daí tem que se envolve bastante, que tem turma que não consegue se organiza e faz bem certinho por conta [...] fazem bagunça [...] tumultuam. (Entrevista M. em 14-05-2007)

A mística ou momento cívico se ela não tivesse o fim nele mesmo era muito importante [...] que na verdade tem que leva a uma reflexão [...] uma questão importante que ele é um momento de auto - organização do aluno então isso deve proporciona um debate entre os alunos fazendo que tome um pouco mais de consciência o que é o papel dele enquanto aluno, então acho que é importantíssimo desde que ele não tenha o fim nele mesmo. (Entrevista C. em 15-05-2007)

Segundo os professores entrevistados que acham positivo o Momento Cívico consideram essa oposição dos colegas como falta de conscientização, e que, como pudemos perceber, traduz-se na ausência de uma coletividade docente com consciência de classe:

“[...] mesmo que ache ruim [...] tem que ter essa questão do respeito. Então eu to num espaço que não é meu que mesmo que eu não me identifique com o Movimento Social eu tenho que respeita aqueles que se identificam e eu enquanto professor, tenho ao menos que saber que se não tivesse tido essa organização antes, eles não estariam lá. [...] eles não entendem que não se negocia com a Giacomed 8 alqueires

de terra numa conversa. Então acho que essa dimensão que tem que ser entendida e que de repente a gente enquanto professore não faz essa reflexão da importância que é aquela terra ali o maior latifúndio do sul do Brasil que foi conquistado e hoje mais de 1500 famílias usufruem daquela terra produzem alimentos produzem as suas vidas ali. Então eu acho que é uma dimensão pra tá se observando e faz essa reflexão [...] é um processo de reflexão e um processo de respeito” (Entrevista A. em 02-07-2007).

Expomos a fala de um aluno que está acampado à espera de um lote numa área da mesma fazenda Giacomed. Observamos que essas famílias não têm ligação com o MST. Este aluno, diz que a proposta da escola é diferente das outras em que estudou, aprova o momento cívico, mas não gosta do fato de ter que expressar símbolos do MST, como cantar o hino.

“[...] tem algumas coisas que tem no momento cívico que eu não concordo [...] aqui tá certo estuda o assentamento o movimento do MST e esse movimento pode ter um reflexo no colégio alguma coisa assim que é deles [...] tá ensinando alguma coisa mas não tem que canta o hino [...] a maioria das turmas colocam, mas eu acho que não é necessário o hino do movimento, tá certo que nem tem a festa do movimento essas coisas a organização pelo movimento ai tudo bem, mas se não é, por que eu deveria canta? que nem todo mundo é de acordo com o Movimento daí cada um tem a sua opinião [...] nem todo mundo é obrigado a gosta daquilo que os outros querem [...]” (Entrevista Aluno N.. em 18-06-2007).

Destacamos também uma outra atividade que observamos na escola pesquisada chamada Momento Leitura. Segundo a análise da proposta político-pedagógica elaborada na escola em 2006 e enviada a SEED em 2007, e depois, confirmada com as entrevistas, esta atividade está incluída no currículo da escola, que está dividido em seis tempos, sendo eles: tempo aula, tempo seminário (atividade em que os alunos se reúnem em grupos para aprofundar algum tema de modo semestral), tempo cívico ou Momento cívico, tempo comunidade (planejado de forma interdisciplinar deve envolver pesquisa, organização pessoal a auto-formação, objetiva ampliar a interação comunidade-escola, prática-teoria-prática) e o momento leitura, que é um tempo específico para leitura organizado de forma semanal. Esta atividade iniciou em 2007, objetivando que toda a escola participasse, inclusive funcionários e direção. Toda e qualquer atividade era paralisada para a leitura, que poderia ser feita na biblioteca, na sala, no pátio... A leitura é livre, não transformada em atividade didático-pedagógica como síntese, apresentação, etc...

O Momento Leitura, tendo como base os princípios do MST, relaciona-se à idéia de que a teoria instrumentaliza a prática social. Também, segundo a proposta pedagógica

do MST, uma função da escola é o desenvolvimento cultural dos assentados, devendo, portanto oferecer condições de acesso à linguagem escrita, materiais impressos, proporcionar participação em palestras, seminários e valorização de suas experiências culturais através de poesias, canções, artesanato, festas... pois essas atitudes promovem uma reflexão e discussão sobre a prática.

Esta atividade foi analisada no Processo de avaliação coletiva que presenciamos no dia 15 de maio de 2007, numa avaliação com representantes das turmas da 7ª A, 8ª A e B, 1ª A e B, 1º, 2º e 3º Ano Magistério e 2º Ano Ensino médio. No primeiro momento da avaliação, antes de seguir o processo com a avaliação individual por série, todos os coordenadores e vice-coordenadores avaliaram juntos o Momento Leitura e o Momento Cívico. As questões que nortearam a avaliação foram se estas atividades estavam sendo educativas, estavam atingindo seu objetivo. Os alunos coordenadores colocaram um parecer pré-elaborado com a turma. Ao final, os professores e a equipe pedagógica também fizeram um parecer sobre as duas atividades. Foi bastante discutido o fato de que não são todos os professores que participam.

Os alunos cobraram uma atitude da direção e coordenação pedagógica pelo fato que alguns professores ficam fazendo correção de provas, preenchendo cadernos, etc... todos acordaram de que é um momento importante porque a maioria não tem material de leitura em casa e que cada professor deveria ficar, nessa hora, com sua turma lendo. Também, que a biblioteca da escola precisa ser mais organizada e que precisa haver espaços ou horários diferentes entre as turmas, assim, haveria mais espaço na biblioteca e haveria mais silêncio para ler. Definiu-se que esta atividade permaneceria semanalmente no primeiro período em dias diferentes para cada turma. A turma do 2º Ano colocou que não considera essa atividade importante porque em seu lugar poderiam aprender mais conteúdos, mas que é válida porque exige que se expressem em público, pesquisem e leiam sobre vários assuntos.



**Figura 9** – As funcionárias participando da atividade

**Fonte:** arquivo da Escola Estadual Iraci Salete Strozak



**Figura 10** – Alunos fazendo a atividade

**Fonte:** Arquivo da Escola Estadual Iraci Salete Strozak

Assim como a atividade Momento Leitura, o Momento Cívico também foi avaliado na avaliação coletiva que observamos em maio. O principal ponto colocado foi de que seus objetivos no primeiro bimestre foram atingidos parcialmente. A participação foi deficiente, já que não são todos os colegas que participam, citaram a falta de estrutura física para as apresentações bem como material de apoio como papel, tintas... Além disso, a dificuldade que é organizar as apresentações fora do horário de aula, dada a distância entre eles e a escola, ou mesmo entre si, desse modo, precisam se organizar durante o período de aula, o que ‘prejudica o conteúdo de algumas matérias’ e que essa atividade deveria então funcionar como um complemento, mas não substituir os conteúdos.

Dessa forma, definiu-se que o Momento Cívico aconteceria a cada quinze dias e não mais semanalmente e os professores iriam dar mais auxílio na elaboração dos temas, e por orientação da coordenação pedagógica, cada apresentação teria o tema socializado/discutido posteriormente em cada turma tentando estabelecer relações mais amplas tanto com conteúdos como com a aprendizagem de cada um.

Identificamos, na pesquisa, outros pontos organizacionais e pedagógicos da época do acampamento que ainda se mantêm na escola e que se vinculam à abordagem pedagógica e organizacional do MST. Um pai de aluno entrevistado disse ser nítida a identificação da escola com o Movimento: ‘pelo uniforme dos alunos que traz o símbolo do MST e os temas abordados pelas crianças nas apresentações artístico-culturais da escola’.

Como apontamos no início deste texto, durante as visitas à escola no final do ano letivo de 2006, estava em discussão um novo Projeto Político Pedagógico devido, centralmente, à vinculação da escola com as escolas itinerantes, já que estas têm forte vínculo com a proposta pedagógica do MST, principalmente nas turmas de primeira à quarta série do ensino fundamental. A análise desta proposta demonstra integral vinculação com a proposta pedagógica do MST inclusive com a conceituação idêntica de alguns temas e os objetivos da proposta traduzem-se fielmente aos Princípios Pedagógicos do MST. Por exemplo, ao tratar do currículo, coloca o papel da escola como o de selecionar os conteúdos socialmente úteis através de uma discussão e análise crítica. Aparece o princípio pedagógico da relação teoria e prática, especificando a importância dos conhecimentos científicos para balizar a prática, e advoga a educação para os valores humanistas e socialistas, educação para a transformação social, educação omnilateral e a vivência prática como a base para a construção do conhecimento.

Um ponto do projeto Político Pedagógico que consideramos merecer destaque é a organização da escola através dos Ciclos de Formação Humana que alteraria toda estrutura organizacional da escola. Não nos detemos em uma análise específica sobre o tema, apenas, citamos a fim de demonstrar na fala dos entrevistados as possibilidades e os limites encontrados na efetivação do projeto. Esta proposta foi encaminhada à Secretaria de Educação Estadual ano passado e, até o último contato com a escola, não se tinha resposta de tal órgão aprovando ou reprovando a proposta.

O que gostaríamos de salientar aqui é o processo de elaboração coletivo, o vínculo que traz com a comunidade assentada e o processo de pesquisa que demandou a sua elaboração. Apontamos também, as dificuldades para sua viabilização já que temos o Estado como principal limitador da concretização da proposta.

“[...] a gente primeiro fez um estudo de reconhecer o espaço que a gente tava quem são os nossos alunos e o que nós queremos o que é que eles pensam enquanto sociedade, que campo que queremos construir e estudou bastante [...] daí assim, a proposta ela tem bastante dos aprendizados do MST então existe momentos de reflexão sobre isso [...] e a gente procura fazer assim com que a nossa reunião pedagógica seja um momento de estudo mesmo de conhecimento pedagógico [...] trabalha também textos de Miguel Arroio, Caldart [...] aí a partir daquilo que já existia, a gente começou a ver em uma série de debates que a seriação não responde a necessidades muito pelo contrário, muitas vezes ela é excludente então a gente começou a entender que existem outras possibilidades de se organizar a escola e aí a gente começou a estudar os ciclos de formação humana e como a escola Iraci tem uma especificidade que é as escolas itinerantes [...] nessas turmas das séries iniciais a gente tem o ciclo básico como orientação então o que se via eram uma escola que tem dois sistemas, um que é o seriado e outro que é o básico então isso também abriu pra gente discutir que a gente queria um sistema que unificasse isso [...] os ciclos de formação humana gerou muita polêmica com os professores por que nem todos entendiam isso e muitos vieram da experiência frustrada com os ciclos básicos que não é a mesma coisa [...] a gente teve várias reuniões, muitos foram contra mas a maioria reconheceu que a série também não dava conta que a gente sai de lá dos conselhos de classe frustrado e que a gente não consegue avançar nas nossas disciplinas e daí que o professor sozinho acaba sendo o culpado por uma função de coisas que tá além do professor [...] a gente tá vendo que o sistema seriado não tá dando conta o sistema por nota não dá conta a fragmentação das disciplinas nos deixa quase loucos [...] isso mexe com toda a organização da escola por que você organiza ela por ciclos você vai ter que repensar o tempo de aula e vai repensar o sistema avaliativo da escola, então você vai repensar nas atividades e daí ele te abre uma possibilidade de ver outras coisas, não só mais o português a matemática que tem outros saberes que de certa forma foram tiradas da escola que a gente não consegue colocar isso no currículo por que a nossa sociedade entendeu que o que é importante é o português a matemática. [...] só que aí é uma questão que vai além da escola por que pra você implantar esse sistema você tem que ter mais professor na escola e o Estado não tem pago essas pessoas então a gente fica amarrado em algumas coisas” (Entrevista A. em 02-07-2007).

“[...] as mudanças maiores a gente ainda não pode colocar por que é muito novo e ainda não foi aprovado, não veio um parecer lá SEED dizendo que sim, [...] e pra nós fazer tudo isso aqui a gente vai ter que ter o apoio da SEED, não vai depender só da escola vai misturar um monte de coisa, [...] essa questão de nota, a questão de tempo de aula, a divisão de turma tudo vai mudar, então pra que a gente possa implementar de fato a proposta que a gente quer, a gente vai ter que ter o apoio deles por que vai ser totalmente diferente, então sem que isso aconteça a proposta ali assim assinada, podem fazer, mas só a gente não pode sair muito, a gente tá começando aos poucos o que pode ser mudado a gente tá fazendo” (Entrevista H. Coord. pedagógica em 09-05-2007).

“[...] mesmo trabalhando com a seriação com a nota alguma coisa a gente consegue avançar [...] nós temos o Projeto Político Pedagógico aprovado pelo conselho escolar, pelos pais pelos alunos então isso dá base pra você trabalhar o tempo de leitura que é um avanço que a gente faz e o conselho de classe participativo apesar do Estado não reconhecer esse processo e no final ter que obrigatoriamente transformar em nota. A gente tem um respaldo grande da comunidade escolar então é isso que nos incentiva a trabalhar. [...] a gente tá avançando nesse caminho só que ainda precisa se caminhar bastante que os professores a grande maioria nem parte faz do sindicato imagina o movimento social então o que é pra eles” (Entrevista A. em 02-07-2007).

Um desses ‘avanços’ citados pela professora acima, é o Conselho de Classe Participativo que, conforme descrevemos no histórico da escola, durante um período ele deixou de ser realizado e que volta a partir de 2006 e 2007. Acompanhamos o processo de avaliação de algumas turmas e percebemos que traz alguns princípios pedagógicos e organizacionais propostos pelo MST, como a organização coletiva, a disciplina, a auto-organização dos alunos e que, a aprendizagem individual aqui, se dá através de processos coletivos.

Os alunos receberam com antecedência um fichário de avaliação com os seguintes critérios: auto-avaliação, avaliação da turma, avaliação dos professores e avaliação da gestão da escola. Ainda deviam descrever um parecer sobre o Momento Leitura e o Momento Cívico seguindo as questões: o momento cívico está sendo educativo? em que aspectos? o momento leitura esta atingindo os objetivos? por quê? Em um item, a turma devia apresentar uma proposta de mudança, enquanto turma e outra no sentido coletivo, por exemplo, uma turma apresentou algumas ações para melhorar o comportamento enquanto turma e propuseram uma hora semanal para arrumar a horta da escola.

Essa ficha foi preenchida anteriormente em sala com toda a turma e depois os coordenadores de turma fizeram uma síntese que foi apresentada no conselho de classe.

Estavam participando os professores das turmas, os alunos coordenadores, as pedagogas e a direção. Os professores e a equipe pedagógica também apresentaram um parecer avaliativo, destacando pontos do Momento cívico e do Momento leitura.

O processo de avaliação continuou com uma reunião com os pais, das quinta, sexta e sétima séries, como relatamos anteriormente quando nos referimos a participação dos pais na escola. A questão que norteou a discussão foi a responsabilidade da aprendizagem dos filhos, destacando a responsabilidade dos pais, da escola, dos professores e dos próprios alunos. Falou-se especificamente de cada turma, apontaram-se soluções, sugestões outras de avaliação, aulas de reforço, etc...

Aqui, foram retomadas, com os pais, as ações propostas naquele primeiro encontro no início do ano, para que cobrassem dos filhos e da escola, mas que também assumissem as suas responsabilidades, pois a participação deles no processo de aprendizagem é fundamental.

Como já mencionamos anteriormente, a escola Iraci Salete Strozak realiza algumas atividades em conjunto com a escola Municipal Rural Herbert de Souza, como a Festa da Colheita, por exemplo. Esta festa acontece em substituição às festas juninas. Neste ano, esta festa aconteceu junto com a Semana cultural que teve o título ‘Resgatando e

reconstruindo os saberes dos povos do campo'. A Semana Cultural aconteceu em setembro e teve o envolvimento de toda a comunidade. A materialização dos Princípios Organizacionais e Pedagógicos do MST na escola através desse evento serão descritos na sequência. Também será analisada a materialização destes Princípios na escola através dos dados das observações e relatos referentes aos projetos extracurriculares que acontecem na escola onde os alunos participam de aulas de artesanato, teatro, percussão e canto coral.

#### **4.3.2 Os projetos/oficinas e a materialização dos princípios do MST**

No período de nossa pesquisa de campo, aconteciam os projetos de percussão, teatro, artesanato e canto coral. As duas últimas oficinas não foram observadas durante a pesquisa.

A idéia que fomentou estes projetos teve início quando a escola estava na Vila Velha, ainda no início do assentamento a partir da iniciativa do diretor e de uma professora na época de formarem um grupo de coral. Dado o sucesso do grupo e o desenvolvimento positivo na aprendizagem (motivação), elaboraram um projeto maior encaminhando a Empresa Tractebel que apoiou financeiramente durante um determinado período, conforme relatamos no capítulo referente ao histórico da escola.

A oficina de percussão iniciou em 2005 com um professor da escola trabalhando voluntariamente. As oficinas de percussão integram o projeto Viver em Harmonia e foi possível devido à aquisição de instrumentos musicais através do apoio da Empresa Tractebel Energia. As aulas são ministradas, uma vez por semana, em contra-turno, os alunos precisam fazer suas refeições na escola. As aulas são teóricas e práticas. Atualmente os educandos já tocam diversos ritmos, acompanhando também o grupo da Banda. Paralelamente às aulas de percussão, há um grupo de alunos percursionistas que também cantam e tocam violão sob instrução do mesmo professor coordenador. Aqui, há especificamente um resgate da música raiz. Já se apresentaram na cidade de Dois Vizinhos, durante o Festival de Artes do Paraná (FERA), em Laranjeiras do Sul na Conferência Regional da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

“Eles se escrevem e vem quantos alunos quiserem, daí esse ano deu uns 40 acho com a turma de manha que estuda a tarde no contra turno e de tarde deu uns 30 e poucos. Os de manha pra tarde nós seguramos todas ai fizemos duas turmas quinzenal uma semana vem uma e na outra vem a outra turma pra não despensa ninguém e a tarde fizemos um teste. No teste a gente vê que tem vontade de toca alguma coisa vê se tem alguma habilidade. Daí depois a gente dá o instrumento [...] a questão do aluno trabalha a coisa da localidade dele [...] a piazada gosta ajuda também na aula alguns se descobrem e se que participa do projeto, mas tem que da a tua parte no estudo também. Ai eles se dedicam mais pra poder participa do projeto [...] é uma motivação [...] contribui também pro nosso ensino [...]” (Entrevistado T. em 15-05-2007).

O grupo de teatro está formado desde 2003 e vinha sendo coordenado por professores voluntariamente. No ano de 2005, as educandas da escola, Carla Maria Loop e Maria Lúcia de Chaves, participaram de uma Oficina de Teatro promovida pelo MST no Rio Grande do Sul e, a partir de então, começaram a coordenar o grupo de teatro que teve sua metodologia modificada, passando a ter referência no Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. No qual, por meio da linguagem teatral busca-se interpretar a sociedade e a realidade que a cerca, resgatar e fortalecer a história e identidade cultural do povo camponês por meio da arte e desenvolver a cultura corporal. Este grupo já se apresentou em alguns eventos em cidades vizinhas: em Laranjeiras do Sul na Conferência Regional da APP-Sindicato; em Rio Bonito do Iguagu no IV Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) e em Maringá, na Oficina de Artes promovida pelo Coletivo Estadual de Teatro Galha Azul, do MST / Pr.

Unindo diversão, reflexão e diversão, além do grupo Teatral Itororó, há na escola apresentações de peças teatrais desenvolvidas pelos alunos em sala de aula com auxílio de professores e equipe pedagógica. Místicas são apresentadas na abertura de eventos realizados na escola e fora dela e o teatro também é realizado no Momento Cívico.

Atualmente, é uma ex-aluna da escola e ex-integrante do grupo que faz parte do Setor de Comunicação e Cultura no âmbito estadual do MST e atua voluntariamente na escola. A aluna relata que o projeto já foi coordenado por outras professoras, mas trabalhavam o método tradicional de teatro, ‘aquele grande palco ai devia ter uma camareira um pia que só faz o trabalho manual que limpa a sala você só faz o figurino e se você se expressa melhor do que os outros então o papel melhor é teu e ficava bem clara essa divisão e dai a gente não gostava daquilo’ enquanto que a metodologia das oficinas teatrais no MST é inspirada em Augusto Boal, com o teatro do Oprimido. Segundo esta aluna entrevistada, o grupo de teatro da Região Sul foi criado em 2004 e em 2005 foi criada a Brigada Estadual de Teatro,

chamada Gralha Azul, que segue orientações da Brigada Nacional de Teatro.

“[...] só que ai sempre trabalhando muito a teoria e a prática dentro do teatro do Oprimido [...] aí representantes do Paraná que tiveram aulas com Augusto Boal lá no centro de teatro do oprimido do Rio de Janeiro [...] e essas pessoas vieram pro estado e ai no nível de região sul a gente fez a brigada. Aqui o nosso grupo que o Ireno Alves dentro da escola a gente tem o grupo Face Arte [...] então aluno que participa ele se escreve no projeto sempre tem no inicio do ano ai gente faz um primeiro encontro pra conhece eles com o intuito de ver o que eles pensam sobre teatro, pra se expressa como é cada um ai com o passar do tempo você consegue trabalha com grupos ou individualmente cada um. [...] esse ano teve 36 escritos [...] eu trabalho com todos eles não diz ó você pode e você não pode por que como você taxasse você esta preparado para ser um vencedor na vida e você por ser quietinho infelizmente vai ter que ser um gari e a gente trabalha pra que eles não pensem dessa forma pra que eles percebam que a coisa é diferente ai consegue concilia arte e educação [...] a gente estuda teatro estuda a forma que existe tradicional palco Italiano, a forma dramática a tele novela isso tudo o teatro do Oprimido outros autores as formas de teatro outros grupos de teatro, produz as nossas peças, eles também escrevem sobre coisas nossas, coisas que eles querem, que falam da família e ai eles que comandam ai as outras vezes da dinâmica do teatro do Oprimido to trazendo a técnica do teatro e também a teoria trabalhando as duas coisas e assim usando todas as formas de matérias vendo que não é só o livro didático mas como um jornal um pequeno texto [...] são coisas novas e através da arte a gente leva pra eles” (Entrevista Ex-aluno C. em 14-05-2007).

Nessas duas atividades, a partir tanto das entrevistas como das observações, observamos uma forte relação com o ideário do Movimento, principalmente, na oficina de teatro, a seleção de textos abordados no teatro relacionam-se aos processos políticos e econômicos, como postula o MST e parte-se de conceitos da realidade dos alunos para a elaboração do conhecimento. A relação teoria-prática também se evidencia assim como a cooperação entre os alunos.

### **4.3.3 III Semana Cultural/A festa da colheita – história e a relação com os princípios do MST**

Em setembro de 2007, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak promoveu a III semana cultural que acontece como relatamos anteriormente desde 2003 em anos alternados. Neste ano, assim como em 2003, a festa foi organizada juntamente com a Escola Municipal Rural Herbert Souza. O tema desta semana cultural foi sobre as etnias que compõem os assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire). Trouxeram a história

dos povos, a chegada ao Brasil, contribuições, costumes... e, hoje, o que ainda há dessas culturas nas famílias.

As Oficinas para os alunos da escola Iraci Salete, no primeiro dia, abordaram os seguintes temas: Povos indígenas do Paraná; Teatro; Rádio; Ecossistemas florestal - influência na vida diária; Relação educação racial afro – brasileira; Cultura, Arte e Corpo na Sociedade. Ainda, a Oficina de fotografia; música (viola/violão) e Capoeira.

Já as oficinas ministradas aos alunos da escola municipal envolveram música, dança artesanato, construção de brinquedos com material reciclável. Alunos da escola Herbert fizeram uma apresentação sobre a Cultura/Etnia Polonesa. Optei por participar de uma oficina na íntegra, ao invés de observar um pouco de cada. Assim, fiquei na oficina ministrada pela Coordenadora pedagógica Elizete, cujo tema foi “Cultura: arte e corpo na sociedade” que pautou os cuidados com o corpo, a questão de gênero, o valor social do corpo perfeito e a relação disso com a sociedade de mercado.

No segundo dia, as atividades iniciaram com descendentes italianos que falaram sobre a trajetória da família no Brasil, costumes, comidas e cantaram em Italiano.

A oficina sobre cultura afro-brasileira ministrada no dia anterior foi substituída pela de cultura Italiana. As diretoras lembraram aos alunos que falassem aos pais sobre o dia de sábado que seria dedicado à comunidade. A escola preparou seminários e oficinas, com alguns temas sugeridos por eles na reunião inicial do ano letivo em que os mesmos estiveram na escola. Ainda, lembrou aos alunos para que os pais e mães viessem auxiliar na organização da festa, na cozinha e montagem da estrutura. Os alunos da Escola Municipal fizeram apresentação sobre a cultura Alemã e apresentaram uma dança típica. Depois, deram-se continuidade às oficinas. No terceiro dia, os alunos apresentaram o que aprenderam nas oficinas. Alguns demonstraram através de um teatro, outros de uma música, poesia, ou mesmo apenas uma fala. A primeira apresentação foi da turma participante da oficina sobre cultura afro, que fez uma roda de samba e leitura de um texto (o mesmo apresentado posteriormente no domingo, durante a apresentação da mística, falando sobre exploração e submissão desse povo). Os meninos que estavam na oficina ‘moda de viola’ cantaram e tocaram.

Uma apresentação que merece destaque foi a da oficina de fotografia, que trabalhou a questão da identidade, a valorização daquilo que sou, como sou e a representação social que a sociedade faz por morar em um assentamento. Os alunos falaram de situações de preconceito que enfrentam por morar em assentamento rural, destacaram a importância de valorizar ‘como somos’. Os trabalhos focalizaram a auto estima, a forma como eles são vistos

- de fora – e como se vêem enquanto assentados. Qual a imagem que se tem, a que queremos que os outros tenham e como nos vemos: a reconstrução da imagem: fizeram um desfile ‘nova cara do assentamento – nós somos assim!’.

Estavam presentes representantes do Núcleo Regional de Educação, após essa apresentação uma delas falou: ‘... aqui sim acontece aquilo que a gente tanto almeja, tanto busca na educação...’. (registro diário de campo) O grupo da oficina de teatro fez uma apresentação criticando o monopólio das empresas multinacionais em vários setores e fazendo uma crítica ao consumismo inerente ao sistema capitalista, uma paródia do Hino Nacional: de autoria da Cia. de Comédia Os Melhores do Mundo — grupo teatral de Brasília, desenvolvida como encerramento do espetáculo Política:

Num Posto da  Ipiranga, às margens plácidas,  
 De um  heróico  retumbante  
 da liberdade em  fulgido  
 Brilhou no  Shell da Pátria nesse instante  
 Se o  dessa igualdade  
 Conseguimos conquistar com braço   
 Em teu  , ó liberdade  
 Desafio nosso pelto à   
 O  ,  , Salve a   
 um sonho intenso, um rádio   
 De amor e  a  desce  
 formoso céu risonho   
 A imagem do  resplandesce  
**Gillette** pela própria natureza  
 És belo  impávido colosso  
 E o teu tuturo espeinha essa   
 gelada!  
 Entre outras mil é  ,  amada.  
 Do  deste Solo és mãe   
 ,  !!!!

Nesse dia, enquanto as apresentações aconteciam, professores e pais, organizados em equipes, trabalhavam na cozinha, na decoração e na estrutura das barracas:



**Figura 11** – Pais organizando a festa na escola

**Fonte:** registro nosso

No sábado, as atividades foram direcionadas à comunidade. Iniciaram-se com a apresentação de uma ‘mística’, cujo enfoque foi para a agroecologia, o monopólio de sementes e de herbicidas e o poder das empresas que dominam’ o processo de comercialização. O cenário da apresentação é ao centro um canteiro com terra, os alunos vestidos de camponeses simulam uma semeadura, nesse momento entra um agricultor com uma máquina de veneno e pulveriza o canteiro. Os agricultores vão caindo, inclusive aquele que aplicou o veneno. Enquanto todos estão caídos entra outro homem carregando um cartaz escrito CAPITAL e em suas costas cartazes com nomes de várias Multinacionais: Aracruz Celulose, Souza Cruz, Bayer, Coodetec, Bung, Singenta, Monsanto, Cargil e vai circulando entre as pessoas caídas. Ao som da música Terra, vão entrando outras pessoas no cenário carregando cartazes com as inscrições: soberania alimentar, socialismo, agroecologia, biodiversidade, transformação social, etc... e os agricultores caídos levantam-se dando as mãos, apanham peneiras e novamente começam a mexer a terra e as pessoas carregando os cartazes circulam entre os camponeses que juntos puxam debaixo do canteiro a bandeira do MST.



**Figura 12** – Alunos apresentando a Mística

Fonte: registro nosso



**Figura 13** – Alunos apresentando a mística

Fonte: arquivo nosso



**Figura 14** – alunos apresentando a mística

Fonte: arquivo nosso



**Figura 15** – alunos apresentando a mística

Fonte: arquivo nosso

A pesquisa apontou a materialização de alguns princípios do MST nessa atividade, fundamentalmente o vínculo com o Movimento pela música, a exaltação à bandeira e os temas abordados, sendo que, na proposta do MST, a educação deve objetivar a formação político-ideológica com o objetivo de formar militantes do MST, sujeitos que assumam seus

princípios e metas. Ainda evidenciou-se a autoorganização e a relação da educação com processos políticos e econômicos, ao criticar as multinacionais pela monopolização dos processos produtivos na agricultura. Segundo este princípio, a educação tem a função de alimentar a indignação diante as injustiças sociais apontando a necessidade de mudanças de estrutura social.

À tarde, aconteceram os seminários dirigidos à comunidade. Uma delas abordou o monopólio de sementes, as sementes modificadas geneticamente, a tecnologia na agricultura, as contradições do desenvolvimento x exploração no sistema capitalista) e a influência das multinacionais na comercialização da produção. A comunidade participante questionou, por exemplo, a comercialização dos produtos agroecológicas, a questão da ausência do acompanhamento técnico quando há iniciativas de outras culturas, mas que há a dificuldade pois não sabem como fazer – não dominam o conhecimento nem a técnica para coisas novas, como a agroecologia.

A segunda fala foi com a Representante do Movimento de Mulheres Camponesas. Ela abordou a trajetória de constituição deste Movimento, a campanha pela produção de alimentos saudáveis, as lutas e a legislação sobre as mulheres camponesas. As formas de resistência do M. M. C. ao agronegócio e a conjugação de forças com outros Movimentos sociais como o MST. E abordou também a importância da ressignificação da cultura camponesa e o papel da mulher camponesa nesse processo.

O terceiro palestrante foi um relato de experiência sobre um processo de produção de alimentos agroecológicos, Grupo ECOVIDA, na cidade de Nova Laranjeiras, com 18 famílias nas quais a organização resultou na construção de um mercado destinado à comercialização dos produtos para toda a região. Abordou o processo pelo qual estas famílias chegaram a obter a certificação desta produção agroecológica, as transformações tanto do modo de vida quanto da organização do trabalho, ressaltando a importância do trabalho coletivo no processo. A questão aqui, dos pais participantes, foi novamente sobre a comercialização – obtenção da renda. A resposta foi de que para ser um produtor agroecológico o primeiro passo é a transformação do modo de vida, sendo destinado para a comercialização apenas o excedente da produção e que não apresente gastos comprando alimentos básicos.

O último tema foi sobre o trabalho desenvolvido com mulheres assentadas do assentamento Nova Fartura, na região de Laranjeiras do Sul, com produção e comercialização de trabalhos artesanais como crochê, bonecas de pano, pintura etc...

À tarde, teve a exposição de agricultores e um técnico agrícola sobre métodos para ‘proteção de fonte’ e a importância do reflorestamento para sua preservação. Após teve início as oficinas ‘sementes crioulas: plantação e cultivo’, apicultura e sobre agroecologia destacando a fabricação de caldas caseiras ao invés da utilização de venenos na horta. A comunidade pôde escolher qual oficina participar. Enquanto essas oficinas eram realizadas, os professores trabalhavam na cozinha, na decoração do ginásio e na construção das barracas.

Após as oficinas teve a troca de sementes em que os participantes trouxeram várias sementes crioulas para serem trocadas, como havia acontecido na II Festa da Colheita em 2005. Assim, cada um foi circulando pelo ambiente onde as sementes e mudas de árvores, flores e frutas estavam expostas. Era permitido levar para cultivar qualquer uma das sementes e mudas, com o compromisso de que na próxima festa traria multiplicando aquilo que levou, além de sementes novas para a troca e multiplicação.

No domingo, foi o encerramento da Semana Cultural com a Festa do Campo. A festa aconteceu no ginásio de esportes. Os trabalhos dos alunos sobre as etnias estavam expostos: uma pesquisa colocando a porcentagem da presença das etnias no assentamento com colagem de sementes. Havia barracas das etnias, com fotos, objetos, vestes, desenhos feitos pelos alunos e cartazes falando sobre cada uma, seus costumes, história, chegada ao Brasil, etc... Também estavam expostos para venda trabalhos a partir de colagem de sementes feitos pelos alunos da Oficina de artesanato da escola Iraci Salete.

O evento, nesse dia, iniciou com uma mística: com a participação de grande número de alunos de ambas as escolas. O enfoque foi a riqueza cultural da miscigenação de etnias no Brasil e a exploração – dominação de que algumas etnias são vítimas, principalmente negros e índios. Havia alunos caracterizados de indígenas que abordaram a dominação e a imposição cultural, depois a cultura africana, com mulheres negras caracterizadas trabalhando e dançando. Ao fundo, ouvia-se um texto falando da exploração, da escravidão e da discriminação ainda presentes na sociedade, ao final fizeram uma roda de samba. Na seqüência, as demais etnias foram sendo apresentadas: textos eram lidos e as etnias foram entrando no ginásio: a Alemã, Italiana e Polonesa. A etnia Africana e a Indígena já estavam no palco. O texto principal ressaltou a importância da união e da diversidade cultural para a nação e a valorização e o resgate de cada cultura, cuja miscigenação caracteriza o Brasil. – A bandeira do MST presente na apresentação.



**Figura 16** – Alunos apresentando a mística

Fonte: registro nosso



**Figura 17** – Alunos apresentando a mística

Fonte: registro nosso

Após a mística, autoridades municipais e representantes da comunidade escolar fizeram uma fala para então iniciar as apresentações dos alunos à comunidade. O almoço foi no saguão da escola Municipal já que a escola Iraci não possui um local coberto para refeições. A refeição foi vendida a R\$ 5,00/adulto e R\$ 3,00/criança. Foram servidos pratos típicos de cada etnia.

À tarde, foi inaugurado o parquinho da escola Municipal, construído por alguns pais e alunos da escola Iraci Salete, com o apoio financeiro da Petrobrás.

Espalhadas entre os brinquedos do parquinho, as meninas que participam da Oficina de teatro da escola Iraci Salete, apresentaram o texto “O Operário em Construção”, de Vinícius de Moraes.



**Figura 18** – Grupo de teatro da Escola Iraci Salete Strozak apresentando um texto

**Fonte:** arquivo nosso



**Figura 19** – Grupo de teatro da Escola apresentando texto

**Fonte:** arquivo nosso

Em seguida às apresentações continuaram no ginásio de esportes. Alunos da escola municipal apresentaram um coral e uma encenação sobre a etnia Polonesa com auxílio de uma aluna do Colégio Iraci caracterizada de Polonesa que fez a leitura de um texto sobre a etnia. Referente à etnia africana, alunos da escola Iraci apresentaram uma roda de samba e capoeira. A cultura indígena foi representada com uma encenação do conto ‘ A Lenda das Amazonas’:



**Figura 20** – Alunos da escola Iraci Salete Strozak apresentando A Lenda das Amazonas

**Fonte:** arquivo nosso

A etnia Italiana foi homenageada com uma dança típica, a Tarantela. A professora responsável iniciou lendo a história da dança e chamando os casais que surgiam um de cada lado do ginásio e iam se posicionando para a dança. Segundo a professora, o grupo teve duas semanas de ensaio e as roupas foram emprestadas de integrantes de um antigo grupo de dança em uma cidade vizinha, além disso, falou das dificuldades para se chegar à apresentação, como a falta de dinheiro para as roupas, de local apropriado para os ensaios e de tempo necessário para ensaiar.



**Figura 21** – Alunos da escola Iraci Salete Strozak apresentando uma dança italiana

**Fonte:** arquivo nosso

Externamente ao ginásio, estavam montadas as barracas com as comidas típicas, então ali eram vendidos cuca, pastel, pães, tortas e bebidas. Após as apresentações começou um ‘mate-baile’ com animação de violeiros da região.

Nessas apresentações, os símbolos do MST como a bandeira e o Hino fizeram-se sempre presentes, a idéia da importância da luta de massa para superar a opressão e a relação entre o contexto particular e o geral manifestaram-se nos textos apresentados e nas encenações. O trabalho coletivo, a pesquisa e a divisão de tarefas foram um princípio fundamental, materializando a idéia de que a educação faz-se no coletivo. Nas palestras ministradas, os temas abordados podem ser relacionados com o princípio segundo o qual a educação deve estar voltada a realidade do meio rural possibilitando a construção de alternativas para a permanência no campo.

A pesquisa mostrou que as categorias principais da pedagogia do Movimento são o enfoque de classe, autogestão, a realidade como base do conhecimento e a conjugação do ensino com o trabalho produtivo. Esses fundamentos, se aplicados efetivamente significariam uma revolução pedagógica? Esses princípios são válidos quando se pensa uma ação contra - hegemônica ampla e, portanto, na emancipação da classe trabalhadora? A pedagogia do MST está sendo elaborada e implementada em ampla conexão com a realidade social Socialista engendrada pelo Movimento? Essa proposta educativa tem

capacidade de transcender a realidade específica?

Nereide Saviani, em alguns trabalhos aponta contradições da pedagogia Socialista e Libertadora. Concepções que relacionamos com alguns pontos da proposta Educativa do MST. Segundo a autora, a visão socialista de educação propõe-se a formar nos estudantes a concepção científica de mundo, de modo a atender as exigências de formação do homem para a nova sociedade. Pressupondo-se que tal intento dá-se num contexto de construção do socialismo, supostamente a classe no poder representa a maioria e as contradições sociais não se imbuem de caráter antagônico. Com isso, supõe-se viável a criação de planos únicos, mas a educação nesse sentido, não dá conta de contradições inerentes à aplicação desses planos, quanto às possíveis diferenças de compreensão e aceitação das suas diretrizes e da concepção de mundo e de sociedade que lhe serve de base. Fica difícil eliminar a distância entre a concepção e a execução, e garantir o desenvolvimento da atividade crítica e criadora necessários para a formação do futuro (SAVIANI, 1994).

Ainda, para a autora, a formação omnilateral preconizada pela concepção Socialista através da politecnia só poderá se viabilizar com a universalização do trabalho intelectual geral. Se todo o trabalho passa a ser feito pelas máquinas, estas enquanto extensão dos braços e do cérebro humanos são instrumentos por meio dos quais o homem realiza sua atividade vital para satisfazer suas necessidades existenciais. Portanto, o trabalhador propriamente dito, continua sendo o homem. Seu trabalho, nessa nova situação será um trabalho intelectual de caráter geral. Porém, o desenvolvimento material impõe novas exigências no que se refere aos processos formativos em geral e à qualificação da força de trabalho especificamente mas, realização plena destas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital, segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua força de trabalho. Em contrapartida, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir (SAVIANI, 2005, p. 243 -4).

Quanto à educação libertadora (SAVIANI, 1994), esta postula à educação escolar a função crítica de desideologização via conscientização, a denúncia – desvelamento dos mecanismos de exploração, com o questionamento do saber dominante e sua substituição pelo saber popular construído no e a partir do cotidiano. Mas ela não dá conta das contradições presentes tanto na ‘cultura erudita’ (sempre negada) quanto na ‘cultura popular’ (sempre afirmada), nem das lutas inerentes à sua produção, difusão e apropriação e das mútuas influências que existem entre elas. Fica assim, difícil resolver o problema de como em

tais condições, forma-se, por exemplo, o educador crítico, consciente, comprometido politicamente, capaz de conscientizar os alunos.

Ao contrário da concepção de educação popular que restringe o conteúdo do ensino ao resgate da cultura popular, a pedagogia histórico-crítica, segundo Saviani, reconhece sua importância para o processo educativo, mas entende que se fixar nela é segregar conhecimento a pretexto de respeitar a experiência e o tipo de vida do aluno e da comunidade, o ensino pode limitar-se ao trato de questões imediatas não contribuindo para acabar com a discriminação e até mantendo a segregação de determinados grupos sociais. Para a pedagogia histórico - crítica, o processo de apropriação do conhecimento é tido como elaboração ativa do sujeito em interação com o objeto e outros sujeitos, onde o fundamental é a socialização do saber elaborado.

Nessa perspectiva, a educação escolar contempla o caráter de classe contraditório, da função técnico-política da educação; a prática social materializada no trabalho e nas relações sociais a ele inerentes como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo; a educação escolar como processo de transmissão-assimilação/apropriação do conhecimento acumulado; a historicidade e não neutralidade de sua produção em relação com os processos de sua aquisição na dialética do processo pedagógico. Principalmente, tem a escola como mediadora entre o conhecimento espontâneo e o sistematizado, o *locus* privilegiado para propiciar as camadas populares os instrumentos de acesso ao conhecimento científico. Aqui, a valorização dos conteúdos escolares pressupõe o aprimoramento da prática pedagógica, ou seja, o professor precisa ter o domínio dos conhecimentos e dos métodos adequados para garantir sua transmissão-assimilação, passando pela criteriosa organização do currículo, seleção, sequenciação e dosagem dos conhecimentos e habilidades de cada disciplina.

Contudo, aqui, reconhecem-se os limites da escola, mas também suas contradições e, portanto, suas possibilidades que se referem à função própria da educação escolar, enquanto principal campo da educação: o ensino, processo consciente, deliberado, sistemático, pelo qual se procura dotar os homens de conhecimento e habilidades referentes à experiência acumulada e generalizada da sociedade, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas.

Também, contraditório na pesquisa, demonstraram-se os depoimentos principalmente entre os professores quanto ao fato de a escola vincular-se à concepção pedagógica- organizacional do MST, apesar de identificarmos algumas relações conforme viemos descrevendo até aqui:

“[...] por que assim na historia dessa escola ela não é o que se penso hoje, até por que as pessoas que estão aqui hoje não eram as que estavam lá no início. No inicio foi construída a escola, nós construímos a escola então hoje a minha avaliação dessa escola é que ela é igual a qualquer outra. Eu tenho certeza absoluta esse momento, esse espaço é diferente, é. Mas ele acaba nele mesmo, não tem uma é, ele vai forma essas pessoas que estão ali esses alunos acabam assim assumindo o poder de liderança, mas dizer que ela se constitui enquanto processo diferenciado que se contrapõe a uma ordem hegemônica não vejo, nem passa perto por 2 motivos: é necessário uma identidade com o espaço como eu tenho, as pessoas não são nem do Rio Bonito como são a grande maioria [...] eu tenho ligação por que desde 97 eu trabalho com o movimento sem - terra, mas a maioria não têm identidade com este espaço por que se você não tem uma identidade com esse espaço se esse espaço fica 2 anos de seca ou não, pra um professor não importa, a única coisa que vai incomoda é o seguinte eu tenho que traze água pra bebe de Laranjeiras” (Entrevistado E. em 15-05-2007).

A pesquisa demonstrou que não ocorre a efetivação dos princípios do MST como na época do acampamento, apesar de a escola manter ações que a vinculam ao Movimento social que a originou, sendo estes, uma gestão democrática e, principalmente, a identificação que a comunidade assentada tem com a escola pela sua trajetória histórica. Mas também ao contrário, um dos docentes entrevistados acrescenta que não vê um vínculo entre as atividades da escola com o MST pela falta de identidade da maioria dos educadores, pela estrutura organizacional do estado que predomina na escola e porque o processo pedagógico não possui um acompanhamento direto do Setor de Educação do Movimento. Segundo ele, essas ações são isoladas, não têm uma potencialidade de gerar uma educação contra-hegemônica de fato. Outra fala, porém, evidencia uma identidade com o Movimento, dada a trajetória da escola e as pessoas que ainda atuam no sentido de efetivar uma educação baseada nos princípios do MST:

“[...] e quando se fala numa articulação com o MST eu não vejo uma articulação com o MST [...] qual é o acompanhamento do Setor de Educação do MST na escola? [...] aquilo que você estuda lá alguma coisa das discussões do movimento [...] uma coisa é dizer o diálogo que tem com a escola e tal e assentamento [...] tem umas diferenças dessa escola pra outras sim, até tem, mais é muito pouca do ponto de vista organizativo que tem um resultado mais efetivo, eu não vejo assim muita. O momento cívico ajuda algumas pessoas vence obstáculos vão consegui fala mais em público e tal, mais assim ações que se contrapõe a uma ordem não vejo, vejo uma possibilidade, mas não vejo um fato em si” (Entrevista E. em 15-05-2007).

“A Iraci como ela teve toda essa trajetória [...] meio que a mãe de todas essas escolas desde o inicio e ela que foi criando essa identidade toda, hoje ela é mãe das escolas itinerantes dos acampamentos do Paraná todo então [...] ela é escola do Movimento mesmo que não trabalhe a proposta toda que o Movimento acredita mas o Movimento ta ali dentro através das crianças do assentamento e agora do acampamento [...] isso é visceral é inerente a quem entra vai ter que conduzi essa escola base do assentamento que ta no assentamento e tem um curso que forma professores pra essa realidade [...] essa identidade dessa escola uma ou outra pessoa

não vai consegui mudá-la [...] a Iraci Salete ela criou essa marca essa identidade que pode ser positiva ou negativa, mas ela tem essa identidade então isso faz com que alguns professores queiram ir pra lá e façam com que outros não queiram ir pra lá e faz com que alguns precisam ir pra lá por que tem essa coisa do estado que escolhe então ela é essa escola misturada [...] e qualquer educador que entre lá e que queira muda ela e que queira mudar o seu perfil fica muito difícil você mudar diante dessa história toda até por que ela se constituiu assim acho que ela vai ser sempre uma escola em movimento” (Entrevista M. em 11-07-2007).

O MST afirma que enquanto sujeito pedagógico não cria uma nova linha pedagógica, mas sim elabora um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas e sua Concepção Educacional comporta vários aspectos teóricos e ideológicos, bem como a mistura de várias práticas educativas. A partir dessa afirmação, sabendo-se que o MST almeja uma sociedade socialista, apontamos algumas contradições presentes na materialização dessa proposta educativa. E assim sendo, qual é o papel da educação, da escola nesse processo? Já que a pesquisa nos permitiu encontrar na escola pessoas agindo de forma coletiva, experimentando ousar algo novo, contrariando a ordem societal dominante, mesmo limitadamente. Essas experiências, apesar de não se realizarem plenamente de acordo com os princípios organizacionais e pedagógicos do MST ou mesmo de forma coerente com essa ou aquela abordagem filosófica-pedagógica por indeterminados fatores, sustentam qual papel a educação escolar? A de atualizadora e construtora do saber historicamente construído? A formação do sujeito crítico, consciente e liberto? Ou a formação integral do aluno? Estes fatores que ‘impedem’ a materialização de princípios pedagógicos –organizacionais diferentes na escola em que medida relacionam-se á sua vinculação ao Estado?

Em seus 11 anos de história, a Escola Iraci Salete tenta se impor à estrutura e determinação Estatal capitalista, seus métodos, práticas, e as relações que ali vivenciei não se encontram no mundo da utopia, anunciam a possibilidade de uma mudança, denotam a esperança na mudança. Mesmo ciente de todas as limitações impostas àquele que processo pedagógico: um sistema opressor, a precariedade do assentamento, a falta de material, a ‘resistência’ dos professores, ousam e lutam pela transformação. Mas essas experiências conseguem extrapolar os muros da escola, perpassar o isolamento do assentamento, e modificar relações mais amplas?

## CONCLUSÃO

As primeiras ocupações como forma de luta pela reforma agrária iniciaram na década de 70, quando os movimentos sociais do campo passaram a ter apoio do setor progressista da Igreja Católica por intermédio das Comunidades Eclesiais de base fundamentados na Teologia da Libertação. Esse vínculo daria origem à Comissão Pastoral da Terra, fortalecendo a luta pela reforma agrária. Nesse mesmo período, o governo promoveu projetos de colonização nas regiões de fronteira, financiou investimentos de empresas multinacionais a fim de modernizar o campo e com a implantação distorcida do Estatuto da Terra desmobilizar as organizações de trabalhadores rurais. Dessa forma, ao invés de intervir na concentração fundiária, o governo promoveu a modernização das grandes propriedades concentrando ainda mais a posse da terra e agravando o contexto de expropriação dos trabalhadores rurais e, no final da década, de 70 houve a construção de várias hidroelétricas na Bacia do Rio Uruguai, fato que desconsiderou a população atingida acirrando os conflitos no campo. Assim, no decorrer desta década, vários movimentos em luta pela terra mobilizaram-se em vários estados e, na década de 80, unificaram-se formando o MST.

O Estado manteve a estrutura agrária através de incentivos à produção sob a lógica do latifúndio, com extensas áreas sendo compradas ou exploradas por multinacionais atraídas pela política econômica, o que incentivou a monocultura caracterizada pela exploração do trabalho, intensificando a desigualdade e abordando a reforma agrária como política compensatória com metas que não alteraram o índice de concentração. No meio rural, o acesso à educação, à saúde e à moradia está condicionado à realização de uma reforma agrária que promova um reordenamento da estrutura fundiária democratizando o acesso a terra. Essa idéia de reforma agrária acabaria com o domínio político que os latifundiários mantêm sobre populações rurais perpetuada há séculos, e oportunizaria aos camponeses sem terra o ingresso no mundo do trabalho, o aumento da produção e renda. Nos últimos anos, o agronegócio apresenta-se como mais um agravante na dificuldade de implementação da reforma agrária, em que as medidas implementadas têm se caracterizado pela ausência de ações públicas fundamentais para o desencadeamento de um processo capaz de enfrentar o agronegócio na atual fase do capitalismo no campo, marcadas pelo aumento da taxa de exploração da mão-de-obra, exclusão, concentração fundiária, pela degradação ambiental e a falta de política distributiva efetiva o que só alimenta os conflitos no campo.

Nesse âmbito, o MST vai se destacando no conjunto dos movimentos sociais em luta pela terra. Seu objetivo central é a reforma agrária, contudo, suas reivindicações perpassam esse objetivo, a ponto de elaborar um projeto social de nação, que o faz inserir-se em outras lutas sociais a fim de construir então, a sociedade socialista.

Este destaque do MST deve-se a sua organicidade, com princípios definidos que perpassam todas as ações do Movimento. Especificidade organizativa centrada no coletivo. E esses princípios é que darão direcionamento às ações do Movimento, fazendo dos acampamentos e assentamentos expressões de resistência. Contudo, essa estrutura tida como democrática é contestada, dizendo-se que ao instituir internamente um formato organizativo, o Movimento torna-se extremamente anti-democrático em seus processos decisórios e em relação à transparência, além da responsabilização dos atos e iniciativas, ainda, que para manter essa organização usa o autoritarismo na relações entre a dirigência e as famílias acampadas assentadas, as quais ainda sofrem manipulações intimidatórias.

Essa estrutura organizacional traduz-se no acampamento através do trabalho coletivo, sendo essa relação que permite a sobrevivência em condições precárias, na maioria das vezes durante anos. Esse processo de ocupação e acampamento de forma organizada a partir de princípios do MST é tido como um processo educativo e de formação da identidade, fundamentais também para a vida posterior no assentamento, que é tido como espaço de resistência e continuidade da luta que não acaba com a conquista da terra, já que para o MST, o sujeito faz parte de um coletivo. Porém, quando em assentamento, na maioria das vezes essa organização é limitada entre outros fatores, pela geografia dos terrenos, que distancia as famílias assentadas além da necessidade da dedicação na produção que absorve o tempo das famílias. E também, com a posse individual dos lotes, o trabalho se individualiza e as relações sociais estabelecidas no acampamento baseadas no interesse comum, agora se restringem à produção para garantir a sobrevivência. Esse individualismo dificulta o progresso econômico do assentamento porque, apesar da terra, faltam capital, insumos e infra-estrutura para iniciar e manter a produção e é nesse sentido que o MST julga necessário manter-se a organização coletiva também no processo de produção, inserindo a luta pela reforma agrária no contexto mais amplo da luta de classe, pois apesar da posse da terra, ainda se encontram expropriados dos meios de produção.

Nesse sentido, a cooperação é um instrumento de resistência dos trabalhadores. Mais do que viabilidade econômica, a cooperativa e o desenvolvimento de agroindústrias são uma alternativa política, como estratégia de organização da vida cotidiana visando, sobretudo, superar a mentalidade individual e a prática camponesa do cultivo para a

subsistência. Contudo, a concepção dos assentados de que a propriedade privada é condição de liberdade e autonomia, que, afinal está sob a ideologia organizacional capitalista e assim, na medida em que a produção familiar individual é estruturada, as práticas coletivas observadas quando em acampamento diminuem e apenas se efetivam em questões de necessidades imediatas como o acesso a créditos, por exemplo. O MST destaca que os fatores que contribuem para tal resistência seriam decorrentes, por exemplo, do porquê a prática do trabalho coletivo na terra não faz parte da trajetória de vida das famílias e que a luta do assentado é pelo controle privado (familiar) da terra, a falta de planejamento e assistência, o relevo, a qualidade do solo, além do receio de perder o gerenciamento sobre como e quando produzir, como gastar a renda, e ainda, a carência de formação cooperativa das lideranças do MST e de conhecimento das famílias assentadas.

Contudo, estudos apontam relações que também contribuem para a construção de união nos assentamentos como a solidariedade, afinidades pessoais e relações de parentesco, que também contribuem para a instituição de espaços coletivos.

A pesquisa apontou que esta organização do MST possibilitou a sobrevivência tendo sido amplamente materializado no acampamento quando na ocupação de um dos maiores latifúndios do Brasil na década de 90, como descrevemos, ao ponto de tal organização fomentar a elaboração de um projeto societal pelos próprios acampados, mas que acabou não se realizando dada a intervenção econômica e política do Estado. Assim, da mesma forma, como na maioria dos assentamentos, o processo coletivo implementado no acampamento, foi, aos poucos, extinto. Aqui, a pesquisa apontou como decorrência disso, as diferenças culturais entre os assentados, já que, nos assentamentos Ireno Alves dos Santos e Marcos Freire, as famílias inicialmente vieram de mais de 60 municípios diferentes. Ainda, segundo os dados, a troca de lotes entre famílias de regiões vizinhas ou mesmo a ‘venda’ dessa parcela de terra comprometeu significativamente um processo organizativo, pois essas famílias que chegavam não passaram pelo processo de acampamento, não tendo, portanto, aquela vivência organizacional, aquele sentimento de pertença ao Movimento.

Uma peculiaridade que dificulta esse processo organizacional e os objetivos mais amplos do MST é a condição de exclusão educacional dos agricultores acampados e assentados, pois impede desde ações mais simples como dirigir e coordenar cooperativas, adquirir créditos e, mais além, uma interpretação do próprio processo de luta, as reivindicações e a compreensão de sua situação no processo produtivo. A partir disso, o Movimento entende que é necessário criar condições para que o camponês assentado tenha acesso ao capital, a créditos para desenvolver mecanismos de acesso ao mercado e à

comercialização. E, para isso, a reforma agrária precisa estar associada à democratização da educação. Porém, na sociedade moderna, o conhecimento também precisa ser democratizado, por isso, processos educacionais são elaborados e implantados, inicialmente, nos acampamentos e assentamentos, e depois a luta pela educação no meio rural é compreendida como um direito e dever do Estado.

Na perspectiva societal socialista pretendida pelo MST, a escola do campo deve ter uma educação que contribua para que os trabalhadores rurais se apropriem de sua história, tornando-se sujeitos com consciência e capacidade de transformar a realidade social em que vivem. Trata-se de uma educação que combina o estudo com trabalho, cultura e organização coletiva, cooperação agrícola e solidariedade. Uma educação, segundo o Movimento, que recupere valores socialistas. Essa proposta pedagógica apresenta, também, a vivência no Movimento como princípio educativo, além disso, o processo educacional precisa estar pautado nas relações entre escola/produção e ensino/trabalho, proporcionar conhecimento e experiência concreta de transformação da realidade formando militantes que tenham consciência organizativa, conhecimento teórico e competência prática, além de uma formação política e ética coerente com os princípios do MST.

A partir disso, ao descrevermos o histórico da Escola Estadual Iraci Salete Strozak, percebemos que, quando se encontrava no acampamento, os princípios organizacionais e pedagógicos do MST eram efetivados, mas, devido às necessidades de infra-estrutura e profissionais que atendessem os educandos no ensino médio, ela se tornou Estadual, e, a partir desse vínculo, a estrutura organizacional e, muito da proposta pedagógica baseada na concepção educacional do MST, vão sendo minimizados. A pesquisa mostrou que isso foi resultado da rotatividade dos professores que, a partir de então, não se trata de uma indicação feita pelo Movimento, mas contratados do Estado e, por isso, a resistência à proposta e ao trabalho coletivo que é central para o Movimento, além do que, a proposta para ser efetivada necessita da aprovação do Estado. Nesse sentido, há uma mudança significativa no processo de avaliação da escola, o que antes era coletivo passa a ser 'tradicional'.

A pesquisa confirmou ainda quanto às implicações referentes a não materialização da proposta do MST e a ausência de um Coletivo de Educação do MST estruturado no assentamento. O que, segundo o próprio MST, é fundamental para a efetivação da proposta, na medida em que funciona como interlocutor entre a escola e o Movimento. Contudo, evidenciamos muitos pontos na escola que se relacionam à proposta do MST: como, a autoorganização dos alunos, a participação coletiva, em que ficou clara a direção democrática através da qual todos podem opinar e criticar. A comunidade assentada e a escola

podem ser observadas como um espaço muito unido, talvez pela própria trajetória dessa escola que, por sua vez, nasceu do mesmo processo de ocupação e luta pelo assentamento. Também a alusão ao MST em muitos momentos e atividades, como no uniforme da maioria dos alunos, em cartazes, hinos, nas apresentações artístico-culturais e nas atividades como o Momento Cívico, que é estritamente relacionado aos princípios do MST.

Sobre essa identificação com o MST, a pesquisa apontou que há conflitos, já que a escola é constituída por pessoas com uma heterogeneidade de concepções, mas como existe ali uma correlação de forças, por mais democrática que a escola seja, há um empenho da coordenação pedagógica e da direção da escola para que a proposta seja implementada.

Isso posto, observamos que o MST advoga que sua proposta pedagógica foi construída a partir das diversas experiências nos próprios acampamentos e assentamentos e que é uma miscelânea de teorias pedagógicas. Assim, qual é efetivamente o papel da educação escolar no processo de construção da sociedade socialista? já que a escola na concepção socialista deve transmitir os conhecimentos científicos e tecnológicos, compreende que a organização do conteúdo deve ligar-se ao domínio dos conhecimentos científico-tecnológico, e não aos conhecimentos imediatos da vida em assentamento como propõe o MST. Mesmo porque, a escola no meio rural, dada a situação histórica de negligência governamental, não dispõe de condições materiais que possibilitariam experiências científicas e tecnológicas. Ainda, o papel do professor, numa concepção educacional transformadora é o de transmitir ao aluno os conhecimentos historicamente acumulados, pois esse é o instrumento educacional que possibilita uma transformação societal. Ao contrário do que se vê na abordagem pedagógica do MST, em que o educador é mediador do conhecimento e cuja valorização do processo educativo está no conhecimento imediato, na experiência prática do aluno.

Apesar das contradições apontadas, percebemos a partir da história dessa escola que ela tenta impor-se à estrutura e à determinação Estatal capitalista. Seus métodos, práticas e relações vivenciadas anunciam a possibilidade de uma mudança, denotam a esperança na mudança. Mesmo ciente de todas as limitações impostas àquele fazer pedagógico: um sistema opressor, a precariedade do assentamento, a falta de material, a 'resistência' dos professores, permanece a ousadia em lutar pela transformação. Mas essas experiências conseguem extrapolar os muros da escola, perpassar o isolamento do assentamento e modificar relações mais amplas? Assim, percebemos que enquanto a sociedade basear sua existência no modo de produção capitalista, as práticas de cooperação e solidariedade não serão vivenciadas na totalidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria H. M. B. **Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da educação. Pelotas: ASPHE / FAE / UFPEL, v. 07, n. 14, set. 2003, p. 79-95.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de. **Pequena história da formação social brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- ALVES, Jose Luiz. **Brasiguaios: destino incerto**. São Paulo: Global, 1990.
- ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **O Programa Nacional de Educação na reforma agrária em perspectiva** – dados básicos para uma avaliação. Texto avaliativo do PRONERA em 2004. Disponível em: <<http://lpp-uerj.net/olped/documentos/1759.pdf>>, acesso em 08/07/2006
- BARBOSA, Carlos. **Anoni Semeia um novo mundo** – Disponível em: <<http://www.Sinpro-rs.org.br/extra/jul99/movimento1.htm>>05/12/2004.
- BELLO José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas** em 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro>>, acesso em: 09/03/2007.
- BENINCA, Elli. A Ressignificação da ação política no acampamento Natalino. In: RAYS, Oswaldo Alonso (org). **Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 267-88.
- BERTERO, José Flávio. Sobre reforma agrária e MST. In. **Lutas e Resistências Dossiê: dimensões da questão agrária no Brasil**. Londrina: GEPAL – Grupo de Estudo das Políticas da América Latina. n. 1 set. 2006 p. 163-83.
- BETTO, Frei. **E a reforma agrária?** Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>, publicado em 30 de abril de 2007, acesso em julho de 2007.
- \_\_\_\_\_. **O que é comunidade eclesial de base**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BOGO, Ademar. **O MST e a Cultura**. São Paulo: ANCA, 2000.

\_\_\_\_\_. **A reforma agrária e a sociedade brasileira.** Cartilha MST. São Paulo: 1996.

BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo:** experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das letras, 1998.

BRUNETO, Egidio. **A violência no campo de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: UFMT: 1992.

BUTH, Fernanda. **A reconstrução do território a partir de assentamentos rurais:** o caso do Assentamento Nova Ramada. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000300005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141997000300005&script=sci_arttext&tlng=pt)>, acesso em 09/10/2006.

CALDART, R. S. **O mst e a formação dos sem terra:** O movimento social como princípio educativo. I Seminário Internacional do CLACSO. GT: Educação, Trabalho e Exclusão Social na América Latina. Rio de Janeiro, dezembro 1999. As idéias básicas aqui desenvolvidas têm por base a tese de doutorado: Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. (Edição: Petrópolis, Vozes, janeiro de 2000).

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

CAMARRANO Márcia. CABRELES, René. **Berço do MST:** O Acampamento da Encruzilhada Natalino - Olavo de Carvalho – ‘Vinte Anos Depois’ – e Jornal do Brasil de 18 de janeiro de 2007. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/editorias/pais/papel/2007/01/>>, acesso em: 09/10/2006.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST:** limites e desafios. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: PPGEDU / UFRGS; 1998.

CHAVES, Christiane de Alencar. **A Marcha Nacional dos Sem-Terra.** Um estudo sobre a fabricação do social. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

\_\_\_\_\_. **Símbolos de Luta e Identidade no MST.** Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/framereport.htm>>, acesso em: 02/10/2006

CHIAVENATTO, Júlio José. **As lutas do povo brasileiro: do descobrimento a Canudos**. São Paulo - Ed. Moderna - Coleção Polêmica.

COLETTI, Claudinei. **MST, luta pela terra e neoliberalismo**. Projeto de Pesquisa IFCH-Unicamp. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>, acesso em: julho de 2007.

COSTA, Sidnei Alves. **Os Sem Terra e a Educação: um estudo da tentativa de implementação da Proposta Pedagógica do MST em escolas de assentamentos no estado de São Paulo**. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCAR, 2002.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteadó. O ensino de Filosofia no Brasil. In: **Filosofia no Ensino de Segundo Grau**. São Paulo: Cortez, 1985, p. 19-80.

DANIEL, Chico. **Presidente recebe plano da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>, acesso em: 05 de março de 2007.

DAMASCENO, Maria; BESERRA, Bernardete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo. Vol. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abril, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. **Diagnóstico da situação educacional dos jovens assentados no Brasil: uma análise de dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Educação de Pessoas Jovens e Adultas, n. 18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>>, acesso em: 02/05/2007.

\_\_\_\_\_. **As Políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999**. São Paulo: PUC, Tese de Doutorado em Educação PUC, 2000.

DUARTE, Valdir P. (org.). **Construindo escola na roça**. 2ed. Francisco Beltrão: ADMR – Artes Gráficas, 1997.

FABRINI, João Edmilson. **Assentamentos de trabalhadores Sem – Terra: Experiências de Lutas no Paraná**. Laboratório de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – LGeo. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Projeto do MST de desenvolvimento territorial dos assentamentos e campesinato**. Terra Livre, 18. n 19; 2002, p. 75-94. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/setores/concrab/indice.html>>, acesso em: 02/10/2006

\_\_\_\_\_. **Os assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra do Centro-Oeste/PR enquanto território de resistência camponesa.** 2002. Tese de Doutorado em Geografia. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2002. Disponível em: <<http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/1753/fabrini>>, acesso em: 20/03/2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1995.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, B. M. ; STEDILE, J. P. **Brava Gente:** A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

FERNANDES, B. M. **MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:** Formação, e Territorialização em São Paulo. 2 ed. São Paulo, Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Enumerando a Reforma Agrária.** Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=526>>, publicado em 26 de janeiro de 2006, acesso em: 02 de agosto de 2007.

FILHO, José Juliano de Carvalho. **O esvaziamento da Reforma Agrária sob Lula.** Folha de São Paulo, São Paulo, em 01 de fevereiro de 2007.

FRANCO, Tânia Mara. **Educação e Ação o novo no velho agrário.** Rio de Janeiro, Expressão Popular, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** São Paulo: Perspectiva, 2000, vol. 14, n. 2. p. 03-11.

GLASS, Verena. Reforma Agrária 2007: programa precisa mais de pacote político que de dinheiro. Disponível em: <<http://www.agenciartamaior.com.br>>, publicado em 15 de janeiro de 2007, acesso em: março de 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação.** 6ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** / INEP Panorama da educação no campo – Brasília: 2007. Disponível em: <<http://www.inep.org.br>>, acesso em 02/10/2007.

KONUMA, Claudia Mayu. **O caso do assentamento Dom Tomás Balduino**: um estudo sobre gestão do trabalho e das relações do trabalho no MST. São Paulo, 2005, Dissertação de Mestrado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade/Departamento de Administração. Programa de Pós Graduação em Administração. Universidade de São Paulo, 2005.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Memória e Estudos Autobiográficos**: história da educação. ASPHE/FAE/UFPel, V. 07, n. 14, p. 47–61, set. 2003.

LOPES, Fábio. **A reinvenção política do MST**: uma análise do programa de reforma agrária do movimento dos trabalhadores rurais sem terra ao longo da sua história. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. Disponível em: <[http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/2755/lopes\\_fj\\_me\\_mar.pdf](http://www.biblioteca.unesp.br/bibliotecadigital/document/get.php/2755/lopes_fj_me_mar.pdf)>, acesso em 17/05/2007

MARCON, Telmo. Influência Político - Pedagógica do acampamento Natalino no MST. In: MARCON, Telmo. **Acampamento Natalino**: A história da luta pela reforma agrária. Passo Fundo: Ediupf, 1997. p. 41-65.

MARTINS, Fernando José. **Gestão Democrática e ocupação da escola**: o MST e a Educação Porto Alegre: EST, 2004.

MARTINS, J. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In. WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no Terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MESZÁROS, Isteván. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Bointempo, 2005.

MENDES, Durmerval Trigueiro. (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. 4ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MORISSAWA, M. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MORIGI, Valter. **A educação do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MST - Construindo a história da nossa luta - MST / 28/05/2007. <http://www.mst.org.br>.  
Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Novo retrato da agricultura familiar**. Brasília: assessoria de comunicação social, 2000. p. 22.

MIELZI, Ana Claudia. Entrevista. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>, acesso em 18 de maio de 2007.

NAVARRO, Zander. **Mobilização sem emancipação: as lutas sociais dos sem-terra no Brasil**. Disponível em: <<http://www.pensamentocritico.org/zennav0604.htm>>, publicado em: 20 de junho de 2004. Acesso em 10 de junho de 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisador critica MST mas se diz apoiar Sem-Terra**. (Entrevista). Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>, publicado em 10 de junho de 2003, acesso em 09 de agosto de 2007.

Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural / Ministério do Desenvolvimento Agrário. **II Plano Nacional de Reforma Agrária**, Brasília, 2004 - Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/>>.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Entrevista. Jornal Brasil de Fato. Publicado em 07 de janeiro de 2004.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida Aliaga. **A forma política do MST**. Cadernos Cemarx, vol. 1, Fac. 4, p.81-95, Campinas, SP, Brasil, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 14 edição. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 109-14.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da escola pública.** 3 edição. São Paulo: Ática; 2001.

PETERSEN, P.; TARDIN, J.M.; MAROCHI, M. **Tradição (agri)cultural e inovação agroecológica:** facetas complementares do desenvolvimento agrícola socialmente sustentado na região centro-sul do Paraná. União da Vitória, AS-PTA & Fórum das Organizações dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Centro-Sul do Paraná, 2002.

PIZETTA, Adelar João. **A formação Política do MST:** um processo em construção. In: OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año VIII. N. 22, septiembre; 2007, p.241-50.

POCKER, José Geraldo. **Cooperação e Cooperativismo no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/framereport.htm>>, publicado em 10 de junho de 2003, acesso em 04 de junho de 2007.

POLETTI, Ivo. **Homenagem aos 25 anos-Documentação do tempo germinal em que nasceu a CPT:** Assassinatos no Campo, Crime e Impunidade - 1994 a 1996. São Paulo: Editora Global, 1987, publicado pelo MST. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br>>, acesso em 01 de fevereiro de 2007.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, M. et al (coords.). **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília: MEC, GTPEC, 2004.

RAZETO, Luis. Economia da solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, Moacir, GUTIÉRREZ, Francisco (orgs.). **Educação comunitária e economia popular.** 2ed. São Paulo: Cortez, p.34-58.

Revista do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Assentamentos rurais no Paraná.** Curitiba: Ipardes, 1992. p.43-57.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural:** desafios à educação básica. Revista Brasileira de Educação, Campinas/ SP, v. 1, n. 17, p. 20-39, 2001.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da luta pela educação a educação na luta**: memórias, narrações e projetos dos assentados e professores do MST na Fazenda Giacometi. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999.

SAUER, Sergio. **CPT: Inserção e prática pastoral das igrejas nas ocupações, acampamentos e assentamentos**. CPT. Cadernos de estudos. N. 06. São Paulo: Loyola, 1993.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos**: a construção da escola necessária. Olhar de professor, Ponta Grossa, n. 2, p. 61–70, nov /1999.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos>>, publicado em 25 de agosto de 2005. Campinas, SP. Acesso em: setembro 2007

SAVIANI, Nereide. A Relação Escola Sociedade Como Eixo Estruturador do Currículo. In: SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas, Editora Autores Associados, 1994. p. 36-61.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 26 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. **Marxismo e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 223-74.

\_\_\_\_\_. O Trabalho Como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. (et al) **Novas tecnologias Trabalho e Educação**: Um Debate Multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.147-62.

SEVERINO, Antonio J. Os embates da cidadania: ensaios de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Maria Antonia de. **A pesquisa sobre Educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos programas de Pós-Graduação em Educação**. Revista Brasileira de educação V. 12 n. 36 set./dez. 2007. p. 443 – 461.

SCHEREINER, Davi Felix. **Entre a exclusão e a Utopia: um estudo sobre os Processos de organização da vida cotidiana nos assentamentos rurais - região sudoeste/oeste do Paraná**. Programa de pós-graduação em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Historia. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEED/PR-ESCOLAS ITINERANTES DO PARANÁ - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional e Modalidade de Jovens e Adultos para acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba: SEED.

SILVA Jr., C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

STÉDILE, J. P. (org). **A Questão Agrária no Brasil: Programas de Reforma Agrária 1946 – 2003**. 2ed. São Paulo, Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_. **A questão Agrária hoje**. 2ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. Vol. I.

STROZAKE, Ney. **A Constituição e as ocupações de Terra: Direito à Reforma Agrária**. In: TARDIN José Maria; JANTARA André Emílio; MOREIRA Rosângela Maria Pinto; FERREIRA Josué Maldonado. **A organização Social dos Agricultores da região centro-sul do Paraná em busca da autonomia, sustentabilidade e desenvolvimento da agricultura familiar** - VI Encontro da Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção – Agricultura Familiar e Meio Ambiente, 2004, Aracaju. Anais VI SBSP. 2004. Disponível em: < <http://idrinfo.idrc.ca/archive/corpdocs/126086/91988.pdf>>, acesso em: maio de 2006

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 189-217.

VENDRAMINI, C. R.; CANÁRIO, R.; AMIGUINHO, A.; RIBEIRO, M.; RUMMERT, S.; SOUZA, J. F. Aprendizagens coletivas no Movimento dos Sem Terra. In: CANÁRIO, Rui. (org.). **Educação popular & movimentos sociais**. 1ed. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007, v. 1, p. 121-44.

VENDRAMINI, C. R. **A experiência coletiva como fonte de aprendizagens nas lutas do Movimento dos Sem Terra no Brasil**. Revista Lusófona de Educação, número 006 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa – Portugal. p. 67-80, 2005.

VILALLOBOS, J. U. G. (org.). **Educação, Direito e Literatura**. Programa de Pós-Graduação em Geografia, UEM, Maringá, 2000.

\_\_\_\_\_. **Geografia Social e Agricultura**. Programa de Pós-Graduação em Geografia, UEM, Maringá, 2000.

VALE, Ana Maria. **Educação Popular na Escola Pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIA CAMPESINA DO BRASIL. **Histórico, natureza e linhas políticas internacionais**: cartilha da Via Campesina. São Paulo, 2002.

VIANA, G.S. **O cooperativismo como alternativa para os assentamentos rurais coletivos dos municípios de Querência do Norte e Paranacity - PR**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.