

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROMPENDO AS CERCAS DA EDUCAÇÃO
BURGUESA: A LUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA NO ASSENTAMENTO MADRE TERRA, SÃO
GABRIEL/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tânia Mara De Bastiani

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**ROMPENDO AS CERCAS DA EDUCAÇÃO BURGUESA: A
LUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA NO
ASSENTAMENTO MADRE TERRA, SÃO GABRIEL/RS**

Tânia Mara De Bastiani

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^a Dra. Sueli Menezes Pereira

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**ROMPENDO AS CERCAS DA EDUCAÇÃO BURGUESA: A LUTA
PELA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA NO ASSENTAMENTO
MADRE TERRA, SÃO GABRIEL/RS**

elaborada por
Tânia Mara De Bastiani

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Sueli Menezes Pereira, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Marlene Ribeiro, Dra.(UFRGS)

César De Davi, Dr.(UFSM)

Ane Carine Meurer, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 28 de março de 2014

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os assentados do Madre Terra, por sua luta cotidiana. Desejo que este trabalho venha a servir de material didático à escola do assentamento, para que todos os alunos que passarem por ela saibam da luta que foi empreendida para conquistá-la.

AGRADECIMENTOS

A professora Dra. Sueli Menezes Pereira
por ter aceitado orientar este trabalho que já encontrava-se em andamento.

Aos professores Marlene Ribeiro, César De David e Ane Carine Meurer,
Pelas contribuições na banca de qualificação do projeto de dissertação.

Ao coletivo Comuna Pachamama do assentamento Madre Terra,
especialmente Daiane Marçal,
por toda a ajuda no desenvolvimento deste trabalho.

A Luis Fernando de Souza Borges, meu companheiro,
por tudo!

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola
O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé
Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização
Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

(Música “Não Vou Sair do Campo” de Gilvan Santos)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ROMPENDO AS CERCAS DA EDUCAÇÃO BURGUESA: A LUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA NO ASSENTAMENTO

MADRE TERRA, SÃO GABRIEL/RS

AUTORA: TÂNIA MARA DE BASTIANI

ORIENTADORA: SUELI MENEZES PEREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de março de 2014.

A dissertação “Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS” acompanhou as ações dos agricultores na construção e organização administrativo-pedagógica de uma escola. Nesta perspectiva, tendo como objetivo: “Verificar as expectativas e lutas dos assentados em relação a construção de uma escola no Assentamento Madre Terra em São Gabriel/RS”, utilizou-se de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para tanto, valeu-se de pesquisa documental, questionários e entrevistas. Para cumprir com o objetivo este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro, intitulado “A questão agrária no Brasil: revendo a história” realiza uma revisão histórica, dividida em seis períodos, da questão agrária no Brasil, nele concluímos que a concentração da propriedade da terra em nosso país é histórica. O segundo capítulo, “Educação, sociedade e lutas de classes” aborda o papel da escola como reprodutora da ordem social, contrapondo-a com a escola ambicionada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a luta e contribuição deste movimento - a partir da década de 1990 - junto com outros setores da sociedade civil, para as políticas públicas de Educação do Campo. O terceiro capítulo trata dos resultados da pesquisa em si, intitulado “A luta por escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS”, no qual concluímos que a construção do módulo escolar no assentamento se deu, principalmente, devido a organização e ação dos assentados e que o desejo de ter uma escola não é isolada, tanto porque a exigência por ela sempre foi acompanhada da luta por outros elementos de infraestrutura, quanto porque os demais assentamentos de São Gabriel/RS encontram-se em situação semelhante e também almejam a resolução de tais problemas. Além disto, constatamos que os pais do Madre Terra querem uma escola diferente da antiga frequentada por seus filhos até o final do ano letivo de 2013 e que a escola do assentamento é um meio para que eles permaneçam no meio rural, porém, se esta conquista não estiver associada a resolução dos demais problemas enfrentados por eles, a saída do campo será inevitável.

Palavras-chave: Questão Agrária. Políticas Públicas. MST. Escola.

ABSTRACT

Dissertation of Master's degree
Program of Master's degree in Education
Federal University of Santa Maria

BREAKING THE HEDGES OF BOURGEOIS EDUCATION: THE STRUGGLE TO BUILD A SCHOOL IN THE MADRE TERRA SETTLEMENT, SÃO GABRIEL/RS

AUTHOR: TÂNIA MARA DE BASTIANI

ADVISOR: SUELI MENEZES PEREIRA

Place and Date of Defense: Santa Maria, 28 March, 2014.

The dissertation "Breaking the fences of bourgeois education: the struggle to build a school in the Madre Terra settlement, São Gabriel/RS" followed the actions of farmers in construction and administrative and pedagogical organization of a school. Having as a goal "To verify the expectations and struggles of the settlers in relation to building a school in Settlement Madre Terra in San Gabriel / RS". This study is characterized as qualitative research one of the type case study. For this, we used documentary research, questionnaires and interviews. In order to comply this objective, this paper is divided into three chapters. The first, titled "The agrarian question in Brazil: reviewing the history ", a historical review, divided into six periods, the agrarian question in Brazil , it concluded that the concentration of land ownership in our country is historical. The second chapter, "Education, society and class struggles" addresses the role of the school as the reproduction of social order, in contrast with the desired school by the Movement of the Agricultural Workers Without Land (MST) and the contribution of this struggle and movement - from 1990s - along with other sectors of civil society to the public policy of Field Education. The third chapter deals with the results of the research itself, titled "The fight for school in the Terra Madre settlement, São Gabriel/RS", in which we concluded that the construction of the school in the settlement was mainly due the organization and action of settlers and the desire to have a school is not isolated, both because the demand for it has always been accompanied by other elements of the struggle of infrastructure, and because the other settlements of Sao Gabriel/RS are in a similar situation and also aims solving the same problems. Moreover, we found that parents of Madre Terra want a different old school attended by their children until the end of the school year of 2013 and that the school 's settlement is a way for them to remain in rural areas, however, whether this achievement is not associated with the resolution of other problems faced by them, the exit of the field is inevitable.

Keywords: Agrarian Question. Public Policy.MST. School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura Fundiária do Município de São Gabriel/RS – 2010.....	54
Quadro 2 – Projetos de Assentamentos: N° de Famílias e Média dos Lotes.....	62

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapa de localização do município de São Gabriel/RS.....	17
Ilustração 2 – As primeiras capitânicas hereditárias.....	25
Ilustração 3 – Território do Império Português e Espanhol após os Tratados de Madri e de Santo Idelfonso.....	26
Ilustração 4 – Gráfico 1: Dinâmica Demográfica de São Gabriel/RS entre 1940-2010.....	41
Ilustração 5 – Panfleto distribuído em São Gabriel/RS em 19/06/2003.....	54
Ilustração 6 – Número de estabelecimentos e área ocupada pela agricultura familiar no Brasil.....	56
Ilustração 7 – Agricultura Familiar e Produção de alimentos (grãos e carnes).....	57
Ilustração 8 – Ato Público do MST em agradecimento a conquista dos assentamentos em São Gabriel/RS – Dezembro de 2008.....	59
Ilustração 9 – Mapa de Localização dos Assentamentos Rurais em São Gabriel/RS formados entre 2008 – 2011.....	61
Ilustração 10 – Mapa dos Fluxos de Reterritorialização das Famílias Sem Terra em Direção a São Gabriel/RS.....	63
Ilustração 11 – Gráfico 2 – Envolvimento com a luta por escola enquanto acampados.....	101
Ilustração 12 – Gráfico 3 – Envolvimento com a luta pela escola do assentamento Madre Terra.....	101
Ilustração 13 – Carta de denúncia das famílias do assentamento Madre Terra, em São Gabriel/RS, entregue no ato do dia 09 de abril.....	109
Ilustração 14 – Mosaico com fotos da Manifestação ocorrida dia 09/04/2013 em São Gabriel/RS.....	112
Ilustração 15 – Audiência pública em São Gabriel/RS – 29 de junho de 2013.....	117
Ilustração 16 – Pauta de reivindicações utilizada no ato de 21 de agosto de 2013.....	118
Ilustração 17 – Mosaico com fotos da manifestação ocorrida em São Gabriel/RS dia 21/08/2013.....	119
Ilustração 18 – Mosaico da construção do módulo escolar no assentamento Madre Terra...	122
Ilustração 19 – Gráfico 4 – Resposta a questão: Que níveis de ensino a escola do assentamento deve oferecer?.....	123
Ilustração 20 – Gráfico 5 – Nível de escolaridade dos assentados do Madre Terra que responderam ao questionário.....	124
Ilustração 21 – Gráfico 6 - Resposta a questão: Você pretende estudar na escola do assentamento?.....	124
Ilustração 22 – Foto A e B, Ida ao assentamento Madre Terra, evento “Primavera Libertária”.....	126
Ilustração 23 – Mosaico com fotos da Ida ao assentamento Madre Terra, 16 de outubro de 2013, durante a Formação de Educadores Populares.....	127
Ilustração 24 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni.....	128
Ilustração 25 – Transporte escolar municipal.....	130
Ilustração 26 – Gráfico 7 – Resposta a questão: As crianças devem ficar na escola.....	136
Ilustração 27 – Gráfico 8 – Resposta a questão: Você acha fundamental para o assentamento que seus estudantes estejam enquadrados dentro da pedagogia da alternância?.....	136
Ilustração 28 – Gráfico 9 – Resposta a questão: Quem devem ser os professores da escola do assentamento?.....	142

Ilustração 29 – Gráfico 10 – Resposta a questão: Você pretende que seus filhos continuem na terra, que sejam agricultores?.....	143
Ilustração 30 – Gráfico 11 – Resposta a questão: A escola em que os assentados estudam atualmente é um modelo que se aplica à escola do assentamento?	144
Ilustração 31 – Gráfico 12 – Resposta a questão: Você acha fundamental a construção da escola no assentamento?.....	146
Ilustração 32 – Gráfico 13 – Resposta a questão: A escola do assentamento é necessária para a Permanência dos agricultores assentados?.....	146
Ilustração 33 – Gráfico 14 – Resposta a questão: A escola em que os assentados estudam é?.....	148

LISTA DE SIGLAS

AES SUL	Distribuidora Gaúcha de Energia
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BOE	Batalhão de Operações Especiais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJIL	Centro pela Justiça e o Direito Internacional
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COPTec	Cooperativa de prestação de Serviços Técnicos
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DAER	Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EMATER	Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos da América
FARSUL	Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITR	Imposto Territorial Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MPE	Ministério Público Estadual
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
OIS	Ordem de Início dos Serviços
OIT	Organização Internacional do Trabalho

PAR	Plano de Ação Articulada
PGE	Procuradoria Geral do Estado
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PoA	Porto Alegre
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RS	Rio Grande do Sul
SAF	Secretaria da Agricultura Familiar
SDR	Secretaria do Desenvolvimento Regional
SEDUC	Secretaria Executiva de Estado de Educação
SEME	Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação
SJDH	Secretaria da Justiça e Direitos Humanos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SNA	Sociedade Nacional de Agricultura
SOP	Secretaria de Obras Públicas
SRB	Sociedade Rural Brasileira
SUPRA	Superintendência de Política Agrária
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TCU	Tribunal de Contas da União
UDR	União Democrática Ruralista
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULTAB	União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro das entrevistas realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ernesto Annoni.....	161
Apêndice B – Questionário aplicado aos assentados do Madre Terra.....	162

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Ordem de Início dos Serviços (OIS).....	166
Anexo B – Atas das reuniões realizadas pelo grupo interinstitucional.....	167

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO I– A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: REVENDO A HISTÓRIA	21
1.1. Primeiro período: até 1.500.....	22
1.2. Segundo período: de 1.500 a 1850.....	24
1.3. Terceiro período: de 1850 a 1930.....	29
1.4. Quarto período: de 1930 a 1964.....	34
1.5. Quinto período: de 1964 a 1985.....	46
1.6. Sexto período: de 1985 até hoje.....	51
2. CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E LUTAS DE CLASSES	64
2.1. A escola como reprodutora da ordem social.....	65
2.2 – MST e Educação do campo.....	71
2.3. Escola na visão do MST.....	84
3. CAPÍTULO III - A LUTA POR ESCOLA NO ASSENTAMENTO MADRE TERRA – SÃO GABRIEL/RS	95
3.1 O desenrolar da luta por escola nos assentamentos de São Gabriel/RS.....	96
3.2 A luta por escola no assentamento Madre Terra.....	120
3.2.1 A escola que tínhamos é a escola que queremos?.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	152

INTRODUÇÃO

Desde a chegada dos europeus até a década de 1930 o Brasil foi um país de bases predominantemente agrárias, focado na atividade de extração e produção agrícola, voltadas para a exportação. Diante deste contexto, encontram-se a extração do pau-brasil, de minérios, produção de cana, cacau e café. Utilizou-se como mão-de-obra o indígena aqui existente, negros vindos da África como escravos e imigrantes europeus. A terra, após ser dividida em capitânicas hereditárias e sesmarias, caracterizava-se e continua caracterizando-se por concentrações de grandes extensões territoriais, tendo na Lei de Terras, de 1850, um dos pilares do latifúndio, por tornar a terra uma mercadoria que poderia ser comprada por quem tivesse como adquiri-la, excluindo assim, do poder de compra os negros ex-escravos aqui existentes e os imigrantes pobres recém-chegados.

Neste Brasil rural, a educação era objeto de interesse apenas de homens da elite, sendo inacessível à grande parte da população, pois “para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento” (SILVA, 2011, p.01). Devido ao movimento migratório, surge, no entanto, por volta dos anos 1920, a primeira estratégia de educação na realidade rural brasileira: o “Ruralismo Pedagógico”. Este tinha “a ideia de uma escola integrada regionalmente e queria promover afixação do homem ao meio rural” (NASCIMENTO, 2012, p. 182). O desenvolvimento dessa ideia, além de útil para manter a mão de obra no campo, era uma forma de exaltar romanticamente a “vocação” do Brasil como país agrário. Tal estratégia é justificada por seus defensores pelo grande número de analfabetos no campo e, conseqüentemente, por causa do fracasso da educação rural. Assim, eles, os defensores, “propunham uma escola associada à produção agrícola, que fosse adaptada às necessidades das populações rurais e formasse os filhos dos agricultores para permanecerem na terra” (RIBEIRO, 2010, p. 173).

No entanto, apesar da tentativa de fixar o trabalhador pobre no campo através do “Ruralismo Pedagógico”, estudar, para os moradores do Brasil rural, foi por muito tempo privilégio de poucos. Esta regalia era exercida em grande parte pelos filhos da elite latifundiária que saíam do país para concluir cursos superiores, principalmente, os de Direito e

Medicina, sendo, até o presente momento, chamados erroneamente de “doutores”. Aos pobres do campo, só restava o trabalho sem perspectivas de frequentar os bancos escolares. Hoje, pelas políticas educacionais a escola é direito de todos, é dever do Estado e da família, um direito universal e, neste contexto, as políticas públicas para a educação do campo ganham novo impulso, principalmente, a partir da década de 1990.

A partir daí, a educação para o meio rural é objeto de interesse do **Estado** através de políticas públicas, tal como está explicitado no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que trata da oferta de educação básica para a população rural, na qual

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nesta direção foram criados pelo governo: em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); em 2001 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) do Campo/Saberes da Terra, implementado em 2005; em 2009 o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e, mais recentemente, em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Por parte da **sociedade civil**, na década de 1990, foi organizado o primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 e a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” em 1998, responsável por um Seminário ocorrido em 1999 e duas Conferências Nacionais intituladas “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorridas em Luziânia – GO, em 1998 e 2004.

Esta dissertação surge da necessidade de investigar o papel do Estado e suas propostas para efetivar a educação formal em escolas de assentamentos. Para tanto, considerando que a escola é um direito universal e existem políticas públicas para a Educação do Campo, este trabalho tem como campo de pesquisa o assentamento Madre Terra em São Gabriel, Estado do Rio Grande do Sul (RS), ou seja, acompanhará a luta dos agricultores na construção e organização administrativo-pedagógica de uma escola no referido assentamento. Nesta perspectiva, se impõe como objetivo geral: “Verificar as expectativas e lutas dos assentados em relação a construção de uma escola no Assentamento Madre Terra em São Gabriel/RS”.

Para o desenvolvimento do trabalho se constituem os seguintes objetivos específicos:

- Realizar uma revisão histórica da questão agrária no Brasil até os dias atuais no sentido de situar o leitor sobre o assunto em pauta.
- Verificar a luta e contribuição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por políticas públicas para a Educação do campo.
- Identificar o papel da escola de assentamento segundo os estudiosos da área e da documentação organizada pelo Setor de Educação do MST.
- Abordar a luta dos Sem Terra¹ pela construção da escola no assentamento Madre Terra.
- Analisar se a escola frequentada pelos alunos do Madre Terra, até o final do ano letivo de 2013, atendia as expectativas do assentamento.

O município gaúcho São Gabriel, onde fica localizado o assentamento Madre Terra, faz parte da Mesorregião Sudoeste e Microrregião Campanha Central do Estado do Rio Grande do Sul (Ilustração 1). Sua sede política-administrativa está situado a uma distância de 320 Km da capital, Porto Alegre (PoA) e a 170 Km de Santa Maria/RS. Possui uma população total de 60.425 mil habitantes e uma área de 5.023.843 Km (IBGE, 2010), sendo reconhecido como “Terra dos Marechais”.

O assentamento Madre Terra existe desde julho 2009 e está localizado na antiga fazenda Santa Rita, distante 80 km do centro do município de São Gabriel/RS e 65 km da cidade de Santa Maria/RS. Diferente de outros assentamentos que se deram por ação direta, ou seja, ocupação, seguida de formação de acampamentos e posterior assentamento, o Madre Terra, é constituído por pessoas que fizeram parte de outras lutas em outros lugares, pois as terras da fazenda Santa Rita foram destinadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para a Reforma Agrária.

Chegaram no inverno do pampa gaúcho, de caminhões, para serem assentadas 108 (cento e oito) famílias, porém, hoje são em torno de 60 (sessenta). As que permaneceram, tinham, e continuam tendo, a esperança de melhorar de vida. Porém, em mais de 4 (quatro)

¹ A expressão Sem Terra é “a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de Sem Terra, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta – não ter terra (sem-terra) – mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma” (CALDART, 2013).

anos de assentamento, a situação permanece precária: apenas na sede do assentamento e em raras residências há redes regulares de energia elétrica, outras realizaram alguns “gatos” para obter luz, mas a maioria dos lares não dispõe do serviço; não há água encanada, tendo os assentados que depender de um caminhão pipa mandado pela prefeitura, mas que geralmente não é suficiente, sobrando como solução retirar água de uma sanga suja localizada no assentamento; não tem estradas, o que dificulta o trajeto até o centro da cidade e torna impossível o curso quando chove, pois normalmente os veículos atolam; não tinha escola, até o final do ano letivo de 2013, situação esta que é a temática central desta dissertação.



Ilustração 1 - Mapa de localização do município de São Gabriel/RS

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_SaoGabriel.svg. Acesso em: 29 de outubro de 2013.

Para cumprir os objetivos, este trabalho de investigação utilizou de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para tanto, valeu-se de pesquisa documental, de questionários e de entrevistas.

A pesquisa qualitativa parte do princípio de que os fenômenos humanos não podem ser investigados somente através da quantidade, já que as pessoas são dotadas de razão e ação e como tais, estão em constantes transformações, seja através dos tempos, seja nas mudanças cotidianas a que estão inseridas. A pesquisa de caráter qualitativo implica “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os

significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221), atenção esta que deve ser imprescindível ao pesquisador qualitativo para que, ao trabalhar com seres humanos que não são simples objetos, mas sujeitos/objetos das transformações sociais, consiga perceber o que está nas entrelinhas.

Um tipo de pesquisa qualitativa é o estudo de caso que tem por “objetivo(s) aprofundar(em) a descrição de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Neste trabalho o estudo de caso serviu para expor o contexto que envolve a questão educacional do assentamento Madre Terra. Apesar de se tratar de um caso específico, é a realidade enfrentada por outros assentamentos do município de São Gabriel/RS.

Na pesquisa de caráter qualitativo do tipo estudo de caso, foi utilizada a pesquisa documental. Holsti (1969 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986), resume as vantagens e as limitações da pesquisa documental. Como vantagens o autor aponta que:

1. Permite acesso aos dados, quando isto se torna uma tarefa problemática, seja por limitação de tempo ou de deslocamento do pesquisador, ou fatores relacionados ao próprio campo de pesquisa; 2. Ratifica e valida, ou retifica informações obtidas por outras técnicas de coletas; 3. Estuda o problema a partir da expressão escrita da realidade. As limitações a este tipo de pesquisa, por sua vez, evidenciam que os documentos são amostras não representativas dos fenômenos sociais. Este trabalho considera como documento as cartas manifesto dos eventos organizados com o apoio do MST por Educação do Campo, as políticas públicas educacionais voltadas para o meio rural, assim como os documentos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni, localizada no interior de São Gabriel/RS em uma localidade chamada de Catuçaba, comunidade rural Cerrito, até então frequentada pelos assentados até o final do ano letivo de 2013: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Lista de Conteúdos, além das atas das reuniões que ocorreram para discutir a construção dos módulos escolares em 3 (três) assentamentos de São Gabriel/RS, entre eles o Madre Terra.

Como os documentos sozinhos, segundo Holsti (1969), não são representativos dos fenômenos sociais, esta pesquisa utilizou ainda questionários e entrevistas.

Escolhemos para aplicar os questionários, tanto as famílias² assentadas que possuem filhos crianças ou adolescentes na escola, quanto as que possuem filhos que ainda não possuem idade escolar, mas são futuros alunos. O questionário tinha questões fechadas e

² Estamos chamando de família, as pessoas que residem sob o mesmo teto.

abertas, sendo possível através do mesmo traçar a escolaridade dos assentados e a opinião dos mesmos sobre a escola frequentada pelos assentados até o final do ano letivo de 2013 e os desejos e anseios dos pais e mães do Madre Terra quanto a construção do módulo escolar no mesmo.

São 21 (vinte e uma) famílias com as características escolhidas para a aplicação dos questionários. Destas, aplicamos e gravamos as respostas de 12 (doze) delas. Com as outras 9 (nove) não foi possível ter acesso nos dias escolhidos para a aplicação (15 e 16 de novembro de 2013), pois alguns dias antes havia chovido muito no assentamento e estourou uma barragem, o que ocorreu no dia 11 de novembro, impossibilitando que chegássemos até à algumas famílias. Além disto, um dos acessos do assentamento estava com uma ponte caída e só era possível atravessar a pé ou com veículos leves, tais como moto, cavalo ou carroça. Como no primeiro dia escolhido para a aplicação dos questionários também estava chovendo, achamos prudente não ir até o local.

Mesmo assim, a tarefa foi realizada em parte com o auxílio de Frida³ que aplicou 6 (seis) questionários dos 9 (nove) não aplicados naquela ocasião e foram por ela recolhidos que também acompanhou a aplicação dos demais. Dos questionários aplicados por Frida não temos a gravação.

Assim, do total de 21 famílias escolhidas para aplicação dos questionários, 12 (doze) foram visitadas por nós, 6 (seis) por Frida e de 3 (três) não obtivemos resposta, pois foi deixado o questionário, mas as famílias não responderam.

Das 12 famílias visitadas por nós, responderam as questões: 12 (doze) mães, 1 (um) pai, 1 (uma) avó e 1 (uma) adolescente estudante da Escola Municipal José Ernesto Annoni, totalizando 15 questionários. Portanto, somando estes aos 6 (seis) aplicados por Frida, temos um total de 21 questionários que tiveram suas respostas tabuladas.

Além do questionário, utilizou-se entrevistas com pessoas da comunidade do assentamento Madre Terra para fazer o resgate da história da luta pela escola naquele local. Além disto, para maior conhecimento sobre a organização da escola frequentada pelos

³ Frida é um nome fictício. Ela chegou ao assentamento em julho de 2012, é formada em História, Licenciatura Plena, e professora em uma escola rural da região centro do Estado. Sai do assentamento no domingo à tarde e, retorna na terça à noite, onde percorre 150 quilômetros entre a ida e a volta para chegar até o local de trabalho. Segundo ela, tem um acordo com a escola e, como são poucas turmas, consegue dar todas as suas aulas nas segundas e terças. Sua esperança é de que com a construção da escola no assentamento possa ser transferida para lecionar perto de sua casa. Em dezembro do mesmo ano em que chegou, ela foi escolhida pelo assentamento para representá-lo nas questões de construção da escola.

assentados até o final do ano letivo de 2013, também foram entrevistados professores e a diretora. Entendemos que a entrevista é “uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social” (GIL, 1999, p. 117), interação esta que utilizamos, mas tivemos o cuidado para não influenciar o entrevistado nas respostas obtidas.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro, intitulado “**A questão agrária no Brasil: revendo a história**” realiza uma revisão histórica da questão agrária no Brasil até os dias atuais no sentido de situar o leitor sobre o assunto em pauta. Trata de um levantamento bibliográfico da questão agrária através de seis períodos⁴: Primeiro período: até 1.500; Segundo período: de 1.500 a 1850; Terceiro período: de 1850 a 1930; Quarto período: de 1930 a 1964; Quinto período: de 1964 a 1985; Sexto período: de 1985 até hoje.

O segundo capítulo, intitulado “**Educação, sociedade e lutas de classes**” aborda o papel da escola como reprodutora da ordem social, contrapondo-a com a escola ambicionada pelo MST e a luta e contribuição deste movimento - a partir da década de 1990 - junto com outros setores da sociedade civil, através da organização de encontros, conferências e Seminários, para as políticas públicas de Educação do Campo.

O terceiro capítulo trata dos resultados da pesquisa em si, intitulado “**A luta por escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS**”, o qual trata do trabalho de campo elaborado no assentamento em questão. Através dos dados coletados durante a pesquisa tivemos a condições de verificar as expectativas e lutas dos assentados em relação a construção de uma escola no assentamento pesquisado.

⁴ Do primeiro ao quinto período seguimos o mesmo recorte de tempo realizado por João Pedro Stedile na Introdução aos volumes 1 e 2, coleção “A questão agrária no Brasil”, publicados em 2005 pela editora Expressão Popular.

CAPÍTULO I

A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

PROCISSÃO DOS RETIRANTES

“Terra Brasilis, continente,
Pátria mãe da minha gente
Hoje eu quero perguntar
Se tão grandes são teus braços,
por que negas um espaço aos que querem ter um lar?
Eu não consigo entender
Que nesta imensa nação
Ainda é matar ou morrer
Por um pedaço de chão”

(Pedro Munhoz).

Alguns pensam que é natural, outros que é questão de merecimento, outros ainda que é benção de Deus. As explicações para a concentração da propriedade privada da terra são muitas. Este trabalho entende que a concentração de terras no Brasil é histórica e pretende responder ao questionamento da letra da música “Procissão dos Retirantes” de Pedro Munhoz ao tentar explicar, através de pesquisa bibliográfica, a luta pela terra no Brasil e o porquê nesta imensa nação ainda se nega um espaço aos que querem produzir. Para fazer isso, abordaremos a questão agrária⁵ brasileira através de seis períodos: Primeiro período: até 1.500; segundo período: de 1.500 a 1850; terceiro período: de 1850 a 1930; quarto período: 1930 a 1964; quinto período: 1964 a 1985; sexto período: de 1985 até hoje.

⁵ Stedile (2005) define questão agrária como “o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (p. 15-16).

1.1. Primeiro período: até 1.500

Os primeiros habitantes do Brasil foram os indígenas. Segundo Mário Maestri (2005) a ocupação territorial do Brasil antes da chegada dos portugueses era desigual. Existiam as sociedades que apoiavam sua subsistência na caça, na pesca e na coleta e as sociedades que, além desta subsistência, praticavam a horticultura. Esta última prática, era realizada pelas comunidades de cultura tupi-guarani, mais especificamente, pelas mulheres destas comunidades que, por dominarem este conhecimento, eram vítimas de rapto pelas demais comunidades que sobreviviam somente da coleta/caça/pesca a fim de tornar-se horticultoras também.

A horticultura tinha caráter itinerante, pois quando escasseava a comida adquirida através da coleta/caça/pesca e das plantações, pois o solo esgotava-se e, as condições de higiene das residências e acampamentos degradavam-se, as aldeias transferiam-se. A horticultura assentava-se “no uso de energia humana e do fogo, desconhecendo o arado, a tração animal, a irrigação e a adubação, a não ser em forma embrionária” (MAESTRI, 2005, p. 226). Os europeus tinham outra maneira de cultivar o solo, dominavam técnicas desconhecidas dos nativos, tendo como principal destaque a rotação de culturas para evitar o esgotamento do solo. A falta deste conhecimento era outro motivo que fazia com que as práticas horticultoras fossem itinerantes, pois ao esgotarem o solo, os indígenas tinham que encontrar novo lugar para o plantio e assim começavam tudo de novo. As operações horticultoras tupis-guaranis eram simples, “antes das chuvas, abria-se clareira na mata virgem com machados de pedra polida, abatendo-se apenas as árvores pequenas e médias (...) aberta a clareira, deixava-se tudo secar, de duas semanas a dois meses. A seguir, lançava-se fogo” (MAESTRI, 2005, p. 226). As queimadas utilizadas até hoje por alguns agricultores – apesar de proibida em lei e caracterizada como crime contra o ambiente – fazia parte do complexo horticultor tupi-guarani.

Os indígenas, segundo Maestri (2005) representam a primeira via de formação do campesinato no Brasil⁶. Este autor entende que a via nativa foi desprezível à formação da

⁶ As cinco vias de formação do campesinato no Brasil, segundo Maestri (2005) são: via nativa, via cabocla, via escravista, via quilombola e, via colonial. Todas elas serão abordadas no decorrer deste trabalho.

comunidade camponesa nacional e, entre os motivos citados por ele está à destruição da sociedade aldeã tupi-guarani pela “escravização e absorção dos produtores nativos, quando da expansão da fronteira agrícola colonial, processo impulsionado pelo avanço do latifúndio agrícola e pastoril colonial escravista” (MAESTRI, 2005, p. 230). A escassa contribuição da via nativa na formação da classe camponesa do Brasil expressa-se também, “no desaparecimento do tupi-guarani como língua coloquial do Brasil, apesar de ter constituído o grande meio de comunicação do litoral, nos séculos 16, 17, 18 e parte do 19” (MAESTRI, 2005, p. 231).

No século XVI existiam 2.431.000⁷ indígenas no Brasil, hoje são apenas 896,9 mil⁸. Sua presença era disputada entre os que os desejavam para o trabalho agrícola colonial e os que os queriam para catequizá-los, os jesuítas. Assim, o trabalho forçado a que foram submetidos, a negação de suas expressões religiosas, a anulação de suas técnicas agrícolas, as novas doenças de que foram acometidos são alguns dos fatores que explicam a dizimação dos indígenas brasileiros.

Os indígenas que se adaptaram a sociedade latifundiária-exportadora foram denominados de caboclos⁹. Esses são, segundo Maestri (2005), a segunda via da formação do campesinato no Brasil que, ao contrário das comunidades nativas tupis-guaranis, desempenhou papel essencial na formação da classe camponesa nacional. À medida que avançou a fronteira da agricultura mercantil, as comunidades caboclas “abandonaram as terras que detinham, sob a forma de posse, por novas terras, enquanto existiram. As comunidades caboclas foram expulsas pelo latifúndio e pela expansão da fronteira camponesa colonial” (MAESTRI, 2005, p. 233) vivendo atualmente “em forma declinante na periferia e nos interstícios da fronteira agrícola mercantil.” (MAESTRI, 2005, p. 235).

Apesar de alguns indígenas terem se adaptado a sociedade latifundiária-agroexportadora não é possível negar que foi sob o signo da violência contra as populações nativas que nasceu e se desenvolveu o latifúndio no Brasil. Até hoje temos disputas

⁷ IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000.

⁸ Dados do censo 2010, elaborado pelo IBGE. Este censo ainda contata que a população indígena é formada por 305 etnias e fala 274 idiomas.

⁹ Segundo Maestri (2005) “O nativo semi-aculturado foi denominado de caboclo, termo derivado do vocábulo tupi-guarani *kari’uoka*. Como o passar dos anos, o termo caboclo passou a designar todo e qualquer indivíduo nacional dedicado à economia agrícola de subsistência. Portanto, de denominação étnico-produtiva, a designação passou a descrever essencialmente a realidade socioprodutiva, mesmo se mantendo subjacente ao termo a compreensão de que se trate de cidadão de origem *criolla*. Mesmo quando o caboclo descende de um imigrante europeu (p. 232).

territoriais entre indígenas e latifundiários ou, melhor dizendo, até hoje temos latifundiários que invadem terras indígenas, esquecem que um dia tudo foi deles e o fazem sob a desculpa de que é necessário produzir para alimentar a nação quando, na verdade, produzem para exportação.

1.2. Segundo período: de 1.500 a 1850

De acordo com a literatura existente, em 1.500 há o “descobrimento”¹⁰ do Brasil pelos portugueses. Porém, as terras brasileiras não foram colonizadas imediatamente. Este processo apenas realizou-se no ano de 1530, quando se instalou aqui a divisão das terras em capitânicas hereditárias. Eram divisões por faixas de terra. Com elas, “a coroa portuguesa alcançava duplo objetivo: garantir a posse e colonização das terras recém-descobertas e livrar-se das despesas dessa mesma colonização, ao mesmo tempo em que lançava as bases de novas fontes de renda” (BORGES, 2005, 259). Porém, por se tratar de imensa quantidade de terras a maioria delas não prosperou, com exceção de duas: a de Pernambuco e de São Vicente.

Os que recebiam uma capitania eram chamados de capitães hereditários. Esses, “só se tornavam proprietários privados de 20% da área de sua respectiva capitania e se obrigava a distribuir os 80% restantes a título gratuito de sesmarias, isentos os beneficiados de qualquer espécie de dependência pessoal” (GORENDER, 2005, p. 184-85). As sesmarias durante a Capitania hereditária eram, segundo Borges (2005), de 3 formas: Sesmarias completamente livres de foro, tributos ou pensão, salvo o dízimo à Ordem de Cristo; Sesmarias com a obrigação dos sesmeiros nela cultivarem a cana-de-açúcar, o algodão, estabelecerem engenhos ou fundarem vilas dentro de determinado prazo, em geral de 3 a 6 anos, além do pagamento do dízimo a Deus; e, Sesmarias com a condição de os sesmeiros pagarem

¹⁰ “Descobrimento” encontra-se entre aspas por duplo motivo: primeiro, porque não se pode descobrir algo onde já existem pessoas, no caso, os indígenas, segundo, porque existe a tese da intencionalidade do descobrimento do Brasil, ou seja, tese que afirma que Portugal já sabia da existência do Brasil antes de 1.500. Sobre esta tese ARRUDA (2004) afirma: “Quando, em 1493, o papa de origem espanhola, Alexandre VI, propôs pela bula *Inter Coetera* a partilha do mundo de pólo a pólo entre portugueses e espanhóis a partir de uma linha imaginária que passava a cem léguas a oeste dos Açores ou das ilhas de Cabo Verde, cabendo as terras a oriente a Portugal, a recusa foi imediata. Mas quando, no ano seguinte, 1494, pelo Tratado de Tordesilhas entre as duas potências marítimas, propôs-se não 100 léguas, mas 360 a oeste de Cabo Verde, os portugueses aceitaram. Isto porque sabiam que no limite de 100 léguas somente receberiam água, mas dentro das 360 haveria terras” (p. 33-34).

Madri, as duas coroas entram em um acordo: Portugal deveria ceder a Colônia do Sacramento, hoje Uruguai, à Espanha e, em contrapartida, receberia a região dos Sete Povos das Missões (redução de São Francisco de Borja, de São Nicolau, São Miguel Arcanjo, São Lourenço Mártir, São João Batista, São Luiz Gonzaga e Santo Ângelo Custódio), hoje municípios localizados no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Neste processo, os indígenas guaranis deveriam passar para o outro lado do rio Uruguai, ou seja, deixar o território português (Sete Povos das Missões) e ir habitar o espanhol (Colônia do Sacramento). Com a resistência a deixar seu local de origem, eclode, entre os anos de 1754 e 1756, o que ficou conhecido como Guerras Guaraníticas. Elas ocasionaram a mortandade de cerca de 1.500 indígenas. Sepé Tiaraju, o principal líder das Guerras, cai por solo na Batalha de Caiboaté, em 1756, território onde hoje é o município de São Gabriel/RS.

Para tentar solucionar os conflitos gerados com as Guerras Guaraníticas, é assinado, um ano após a morte de Sepé Tiarajú, em 1757, o Tratado de Santo Idelfonso (Ilustração3).



Ilustração 3 - Território do Império Português e Espanhol após os Tratados de Madri e de Santo Idelfonso

Fonte: <http://www.aender.com.br/?p=4302>. Acesso em: 02 de outubro de 2013.

Após o Tratado de Santo Idelfonso, a região dos Sete Povos das Missões passa aos domínios espanhóis. Além disto, é estabelecido zonas de campos neutrais, ou seja, espaços de transição entre o território luso e o castelhano. Portugal, que estava descontente com a nova divisão territorial que reduzia suas possessões na região fronteiriça, passa a fazer concessão de Sesmarias e, portanto, a formar estâncias nos campos neutrais. A porção de terra que hoje pertence ao município de São Gabriel/RS vinha sendo incorporadas pelo Império Português através desta prática. Como reação, a Espanha funda, em 1800, o povoado de São Gabriel.

Pelos conflitos e disputas territoriais que não cessaram após a assinatura do Tratado de Santo Idelfonso, Portugal entra em guerra com a Espanha que, por sua vez, tem apoio da França, em 1801. Nesta disputa, o povoado de São Gabriel foi destruído e a população remanescente submetida ao domínio português. Além disto, Portugal conquista e incorpora os Sete Povos das Missões. Ao sul destes, ficava um local de boas pastagens e de gado não domesticado, hoje conhecido como Fronteira Oeste e Campanha Gaúcha, mesorregião Sudoeste do Rio Grande do Sul. Para ocupar rapidamente estas terras, os portugueses passam a fundar estâncias e a conceder sesmarias a um pequeno grupo de estancieiros, em sua maioria militares. Porém, tanto as estâncias como as sesmarias não eram estabelecidas

[...] em um espaço vazio de sujeitos; a região fronteiriça era o espaço de reprodução social originário das comunidades indígenas do grupo étnico Pampeano, cujos subgrupos mais conhecidos eram Charruas e Minuanos. Também, ali se encontravam homens pobres livres de diferentes matizes, oriundos do movimento das frentes de colonização portuguesa e espanhola na bacia platina (SANTOS, A., 2012, p. 40).

Outra forma de ocupação das terras da mesorregião sudoeste do Rio Grande do Sul se dava pelas posses que se classificavam como: ocupações simples, usurpações ou compras a preços irrisórios. Todas as formas de acesso a terra citadas, foram feitas por uma parcela minoritária da sociedade no intuito, inicialmente, de proteger a terra de outros países, principalmente a Espanha, que pudessem vir a ocupá-las e para a prática da pecuária. Portanto, a ocupação das terras por poucos deixando à margem a maioria da população, ajuda-nos a compreender o porquê a Fronteira Oeste e a Campanha Gaúcha são formadas por grandes latifúndios que, presentemente, dão espaço ao agronegócio.

O sistema de doação de terras através de sesmarias durou até o ano de 1822, quando o número de posses aumentou consideravelmente, pressionando seu fim. Assim, em resolução de 17 de julho daquele ano o governo de José Bonifácio suspendia toda concessão de sesmaria. Somado a isso, o Brasil torna-se independente de Portugal menos de dois meses

depois, fazendo com que o adquirir terra ficasse sem amparo legal. Portanto, do ano da Independência (1822) até a Lei de Terras de 1850, que abordaremos adiante, a única via de acesso à apropriação das terras públicas foi à posse. Porém, esta era “ao mesmo tempo uma via de acesso aberta a grandes e pequenos. Se o numero destes últimos cresceu com rapidez, surgiram também as posses de vastas dimensões” (GORENDER, 2005, p. 209). Portanto, as doações de capitâneas hereditárias e sesmarias, somado a posse sem delimitação por parte do Estado talvez seja a explicação mais convincente do surgimento do latifúndio no Brasil que, mais tarde se consolida com a Lei de Terras de 1850.

Nas porções de terra denominadas sesmaria predominava o modelo agroexportador “plantation”. Este reunia três características principais: o trabalho escravo, o latifúndio e a monocultura.

De 1530 a 1888 o trabalho agrícola foi predominantemente escravo, sendo este a terceira via de formação do campesinato no Brasil citada por Maestri (2005) e chamada por ele de via escravista. Para o autor, os ideólogos das classes donas de terra justificavam a escravidão do negro, pois segundo eles os europeus, por questões biológicas, e os indígenas, por questões culturais, teriam dificuldades de se adaptar ao trabalho físico do clima tropical, já o “negro-africano, ao contrário, seria produtor naturalmente predisposto ao trabalho duro sob tais condições” (MAESTRI, 2005, p. 237).

Por esta falsa crença, ou melhor, por esta justificativa, “o Brasil foi a nação americana que importou o maior número de trabalhadores escravizados: dos nove a quinze milhões de africanos chegados com vida ao Novo Mundo, três a cinco desembarcaram no litoral brasileiro” (MAESTRI, 2005, p. 239). Para cá foram trazidos à força, tratados como animais, mas aqui até hoje permanecem e, junto com eles, hábitos e crenças, tais como sua religião, alimentação, uma forma de vida e são, portanto, um dos elementos que formam o povo brasileiro.

A brutalidade da vida cotidiana, porém, não foi encarada como natural. Uma forma de resistência era a fuga das fazendas e a formação dos quilombos, ou seja, comunidades rurais formadas no meio da mata. A via quilombola é a quarta via de formação do campesinato brasileiro, segundo Maestri (2005).

Os quilombos se davam em vários espaços: nas “florestas, exploravam o extrativismo vegetal e, nas regiões mineiras, a mineração do ouro e de diamantes. Porém, os quilombos dedicados à agricultura de subsistência foram certamente os mais comuns, os mais longevos e os mais populosos” (MAESTRI, 2005, p. 245). Além dos negros que fugiam das péssimas condições de trabalho, as comunidades quilombolas ainda eram formadas por nativos e

homens livres pobres que, muitas vezes sem condições de sobreviver, agregavam-se a estas comunidades.

A partir da Constituição de 1988, às terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos foram reconhecidas como direito de propriedade por seus habitantes. Segundo o artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988). Porém, apesar deste direito, as terras pertencentes às comunidades quilombolas ainda são um motivo de disputa entre seus verdadeiros donos e os representantes do agronegócio que pensam ter direitos sobre elas.

1.3. Terceiro período: de 1850 a 1930

O ano de 1850 dá os primeiros sinais de fim do modelo “plantation” através de indícios de que o trabalho escravo estava chegando ao fim. Neste ano, é assinada a lei de proibição do tráfico de trabalhadores escravizados da África para os demais continentes, conhecida como Lei Eusébio de Queiróz. No Brasil são assinadas as seguintes leis: ventre livre (1871) e sexagenário (1885), que, no cotidiano ficaram só no papel, pois a primeira declarava livre os filhos de escravos nascidos no Brasil, mas nada afirmava sobre seus pais, sendo, portanto, impossível pensar em crianças livres e pais escravos. A segunda declarava livre escravos com mais de 65 anos de idade, sendo que, a expectativa de vida dos escravos era a metade desta. O fim legal da escravidão foi assinado no Brasil no ano de 1888¹², pondo fim ao modelo agroexportador que tinha como mão-de-obra o trabalho escravo.

Desde que o modelo agroexportador começou dar sinais de falência, começou-se a pensar em uma nova mão de obra para a lavoura. Aproveitando-se da crise europeia, foram realizadas propagandas para convencer europeus a se mudarem para o Brasil o que resultou na chegada dos imigrantes ao nosso país: “a Coroa atraiu para o Brasil, no período de 1875-1914, mais de 1,6 milhões de camponeses pobres da Europa” (STEDILE, 2005, p. 25). Estes povos

¹² As leis nem sempre condizem com o cotidiano. Apesar de assinada a Lei Área, muitos trabalhadores continuaram nas fazendas fornecendo mão-de-obra como escravos.

recém-chegados são a quinta via da formação do campesinato no Brasil, chamada por Maestri (2005) de via colonial. Com a imigração procurava-se

[...] promover agricultura policultora que abastecesse as capitais e os latifúndios em gêneros alimentícios, caros e escassos; criar homens livres para os exércitos imperiais; consolidar a ocupação do território; desenvolver população livre de pequenos proprietários que fizesse contraponto à população escravizada. A iniciativa não almejava criar trabalhador livre alternativo ao cativo, já que concedia terras aos recém-chegados” (MAESTRI, 2005, p. 256).

Para cumprir os objetivos traçados para a imigração chegaram ao Brasil, suíços e alemães, início do século XIX, os italianos do norte, a partir de 1875, poloneses e japoneses, no início do século XX. Uma leva dos novos habitantes do Brasil foi para São Paulo e Rio de Janeiro trabalhar no sistema de colonato nas lavouras de café e cana, outra leva foi habitar o sul do Espírito Santo, região serrana do Rio de Janeiro e Região sul do país, dedicando-se a produção de alimentos para as cidades.

Relatam os historiadores que todos os imigrantes implantaram suas lavouras já completamente integrados ao mercado. Receberam lotes de terra de 25 a 75 hectares, que lhes eram vendidos, de acordo com a Lei de Terras, pelo governo federal ou pelos governos estaduais, ou por empresas colonizadoras agenciadoras dos governos (STEDILE, 2005, p. 296).

Maestri (2005) destaca duas razões dadas para explicar o êxito dos imigrantes, principalmente, alemães e Italianos, no Brasil. A primeira está ligada a excelência étnica do colono, ou seja, ele é visto como uma espécie de superprodutor comprometido apenas com a família, o trabalho e a economia de dinheiro. A segunda explicação é atribuída à fé católica que ele possui. Porém, as explicações dadas para o sucesso dos imigrantes “escamoteiam as razões profundas do sucesso relativo da imigração colonial-camponesa, ou seja, a entrega a produtores com tradição agrícola de terras agricultáveis em contato com os mercados” (MAESTRI, 2005, p. 268).

O ano de 1850 também é significativo para a história da questão agrária brasileira, pois no dia 18 de setembro foi assinada a Lei nº 601 que passou a ser conhecida como a Lei de Terras. A partir dela, só poderia adquirir terras quem possuísse dinheiro para comprá-la, ou seja, ela passou a ser uma mercadoria como qualquer outra, transformando-se assim em valor de troca. Esta lei visava, fundamentalmente, a três objetivos:

1) proibir as aquisições de terras por outros meios que não a compra (Art. 1º) e, por conseguinte, extinguir o regime de *posses*; 2) elevar os preços das terras e dificultar sua aquisição (Art. 14 determinava que os lotes deveriam ser vendidos em hasta

pública, com pagamento à vista, fixando preços mínimos que eram considerados superiores aos vigentes no país); e 3) destinar o produto das vendas de terras à importação de ‘colonos’” (GUIMARÃES, 1963, p. 120).

No Rio Grande do Sul, em específico, na região da Campanha Gaúcha, a Lei de Terra teve um impacto singular, pois houve

[...] grande elevação dos preços das terras de maneira desproporcional a principal atividade produtiva do período, a pecuária. (...). Portanto, a transformação da terra em propriedade privada, que só poderia ser adquirida via compra, tornava mais difícil a possibilidade de reprodução social do campesinato fronteiriço, que, além da situação de subalternidade em que se encontrava na região, era alvo de expropriação por parte dos estancieiros que buscavam a legitimação e expansão de suas posses (SANTOS, A., 2012, p. 47).

Ao tornar a terra uma mercadoria, Stedile (2005) afirma que a Lei de Terras foi “o batistério do latifúndio no Brasil” por ter regulamentado e consolidado o modelo de grande propriedade. Ao tornar a terra em um produto que poderia e continua podendo ser adquirido sem limites de quantidade, a lei nº 601 fez com que o latifúndio viesse a ocupar a maior área produtiva do Brasil. Além disso, os ex-escravos recém-libertos não possuíam dinheiro para adquirir propriedade já que nem assalariados eram, por isto, continuaram nas fazendas trabalhando, muitas vezes, nas mesmas condições de escravos ou foram obrigados a ocupar os territórios que não estavam à venda por não haver interesse de compra por quem tivesse dinheiro. Esses territórios não possuíam infraestrutura e estavam à margem da sociedade, iniciando o processo de favelização das cidades, transformando, assim, a Lei de Terras, segundo Stedile (2005), em “mãe das favelas nas cidades brasileiras”.

Após a Lei de Terras (1850) até a Ditadura civil-militar (1964) a luta pela Terra é dividida pelos historiadores em três fases: 1) de 1850 a 1940, compreende as lutas “messiânicas” e o Banditismo, onde destacamos a luta liderada por Lampião no nordeste brasileiro e que, serão abordadas neste 3º período; 2) de 1940 a 1955, chamada de “lutas radicais localizadas” e caracterizada por serem revoltas populares que ocorreram em diversos Estados brasileiros tendo os posseiros, de um lado, e fazendeiros e empresas, de outro. Neste trabalho não iremos caracterizar cada uma delas, mas destacam-se como principais: a luta dos posseiros de Teófilo Otoni em Minas Gerais (1945-1948), revolta de Dona “Nhoca” no Maranhão (1951), revolta de Trombas e Formoso em Goiás (1952-1958), revolta do sudoeste do Paraná (1957), a luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul em São Paulo (1959); 3) de 1950 a 1964, conhecida como a de surgimento de “movimentos de camponeses organizados”: União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), as Ligas Camponesas e

o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), que será abordada no próximo período deste trabalho (de 1930 a 1964).

A fase de 1850 até 1940 compreende as lutas “messiânicas”. Elas recebiam este nome, pois tinham como liderança uma figura que se baseava em princípios religiosos e por isto são consideradas como manifestações mágico-religiosas. Porém, não devem ficar em segundo plano na história da luta pela terra no Brasil, pois refletiam um descontentamento frente às condições precárias em que se encontravam os trabalhadores.

A atividade religiosa é também uma forma de protesto. Por trás da aparente resignação que acompanha a reza, a procissão, a romaria e o movimento messiânico, está o descontentamento frente as atuais condições de vida. E esse descontentamento tende a se manifestar de maneira inesperada e insólita, quanto mais difíceis ou críticas sejam as condições sociais e econômicas. Provavelmente, o messianismo seja a primeira manifestação coletiva desesperada diante de uma situação de carência extrema (IANNI, 2005, p. 136).

Entre os movimentos de luta pela terra desta fase destaca-se: a Revolta dos Muckers (1868-1874) no Rio Grande do Sul, Canudos na Bahia (1870-1897) e Contestado em Santa Catarina (1912-1916) que tinham sob liderança, respectivamente, o casal Jacobina Mentz Maurer e João Jorge Maurer, Antônio Conselheiro e o monge João Maria.

A Revolta dos Muckers foi o levante de um grupo de imigrantes alemães, formado por camponeses pobres que ocupava uma região chamada Padre Eterno, hoje pertencente ao município de Sapiranga/RS. Esse estava descontente com a precariedade da assistência médica e educacional que recebia do governo que era, diga-se de passagem, bem diferente do tratamento dado aos primeiros imigrantes alemães que chegaram a região em 1824 e que, por sua vez, prosperaram economicamente.

O apego ao casal Jacobina e João Jorge, lideranças da Revolta, se deu pelo cuidado ao corpo, através dos conhecimentos de curandeiro dele e pelo cuidado do espírito através de sessões religiosas organizadas por ela para a leitura e interpretação da bíblia, já que na região não haviam padres ou pastores. Assim, o casal conseguiu exercer forte e firme liderança sobre os muckers (falso santo, em português) e entraram em conflito com os demais moradores do local pelos princípios morais rígidos que seguiam. Os Muckers retiraram, por exemplo, seus filhos das escolas.

Com os conflitos começaram a surgir várias acusações, inclusive de assassinato, contra os Muckers, algumas não comprovadas. Com isto, o presidente da província gaúcha

ordenou que o exército finalizasse os confrontos. Por este motivo, o coronel Genuíno Olímpio de Sampaio comandou um contingente de homens contra os Muckers. Após alguns episódios de enfrentamentos que levaram a morte de muitas pessoas, inclusive do coronel, no dia 2 de agosto de 1874, os soldados, após denuncia de Carlos Luppá que havia se desligado do grupo revoltoso após perder sua família, chegaram até o morro de Ferrabrás, onde se encontravam todos os Muckers sobreviventes. Ali, muitos foram mortos, inclusive Jacobina. Os que sobreviveram foram presos e quando foram colocados em liberdade enfrentaram a perseguição dos demais colonos.

No mesmo ano em que se sufocava a revolta dos Muckers no sul do Brasil, o nordeste do país, sertão da Bahia, presenciava outro movimento de caráter messiânico que, ficou conhecido como Canudos (1870-1897) por ser o nome da antiga fazenda que se transformou em uma cidade chamada de Belo Monte. Ela chegou a reunir mais de 30 mil pessoas, formada por camponeses sem terra, entre eles, escravos fugitivos que recebiam um chão para cultivar, sob a liderança de Antônio Conselheiro.

Em Belo Monte vigorava a propriedade coletiva dos bens, desde a terra até a produção e aos poucos ela foi adquirindo autonomia econômica e, por isto, foi gerando a cobiça dos grandes coronéis da região por destruí-la. Neste contexto, Antônio Conselheiro foi acusado de Monarquista, o que para um país que havia proclamado a República recentemente significava ser um traidor. Baseados nesta desculpa o exército foi mobilizado para destruir a cidade. Após inúmeras tentativas, algumas frustradas por parte do exército, o líder do movimento, juntamente com muitos camponeses foram mortos e Belo Monte destruída, em 1897.

Após 15 (quinze) anos da destruição da cidade de Belo Monte, outro movimento messiânico ascende no sul do Brasil, trata-se do que ficou conhecido como Guerra do Contestado (1912-1916) por ocorrer em uma região de disputa entre Santa Catarina e Paraná, localizada no oeste dos dois Estados. O conflito teve início, pois o governo contratou a empresa *Brazil Railway Company* para construir a estrada de ferro que liga São Paulo ao Rio Grande do Sul e como troca pelo trabalho entregou a ela 9 (nove) Km de terra de cada lado da ferrovia. Porém, no território oferecido havia posseiros que, após finalizada a construção em 1912, juntaram-se ainda com os trabalhadores desempregados da obra para lutar contra a tomada da terra pela empresa.

O monge e curandeiro João Maria estava na liderança do movimento dos camponeses e antigos trabalhadores da ferrovia e foi, assim como Antônio Conselheiro, acusado de apoiar

a monarquia. Após algumas tentativas de sufocamento da guerra do Contestado pela polícia militar e exército, o movimento foi aniquilado em 1916 e os camponeses sobreviventes presos.

Além das lutas messiânicas, a primeira fase de luta pela terra no Brasil (1850 a 1940) compreende o Banditismo no qual destacamos a luta liderada por Lampião no nordeste brasileiro.

O processo histórico caracterizado como Banditismo “surge muito mais diretamente do sistema de violência monopolizado pelo fazendeiro ou coronel. Nasce das relações políticas de dominação vigentes numa região em que o poder público não existe; ou, porventura, existe apenas simbolicamente” (IANNI, 2005, p. 136). No Brasil, como reação a este sistema de violência caracterizado pelo poder dos coronéis e a estrutura latifundiária e de exploração dos trabalhadores, Lampião e seu bando de cangaceiros saqueavam fazendas distribuindo as riquezas entre o grupo e os camponeses empobrecidos da região. Por consequência de seus atos, Lampião foi caçado e morto pela polícia em 1938.

Tanto as lutas “messiânicas” quanto o Banditismo, foram tratados respectivamente como movimentos religiosos e reação violenta inconsciente. Hoje, os historiadores comprovam que ambas as lutas tinham um envolvimento direto na disputa pela terra e, portanto, no fim da estrutura latifundiária que tem como consequência a exploração de milhares de camponeses pobres e sem terra.

1.4. Quarto período: de 1930 a 1964

Após a República (1889) até o ano de 1930 o Brasil foi regido pela sucessão de presidentes que ficou conhecida como “Política do café-com-leite”: um presidente de São Paulo (maior produtor de café do país) era sucedido por um de Minas Gerais (maior produtor de leite) e assim sucessivamente. Porém, por esta situação que privilegiava somente o setor agrário, a classe interessada em desenvolver a industrialização estava descontente. Esta se alia

a Getúlio Vargas que, em 1930, se torna presidente da República. Neste processo, a vitoriosa classe faz uma aliança com a oligarquia rural, toma seu poder, mas a mantém como classe social o que acontece por duas razões fundamentais

[...] primeiro, porque a burguesia industrial brasileira tem origem na oligarquia rural, da acumulação as exportações do café e do açúcar (...). A segunda razão: o modelo industrial, como era dependente, precisava importar máquinas, e até operários, da Europa e dos Estados Unidos. E a importação dessas máquinas só era possível pela continuidade das exportações agrícolas, que geravam dívidas para seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente. (STEDILE, 2005, p. 28-29).

A partir de 1930, o Brasil que foi desde sua colonização um país de bases agrárias ganhou um novo setor econômico: o industrial. Este setor, juntamente com a modernização do campo faz com que a população urbana, a partir da década de 1980, supere a rural. A industrialização faz da agricultura sua aliada, pois depende dela para fornecer alimentos aos trabalhadores operários, matéria-prima para as fábricas e exportar produtos agrícolas em troca de máquinas e, ao mesmo tempo, a subordina, já que o campo, pela lógica capitalista, passa a depender de maquinários e insumos agrícolas produzidos na indústria nascente ou importados de outros países.

O impulso da industrialização no Brasil se dá durante o regime nacionalista de Getúlio Vargas e caracteriza-se pelos investimentos em capitais nacionais. Para o setor industrial o governo Vargas combinava três campos de ação

[...] repressão ao sindicalismo livre e independente; favorecimento dos sindicatos oficiais constituídos por seu governo, incluindo o atendimento a algumas das reivindicações históricas dos trabalhadores, e muito assistencialismo; diálogo com a burguesia, seguido de medidas de apoio ao empresariado nacional. (GERAB, 1997, p. 59).

Getúlio é conhecido entre os brasileiros como “pai dos pobres” por dar assistência às questões trabalhistas. Foi durante seu governo que os trabalhadores adquiriram alguns direitos como: criação do salário mínimo e da carteira de trabalho, jornada diária de 8 horas, direito a férias anuais remuneradas, descanso semanal, direito a previdência social, regulamentação do trabalho do menor e da mulher. Por outro lado, Getúlio sempre foi aliado à burguesia industrial nacional nascente e, ao mesmo tempo em que dava um salto nas questões trabalhistas, não perdia de vista o progresso do país e o domínio daquela classe. Um exemplo de sufocamento da classe trabalhadora, apesar das melhorias nas condições de trabalho, é a

proibição da livre sindicalização, ficando os trabalhadores, portanto, submissos a sindicatos oficiais.

As indústrias nascentes tinham como mão de obra os imigrantes e os ex-escravos, sendo os descendentes desses dois grupos que colocaram o Brasil no mercado de produtos industrializados, “uns (foram) herdeiros das tradições anarquistas do movimento operário e camponês europeu, outros herdeiros da discriminação racial, foram os trabalhadores que na década de 30 deste século vivenciaram a intensificação do processo de industrialização no Brasil” (GERAB, 1997, p. 30). Portanto, tanto os imigrantes europeus, quanto os ex-escravos que chegaram ao país por meios diferentes – os primeiros por opção de melhoria de vida e os últimos por meio da força – mas, pelo mesmo motivo: o de trabalhar no campo disputam, a partir da industrialização, um espaço nas fábricas localizadas nas cidades, fazendo com que ambos se transfiram para suas proximidades, dando um salto na urbanização.

A partir da década de 1950, através da política de desenvolvimento do governo Juscelino Kubitschek há o início do rompimento com a política nacionalista de Getúlio Vargas. O Brasil abre suas portas ao capital estrangeiro, através da entrada das multinacionais e o setor industrial ganha nova identidade e impulso. O novo modelo de nacionalismo defendido por Juscelino concentrava-se “no estímulo à produção local, não levando em conta a origem dos capitais investidos. Seu objetivo era a auto-suficiência na produção de bens de consumo, mesmo que dependente dos capitais externos” (GERAB, 1997, p. 47). Esta nova fase da industrialização trás como consequência outro salto na urbanização brasileira “entre 1950 e 1960, a população urbana cresceu 68%, enquanto a população total cresceu 35%” (VALIM, 1996, p. 14).

Para compreender o aumento da população urbana deve-se, além de entender o fator atrativo, no caso, a industrialização, perceber o repulsivo, ou seja, a modernização do campo, ou melhor, a industrialização estendendo seus braços ao meio rural.

No Brasil, a modernização do campo inicia na década de 1950 e ganha novos impulsos nas duas décadas seguintes, durante o período militar. Uma das características assumidas por ela está o que ficou conhecida como “Revolução Verde”¹³. Esta foi uma campanha que teve como objetivo a modernização do campo através de maquinário e insumos agrícolas, sendo que um de seus principais discursos estava no fim da fome, ou seja,

¹³ A “Revolução verde” não ocorre somente no Brasil. Em nível internacional ela ganha impulso após a 2ª Guerra Mundial.

ideologicamente se pregava que para alimentar todas as pessoas, visto que também as taxas de natalidade começaram a aumentar e as de mortalidade diminuir, era preciso produzir mais alimentos, para tanto, se fazia necessário à mecanização e os insumos agrícolas. Porém, o que se provou foi que, mesmo com o aumento da produção as pessoas não deixaram de passar fome.

Os seres humanos que passam fome aumentaram de 80 milhões para 800 milhões. Só nos últimos dois anos, em função da substituição da produção de alimentos por agrocombustíveis, de acordo com a FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação), aumentou em mais 80 milhões o número de famintos. Ou seja, agora são 880 milhões¹⁴ (STEDILE & BALDUINO, 2013, s/p)

Isto prova que “Josué de Castro, (...), marcava posição com suas teses, defendendo que a fome era consequência das relações sociais, não resultado de problemas climáticos ou de fertilização do solo” (STEDILE & BALDUINO, 2013, s/p), ou seja, não adianta aumentar a produção se esta é destinada ao mercado externo, como acontecia e continua acontecendo no Brasil. Diferente de épocas em que grandes secas assolavam a agricultura, deixando sem comida milhares de pessoas, hoje não é por falta de comida que os seres humanos passam fome, mas por falta de dinheiro para adquirir alimentos. Com a Revolução Verde

[...] mais fome e mais miséria foram provocados, pois somente os grandes produtores tiveram condições de aplicar todo o ‘pacote tecnológico’ que acompanhava as sementes ‘milagrosas’ desenvolvidas nos centros de pesquisa. A concentração da terra agravou-se. Mas agravaram-se também os desequilíbrios ecológicos. Surgiram pragas e doenças antes desconhecidas, que exigiram maiores doses de veneno, que, por sua vez, desequilibraram mais ainda o ecossistema e comprometeram toda a produção; surgiram problemas de conservação do solo, de erosão. E os problemas sociais e econômicos agravaram-se. (GRAZIANO NETO, 1982, p. 87).

A modernização do campo através dos ideários da revolução verde foi desmascarada, porém, até hoje sentimos os pesares das suas consequências, como a grande quantidade de agrotóxicos que consumimos diariamente em nossa alimentação¹⁵ e a contínua expulsão de muitos agricultores do campo pelo caráter conservador da modernização.

¹⁴ Texto escrito em 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1610200809.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

¹⁵ Segundo Dossiê da ABRASCO (Associação brasileira de saúde coletiva) publicado em 2012: “Um terço dos alimentos consumidos cotidianamente pelos brasileiros está contaminado pelos agrotóxicos, segundo análise de amostras coletadas em todas as 26 Unidades Federadas do Brasil, realizadas pelo Programa de Análise de Resíduos de Agrotóxicos em Alimentos (PARA) da ANVISA (2011). (...) 63% das amostras analisadas apresentaram contaminação por agrotóxicos, sendo que 28% apresentaram ingredientes ativos não autorizados

O caráter conservador que assume a modernização do campo se justifica porque a agricultura brasileira “sofreu um processo de transformação tecnológica profunda, sem que tenha ocorrido qualquer modificação na estrutura agrária, conservando e agravando o padrão injusto de distribuição da posse da terra” (GRAZIANO NETO, 1982, p. 50). Neste mesmo sentido, Gorgen (1987) afirma que apesar da modernização, continuamos um país subdesenvolvido por três motivos: primeiro porque não se mexeu na estrutura agrária, o que possibilitaria ampliar o número de produtores e um maior e melhor aproveitamento da terra, segundo porque as inovações técnicas não foram acompanhadas de uma educação agrícola e de uma preparação cultural e, terceiro, porque o campo tornou-se mais dependente do capital estrangeiro, tornando-se, para este, uma rendosa fonte de lucros.

O Brasil, portanto, influenciado pelos ideários da Revolução Verde de modernização do campo para suprir as necessidades de alimentos o fez em caráter conservador, sem realizar uma Reforma Agrária que auxiliasse o país a sair da condição de subdesenvolvido. Analisando os aspectos econômicos, sociais e políticos da chamada moderna agricultura que se instala afirma-se que

[...] tal processo de transformação agrícola é um *desastre* para a população deste país. Para os trabalhadores rurais, esta moderna agricultura significa a perda da moradia, salários miseráveis, comida fria, desemprego, favelas; para os pequenos produtores rurais proprietários ou não, essa moderna agricultura representa a perda da terra onde trabalham e alimentam a família, a submissão aos grandes capitais, o endividamento crescente; para os segmentos das classes de baixa renda nas cidades, essa moderna agricultura significa falta de alimentos no prato e altas de preço, inflação e fome (GRAZIANO NETO, 1982, p. 135).

A moderna agricultura fez, e continua fazendo, com que grande parte da população residente na zona rural, que por sua vez, não conseguiu acompanhar as mudanças propostas pela Revolução Verde, saísse de seu lugar de origem indo à busca de novas oportunidades na indústria em desenvolvimento. Muitos dos excluídos do campo migraram para as cidades,

(NA) para aquele cultivo e/ou ultrapassaram os limites máximos de resíduos (LMR) considerados aceitáveis. Outros 35% apresentaram contaminação por agrotóxicos, porém dentro destes limites” (DOSSIÊ ABRASCO, 2013). Sobre o consumo de agrotóxico na alimentação dos brasileiros, recomenda-se o documentário dirigido por Silvio Tendler “O veneno nosso de cada dia” (2011) ele: “aborda como a chamada Revolução Verde do pós-guerra acabou com a herança da agricultura tradicional. No lugar, implantou um modelo que ameaça a fertilidade do solo, os mananciais de água e a biodiversidade, contaminando pessoas e o ar. Nós somos as grandes vítimas dessa triste realidade, já que o Brasil é o país do mundo que mais consome os venenos: são 5,2 litros/ano por habitante. Apesar do quadro negativo, o filme aponta pequenas iniciativas em defesa de um outro modelo de produção agrícola. Este é o caso de Adonai, um jovem agricultor que individualmente faz questão de plantar o milho sem veneno, enfrentando inclusive programas de financiamento do governo que tem como condição o uso desses agrotóxicos. No Brasil, há incentivo fiscal para quem utiliza agrotóxicos, gerando uma contradição entre a saúde da população e a economia do país, com privilégio da segunda”. Sinopse disponível em: <http://cinepovo.blogspot.com.br/2012/01/o-veneno-esta-na-mesa-2011.html>. Acesso em: 28 de abril de 2013.

outros permaneceram e, pela situação marginalizada, vieram a integrar os movimentos sociais de luta pela terra.

As cidades, não estavam preparadas para receber tantas pessoas, ou seja, não havia infraestrutura para adequá-las com dignidade. Além disso, os salários pagos nas indústrias não permitiam que tais migrantes arranjassem melhores lugares dos que oferecidos nas favelas. Essas, indiretamente, têm origem com a Lei de Terras de 1850 e abrigam, a partir, da industrialização, toda a mão de obra necessária e desnecessária, já que não existe emprego a todos os migrantes. Portanto, a grande quantidade de subempregados e desempregados “existentes nas grandes capitais é o espelho da crueldade do modelo capitalista brasileiro e sua expansão na agricultura. É o ‘capitalismo selvagem’, segundo alguns, se bem que na selva a vida é bruta, mas não é discriminatória, nem desonesta” (GRAZIANO NETO, 1982, p. 58).

No processo de industrialização e modernização do campo, destaca-se a importância dos camponeses. Este, segundo Stedile (2005) foram fundamentais para este processo por assumirem quatro papéis: foram fornecedores de mão-de-obra barata para a indústria nascente; fizeram pressão para baixo do salário médio na indústria já que, quanto mais mão de obra disponível menores são os salários fornecidos, formando, assim, um exército de reserva nas cidades em busca de alguma ocupação; cultivaram alimentos para a cidade a preços baixos, principalmente para a classe operária nascente; e produziram matérias-primas agrícolas para o setor industrial.

Assim, tanto os camponeses que realizaram o êxodo rural, quanto os que ficaram no campo, contribuíram, ainda que inconscientemente, para a subordinação da agricultura pela indústria. É nesse processo de subordinação que ocorre a metamorfose do camponês em proletário rural, enquanto camponês o trabalhador está “totalmente inserido no universo prático e ideológico característico da grande unidade econômica. É esse um universo sociocultural e ideológico de tipo comunitário” (IANNI, 2005, p. 132). O proletário rural surge quando há a “efetiva separação entre o produtor (o camponês) e a propriedade dos meios de produção” (IANNI, 2005, p. 132), ou seja, quando o camponês e o proprietário dos meios de produção são pessoas diferentes, sendo o primeiro um trabalhador assalariado do último. Enquanto camponês o trabalhador “considera-se como membro de um ‘nós’ fortemente carregado de valores e relações de tipo comunitário” (IANNI, 2005, p. 145) e, enquanto proletário “seu grupo, seu ‘nós’, são principalmente os outros trabalhadores. E o

fazendeiro, junto com os seus representantes (capataz, administrador ou outros) são os ‘outros’” (IANNI, 2005, p. 146).

A metamorfose do camponês em proletário é consequência da modernização do campo, da subordinação do rural ao urbano e da separação entre produtor e dono dos meios de produção. Este novo trabalhador rural que atende ao novo modelo de campo pós Revolução Verde, muitas vezes, é um morador da cidade que para sobreviver vive de “bico”, ou seja, é um “faz tudo” em busca de sobrevivência. Um dia é pintor, no outro, pode se transformar em jardineiro ou servente de pedreiro, mas geralmente trabalha na informalidade. Quando surge uma chance se transforma, então, em agricultor, porém, apenas por um breve tempo, tempo de colheita, por exemplo. Ele pode ser também um “bóia-fria” que viaja todos os dias de sua casa, no meio urbano, e vai até o local de trabalho, no meio rural. Portanto, a transformação do camponês em proletário rural afasta este geograficamente do local de trabalho. Como camponês ele morava onde exercia suas tarefas, como proletário ele tem que se deslocar até o trabalho, muitas vezes nas condições mais precárias.

A industrialização e a modernização do campo brasileiro foram, portanto, o fator tanto de atração, como de expulsão da população causando o êxodo do campo para a cidade. Isto faz com que a partir da década de 1980 a população urbana supere a rural. Entre 1940 e 1980, se assiste a inversão quanto ao lugar de residência da população brasileira, visto que “há meio século atrás (1940), a taxa de urbanização era de 26,35%, em 1980 alcança 68,86%. Nesses quarenta anos, triplica a população total do Brasil, ao passo que a população urbana se multiplica por sete vezes e meia” (SANTOS, M., 1994, p. 29).

Em nível local, ou seja, considerando a Campanha Gaúcha, em específico o município de São Gabriel/RS, com a modernização da agricultura, a pecuária, até então atividade econômica predominante, passa a dividir espaço com a agricultura.

[...] até 1950 predominavam as pastagens naturais que correspondiam a 88% da ocupação do solo do município, evidenciando a importância da pecuária no mesmo, e apenas 3% da ocupação era destinado à produção agrícola, em 1957 a ocupação do solo pela agricultura passou a corresponder a 7%, com destaque para o trigo (30.781 mil hectares), arroz (4.580 mil hectares) milho (1.150 mil hectares) e linho (2.500 mil hectares) (MÜLLER (1962 apud SANTOS, A., 2012, p. 58)¹⁶.

¹⁶ Posteriormente, ainda se passou a cultivar a soja e atualmente, grande parte das terras gabrielenses tem sido apropriadas por multinacionais que atuam no complexo produtivo papel-celulose.

Porém, assim como exposto em nível nacional, a modernização do campo em São Gabriel/RS, não veio acompanhada de uma reforma agrária, o que ocasionou o êxodo rural, tanto pelo encarecimento da terra, quanto pela falta de emprego no campo, já que as lavouras mecanizadas necessitavam de pouca mão-de-obra. O caráter excludente que a modernização do campo assume em São Gabriel/RS pode ser visto com o gráfico a seguir. A partir dele é possível perceber que, a partir da década de 1960, há o declínio da população rural e o aumento da urbana.

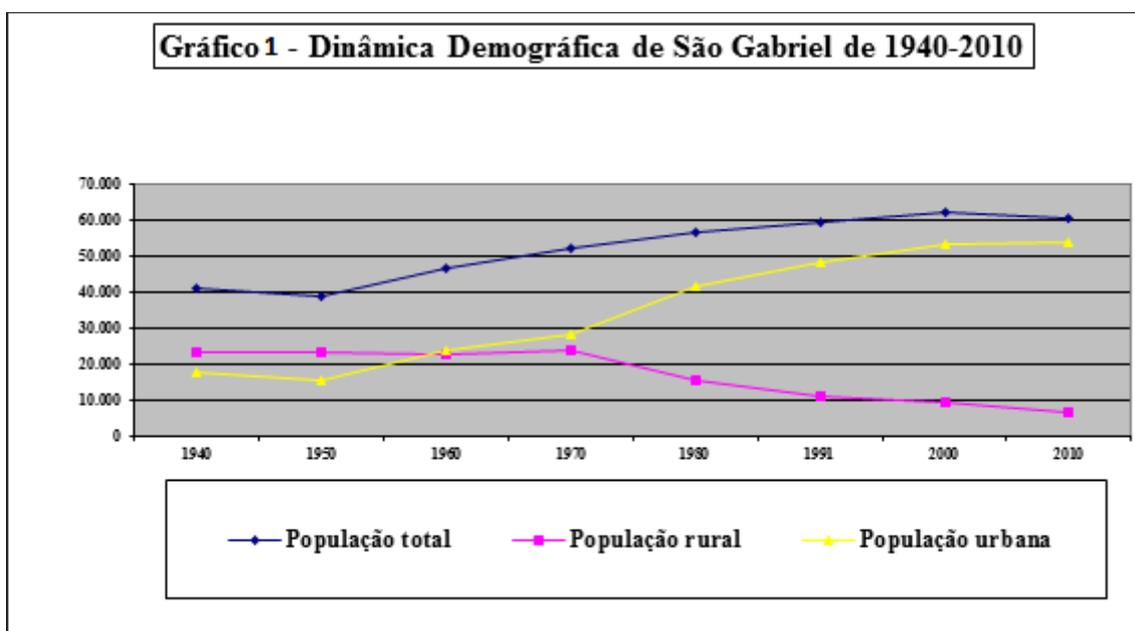


Ilustração 4 - Gráfico 1: Dinâmica Demográfica de São Gabriel/RS entre 1940-2010

Fonte: IBGE (2010)

Org.: SANTOS, A.L.M. 2011.

Entre os anos de 1954 a 1964 a industrialização até então em alta entra em crise. Isto porque, no bojo da crise do modelo de industrialização dependente,

[...] eclodiu o reascenso do movimento de massas e uma crise de dominação política por parte das classes dominantes. Do ponto de vista institucional, a crise resultou na renúncia do então presidente Jânio Quadros e na investidura do governo João Goulart, que passou a defender as chamadas reformas de base, como alternativa à crise. Nessa conjuntura, intensificou-se o debate político e acadêmico sobre a necessidade da realização da reforma agrária (STEDILE, 2006, p. 12).

Entre os movimentos de massas surgidos com a crise do modelo de industrialização dependente e defensores da Reforma Agrária destacam-se: as Ligas camponesas, a ULTAB, o MASTER, a Criação dos Sindicatos rurais e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

As ligas camponesas ressurgiram em 1955 no nordeste brasileiro¹⁷ e foram “um poderoso movimento de massas, com enorme capacidade de mobilização, para defender a urgência da realização da Reforma Agrária com a palavra de ordem: ‘Reforma Agrária na lei ou na marra’”¹⁸ (STEDILE, 2006, p. 13). Elas foram precursoras, no Brasil, da insurreição armada camponesa, tendo como finalidade a guerrilha e contagiaram grandes massas rurais e urbanas, com ampla repercussão nacional e internacional. No Brasil as Ligas adentraram nos seguintes Estados: Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro, Guanabara (hoje extinto), Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso, Acre e no próprio Distrito Federal (Brasília).

Os princípios políticos e crescimento das Ligas foram influenciados pela Revolução Cubana.

Em abril de 1960, dois dirigentes das Ligas (Francisco Julião e Clodomir Moraes) acompanharam o candidato à presidência da república Jânio Quadros, em sua viagem a Havana e Caracas, de onde regressaram entusiasmados com a reforma agrária cubana e com o grande movimento rural que se realizava na Venezuela, com mais de mil sindicatos agrícolas e umas 300 ligas camponesas (MORAIS, 2006, p. 45).

Por serem influenciadas pela Revolução Cubana foram vistas pelos Estados Unidos da América (EUA) como movimentos perigosos, ou seja, que poderiam seguir os passos de Cuba e influenciar o Brasil a também romper com o sistema capitalista. Devido a isto, em 1961

[...]começou o aumento do número de vistos solicitados pelo Departamento de Estado dos EUA ao Itamaraty. A maioria vinha morar no Nordeste. Só em 1962, o

¹⁷ Elas existem desde 1945, mas desmoronam em 1948 com a proscrição do Partido Comunista Brasileiro (PCB) de quem eram organizações-apêndice.

¹⁸ SANTIAGO (2006) aborda a influência das Ligas Camponesas ao MST: “O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) ainda não existia em 1976-1978, mas nesse período houve em Cuernavaca, no México, uma série de encontros entre duas pessoas cujas conversas, mais tarde, influenciaram o movimento. Ganhador de uma bolsa de estudos naquele país, o gaúcho João Pedro Stedile – hoje coordenador nacional do MST – encontrou-se com o pernambucano Francisco Julião. Por uma dessas coisas que se convencionou chamar ‘coincidência da História’, os passos do futuro e do passado do Brasil cruzaram-se no solo mexicano. Até hoje esse encontro e as conversas dele provenientes nunca foram noticiados na imprensa brasileira. Stedile e Julião conversaram durante horas. O líder do MST conta que o diálogo foi baseado em duas perguntas básicas feitas a Julião: o que deu certo nas Ligas Camponesas? E o que deu errado?” (p. 183).

total de cidadãos estadunidenses desembarcados no Brasil foi de 4.968 – número que, segundo o cientista político Moniz Bandeira era superior a todos os registrados nos anos anteriores, incluindo o período da II Guerra Mundial, quando os EUA tiveram bases militares no Nordeste. Muitos desses estadunidenses, conforme Moniz Bandeira, faziam parte das Special Forces (os chamados Green Berets, ‘Boinas Verdes’), especializadas em enfrentar tentativas de revolução (SANTIAGO, 2006, p. 159-160).

Em 1964, as Ligas Camponesas passaram a ser perseguidas pela ditadura civil-militar que se instalou em nosso país, mas foram de fundamental importância na criação de uma consciência nacional em favor da Reforma Agrária¹⁹.

O MASTER foi criado em 1960, no município de Encruzilhadas do Sul/RS. Em 1961 esse movimento ganhou o apoio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) através da figura de Leonel Brizola, governador do Estado do Rio Grande do Sul entre 1959 e 1962. Porém, “como o MASTER era controlado pelo PTB, seguia a reboque as orientações de um partido, não sendo, portanto, um movimento popular autônomo” (GORGEN, 1987, p. 18). Este foi um dos motivos que fez o movimento se desfazer em 1964.

Entre os objetivos do MASTER estava o avanço no processo de Reforma Agrária. As principais vitórias dele, através dos 26 acampamentos que formaram no país, foram a ocupação da Fazenda Sarandi, em Ronda Alta e do Banhado do Colégio, em Camaquã, ambas no Estado do Rio Grande do Sul. Os participantes do movimento, segundo CórdulaEckert,

[...]eram os assalariados permanentes e temporários que – pela pouca geração de empregos no campo e as más condições de trabalho oferecidas – ansiavam pela posse da terra como forma de garantir sua sobrevivência e a da família; os posseiros, parceiros, arrendatários e agregados que, apesar de terem acesso à terra, tinham-no de forma instável; os pequenos proprietários, que desejavam aumentar a sua propriedade; e os filhos de pequenos proprietários que, ao casar, queriam permanecer como agricultores mas nem sempre a terra do pai era suficiente para atender as suas necessidades (SITE MST, 2013, s/p)²⁰.

Junto ao fato de o Movimento não ser popular, nem autônomo e, portanto, sem forças para resistir, o golpe militar de 1964, pôs fim as suas atividades, tendo como consequência a prisão de lideranças e militantes, assim como torturas e exílios. Apesar disto, como explica a engenheira agrícola, Córdula Eckert “o MASTER foi o precursor do MST, na estratégia de

¹⁹ Para saber mais sobre a cisão interna das Ligas Camponesas e suas discórdias ideológicas em relação ao PCB recomenda-se o livro: STEDILE, João Pedro (Org.) **A questão agrária no Brasil 4 – História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

²⁰Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/10167>. Acesso em 14 de agosto de 2013.

luta: a formação de acampamentos na beira das estradas, junto às propriedades cuja desapropriação era reivindicada (SITE MST, 2013)²¹.

Outra organização se formou em 1960, por meio da iniciativa política da Igreja Católica que estava dividida em dois setores: o conservador e o progressista. O setor conservador, criado no Rio Grande do Norte

[...] foi denominado Serviço de Assistência Rural, fundou dezenas de sindicatos e reuniu mais 40 mil camponeses. Em Pernambuco foi criado o Serviço de Orientação Rural e no Rio Grande do Sul a Frente Agrária Gaúcha. De fato, estas entidades foram originadas para fazer frente ao processo de formação das organizações camponesas, tentando evitar a influência das ideias socialistas e em defesa da reforma agrária (FERNANDES, 1999, p. 24).

O setor progressista, por sua vez, era

o segundo setor da ação católica (...)[com] uma tendência progressista, liderada pela Confederação dos Bispos do Brasil - CNBB. Assim, foi formado o Movimento de Educação de Base, com a participação do educador Paulo Freire, que trabalhava com a alfabetização e com a formação política dos camponeses (FERNANDES, 1999, p. 24).

A ULTAB foi criada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) em São Paulo no final do ano de 1955 e tinha como meta a organização dos trabalhadores rurais do Brasil em sindicatos, “porque via nesta articulação uma maneira fácil de organizar e institucionalizar o movimento camponês” (GORGEN, 1987, p. 18). Assim, diferente das Ligas e do MASTER que estavam voltados para a Reforma Agrária, a ULTAB tinha por objetivo formar a aliança operário-camponesa e, por isto, “lutavam em cima de reivindicações de salários, melhores condições de trabalho, direitos trabalhistas e melhores condições de vida” (GORGEN, 1987, p. 19).

A influência da ULTAB se deu em âmbito nacional, com exceção aos Estados do Rio Grande do Sul e Pernambuco onde predominava o MASTER e as Ligas Camponesas, respectivamente. Em novembro de 1961, Belo Horizonte/MG sediou o 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil ou Congresso Nacional dos Camponeses²², coordenado

²¹ Ibid., 2013.

²² Neste Congresso foi formulada a primeira proposta de Reforma Agrária unitária dos movimentos camponeses do Brasil que pode ser lida na íntegra em: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 3 – Programas de reforma agrária: 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, p. 73-79, 2005. Segundo MORAIS (2006) o Congresso foi “convocado e organizado pela Ultab, com forte apoio financeiro do governo federal (...).

pela ULTAB e motivou a transformação das associações que constituíam a União em sindicatos. Este processo foi responsável pela criação, dois anos depois, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) que “nasceu em dezembro de 1963, numericamente grande. Em poucos meses de funcionamento, reunia um milhão de trabalhadores rurais, dos quais expressiva maioria era formada pelos associados da Ultab” (MORAIS, 2006, p. 61). Sua constituição viria a ser a primeira entidade sindical camponesa nacional reconhecida legalmente.

Além da CONTAG, a partir de 1963, outros sindicatos rurais surgiram, o que ocasionou no reconhecimento do trabalhador rural como categoria, através da lei nº 4.214/63, conhecida como “Estatuto do Trabalhador Rural”. Este reconhecimento era uma forma de controle por parte do governo federal quanto as iniciativas das organizações rurais, ou seja, “o governo sentia a necessidade de estender também ao campo a tutela que exercia sobre o movimento dos trabalhadores urbanos. (...). Com esse propósito (...) o Ministério do Trabalho criou o instrumento da sindicalização rural” (MORAIS, 2006, p. 59).

Na conjuntura da crise da industrialização, a realização da “reforma agrária, como uma forma de desenvolver as forças produtivas, intensificar o mercado interno, estimular a indústria nacional, distribuir renda e, sobretudo, resolver o problema da pobreza no interior do país” (STEDILE, 2006, p. 12-13) virou debate, tanto no âmbito político, quanto acadêmico, e fez surgir tanto as organizações que vimos acima, quanto diversas propostas de Reforma Agrária²³. Neste item destacaremos apenas o projeto de Reforma Agrária do governo Goulart de 1964.

Dos 1,4 mil delegados no Congresso, 215 eram das Ligas Camponesas, a maioria em farrapos e de aspecto faminto; 38 eram delegados do Master, operários rurais, robustos e bem vestidos que, inclusive, negaram-se a utilizar os modestos alojamentos reservados para os delegados e hospedaram-se em hotéis regulares. O restante dos delegados provinha de organizações filiadas a Ultab. (...). Nos primeiros dias do congresso, a Ultab viu derrotada suas modernas teses de reforma de leis de arrendamento rural e de extensão da política salarial e de segurança social urbana às massas rurais. A bandeira da reforma agrária radical, na lei ou na marra, saída dos camponeses das Ligas, contagiou todos os delegados” (p. 49-50).

²³ O livro STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 3 – Programas de reforma agrária: 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005, apresenta as seguintes propostas de Reforma Agrária para o Brasil: Proposta de Reforma Agrária da bancada do PCB na constituinte de 1946 (Discurso pronunciado na Assembleia Nacional Constituinte pelo senador Luiz Carlos Prestes); Primeira proposta de Reforma Agrária da igreja católica no Brasil – 1950; Projeto de Reforma Agrária apresentado pelo deputado Coutinho Cavalcanti – PTB/SP – 1954; Proposta de Reforma Agrária da igreja conservadora – 1961-1962; Primeira proposta de Reforma Agrária unitária dos movimentos camponeses do Brasil – Belo Horizonte – 1961; Projeto de lei de Reforma Agrária apresentada pelo deputado Leonel Brizola – 1963; Projeto de Reforma Agrária do governo João Goulart – 1964; Primeira lei de Reforma Agrária no Brasil – 1964, o Estatuto da terra que discutiremos no próximo item; Proposta de Reforma Agrária da Contag aprovada no 3º congresso nacional dos trabalhadores agrícolas - Contag – 1979; Programa de Reforma Agrária do MST – 1984 e 1995; Programa agrário PT – 1989;

No dia 13 de março de 1964 o então presidente do Brasil, João Goulart, fez um discurso no comício realizado na central do Brasil. Nele há o anúncio de encampação de todas as refinarias particulares, da realização da reforma eleitoral e universitária, da regulamentação do preço extorsivo dos apartamentos e residências desocupados e da assinatura do decreto da Superintendência de Política Agrária (SUPRA).

As propostas anunciadas faziam parte das Reformas de Bases do governo Jango. Entre elas estava a Reforma Agrária que, por sua vez, seria posta em andamento através do decreto da SUPRA. O então presidente afirmava que

O que se pretende com o decreto que considera de interesse social, para efeito de desapropriação, as terras que ladeiam eixos rodoviários, leitos de ferrovias, açudes públicos federais e terras beneficiadas por obras de saneamento da União, é tornar produtivas áreas inexploradas ou subutilizadas, ainda submetidas a um comércio especulativo, odioso e intolerável (DISCURSO JANGO, 2005, p. 103).

No mesmo discurso, ele reconhece que tal decreto não é a Reforma Agrária e nem a carta de alforria do camponês abandonado, mas é “uma porta que se abre à solução definitiva do problema agrário brasileiro” (DISCURSO JANGO, 2005, p. 103).

As propostas de Reforma de Base do governo João Goulart, juntamente com outros fatores de âmbito internacional, fizeram com que seu mandato fosse interrompido dias após seu discurso no comício da Central do Brasil, fazendo com que o Decreto da Supra e demais decretos anunciados não fossem postos em prática, dando início a outro momento da nossa história: a ditadura civil-militar.

1.5 Quinto período: de 1964 a 1985

A partir de 1964 instala-se no Brasil a Ditadura civil-militar que durou 21 anos. Este período é conhecido pela perseguição, repressão, prisão, tortura e exílio aos que se

manifestassem contra o governo, sendo as principais vítimas os integrantes da classe trabalhadora organizados em movimentos sociais.

No quesito questão agrária, destaca-se nesse período a perseguição às organizações do campo, tais como, Ligas Camponesas e MASTER, já abordadas neste trabalho, além do Estatuto da Terra, a primeira lei de Reforma Agrária “posta em prática” no país e o surgimento do MST.

O primeiro presidente da ditadura civil-militar foi Castelo Branco, de 1964 a 1967 e, durante seu governo, ele conseguiu que terras fossem desapropriadas através do pagamento em títulos da dívida pública e não mais em dinheiro e previamente como se dava anteriormente. Desta forma ele “fora mais persuasivo do que Goulart no encaminhamento da questão junto ao Congresso Nacional, que acabou aprovando em pouco mais de um mês o que se recusara a aprovar nos dezoito anos precedentes” (MARTINS, 1985, p. 30).

Além disto, durante seu governo foi enviado ao Congresso Nacional um projeto, elaborado alguns meses antes do golpe por empresários e militares, o que ficou conhecido como Estatuto da Terra. Stedile (2005)²⁴ destaca o que esta legislação instituiu: a) o cadastro de todas as propriedades de terra no país; b) a criação de um organismo público federal, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), hoje Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), encarregado do cadastro das propriedades, dos processos de colonização de terras públicas e de desapropriação de terras; c) a criação do instituto de desapropriação pelo Estado daquelas propriedades que subutilizavam seu potencial produtivo, dando poderes ao Estado para intervir em nome da sociedade; d) a realização de uma classificação geral para todas as propriedades, baseadas em critérios de tamanho, utilização e capacidade de produção: minifúndios, empresas rurais, latifúndio, podendo esse ser por exploração ou por extensão; e) a definição de desapropriação para fins de Reforma Agrária de todas as propriedades classificadas como minifúndio, visando ao reagrupamento da área e das propriedades classificadas como latifúndio, objetivando a distribuição de terras; f) a definição de critérios de pagamento da área desapropriada: em dinheiro, apenas benfeitorias, por ser resultado do trabalho e terra nua, pagamento em Título da Dívida Pública, resgatável em vinte anos; g) a obrigatoriedade do pagamento do Imposto Territorial Rural (ITR); h) o conceito de cooperativa e deu a possibilidade para que elas se formassem.

²⁴ Texto: **Notas sobre os 40 anos do Estatuto da terra**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). A questão agrária no Brasil 3 – Programas de reforma agrária: 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, p. 145-155, 2005.

O Estatuto da terra tinha como objetivo a Reforma Agrária, sem ameaçar, no entanto, a grande propriedade capitalista, ou seja, as ocupações e utilizações de terra postas para colonização não poderiam abalar o latifúndio. Assim, ele

[...] não alterará, em essência, a estrutura fundiária do país. Isto porque não enfrentou o aspecto fundamental da estrutura agrária brasileira, ou seja, o monopólio de imensa extensão de terra, por uma minoria de latifundiários, que explora a grande massa de lavradores sem, ou com pouca terra. O referido 'Estatuto' ignorou tal problema. Não chegou sequer a caracterizar de forma clara o que é latifúndio. As referências que faz ao assunto são apenas para garantir a continuidade do mesmo e para manter os privilégios de uma minoria ínfima de proprietários. De outro lado, o 'Estatuto' consagra a permanência de zonas com milhões de 'sem terra', aqueles a quem tudo é negado. Ele exprime apenas uma tributação territorial um tanto melhorada, uma distribuição de plagas devolutas mediante vendas e financiamentos. Visa ainda a colonização. Todas estas providências são superficiais, que não alteram o status quo da estrutura fundiária" (VINHAS, 2005, p. 135).

Portanto, o Estatuto da terra beneficiou os grandes proprietários e fechou ainda mais o acesso à terra aos pobres do campo, o que fez com que o número de conflitos por terra continuasse grande, pois de 1965 ao ano de 1981, foi baixado pelo governo federal "somente 124 decretos de desapropriação de terra para fins de reforma agrária, conforme levantamento feito no Senado Federal. O que dá menos de 8 desapropriações por ano, enquanto que o número de conflitos por causa de terra foi de pelo menos 70 por ano" (MARTINS, 1985, p. 22).

Porém, o que faz da Reforma Agrária, vista como perigosa enquanto Reforma de Base do governo Jango, se tornar tema central durante o governo militar? José Gomes da Silva, um dos mentores do Estatuto da Terra, expõe duas vertentes a serem consideradas para entender a elaboração do Estatuto e que ajudam a responder a questão.

A primeira, seria o ideário cepalino defendido pelo ministro deposto e economista Celso Furtado, por Ignácio Rangel entre outros, (...) defendiam o caminho do desenvolvimento do mercado interno, interiorização da indústria nacional, distribuição de renda e, por conseguinte, a reforma agrária como forma de desenvolver as forças produtivas e o capitalismo no país. A outra vertente tem origem nas idéias defendidas pelos estadunidenses, na reunião de Puntadel Este, em 1961, quando o presidente John Kennedy, dos Estados Unidos, propôs a criação da Aliança para o Progresso do continente americano. Para isso, defendia a necessidade de reestruturação da propriedade da terra como forma de consolidar a via capitalista, assustado que estava com as consequências e possível influência da recente Revolução Cubana, que teve forte base social entre os camponeses sem terra e que, como uma das primeiras medidas, decretou a expropriação de grandes extensões de terra de empresas estadunidenses (STEDILE, 2005, p. 149).

Portanto, a temática da Reforma Agrária proposta pelo Estatuto da Terra, além de beneficiar somente a classe latifundiária, foi elaborada para desenvolver o capitalismo no

Brasil e por medo que o país pudesse virar socialista. Assim, tal legislação nunca teve por objetivo beneficiar a classe pobre trabalhadora do campo.

O segundo presidente do Brasil, durante a ditadura, foi o general Costa e Silva. Durante seu governo (1967-1969), mais especificamente no ano de 1969, ele “baixou o Ato Institucional n.9 tornando desnecessário que a indenização, mesmo em títulos, fosse feita previamente, isto é, antes que a terra fosse ocupada pelo governo para ser distribuída aos beneficiários da desapropriação” (MARTINS, 1985, p. 22), o que significava que primeiro havia a desapropriação e, posteriormente, se chegava a um acordo com o proprietário sobre a indenização a ser recebida por ele.

O governo Médici (1969-1974), terceiro presidente durante a ditadura, colocou sob a responsabilidade do Conselho Nacional “100 km de cada lado das rodovias federais construídas, em construção ou simplesmente projetadas na Amazônia Legal, quase dois terços do território brasileiro, para fins de colonização” (MARTINS, 1985, p. 23). Se compararmos com o projeto de Reforma Agrária de João Goulart, podemos concluir que durante o governo militar foram destinadas mais terras a colonização do que “os prosaicos 10 km declarados de interesse social por Goulart poucos dias antes do golpe” (MARTINS, 1985, p. 31).

Durante o governo Médici é criado, em julho de 1970, o INCRA que, por sua vez, viria a substituir o IBRA criado com o Estatuto da Terra. Porém, esta substituição colocaria a questão agrária como problema de menor valor, pois, enquanto

[...] o IBRA, que o novo órgão substituíra, estivera subordinado diretamente ao próprio presidente e tivera, praticamente, nível de ministério, o INCRA foi criado como autarquia subordinada ao Ministério da Agricultura. Isso fez da questão fundiária uma questão setorial (...). Com a redução do INCRA a uma autarquia do Ministério da Agricultura, a questão agrária passou a ser tratada como questão menor (MARTINS, 1985, p. 44).

Durante o governo Geisel (1974-1979), quarto presidente da ditadura civil-militar, “a política de terras vinculou-se aos interesses da política econômica e de estabelecimentos das grandes fazendas nas áreas pioneiras, aos interesses dos grandes grupos econômicos e não mais dos velhos fazendeiros” (MARTINS, 1985, p. 23), ou seja, ele ampliou a abertura para investimentos de capital estrangeiro em nosso país o que ocasionou no crescimento da luta dos trabalhadores rurais pela terra, apesar da repressão a eles.

O último governo militar, presidente Figueiredo (1979-1985), foi marcado pela tensão política do campo, sendo que “o mais grave dos conflitos estava na força política que tais conflitos assumiam na medida em que se expressavam através da Igreja e das comunidades religiosas” (MARTINS, 1985, p. 24). Assim, no intuito de amenizar os conflitos de luta pela terra que agora contavam com o apoio de um setor progressista da Igreja católica, o governo Figueiredo optou pela interferência militar, marcada por uma política que objetivava desmobilizar as organizações de luta pela terra, através de desapropriações e acordos.

Porém, apesar das intenções do último governo militar em destruir os movimentos sociais organizados pela luta pela terra, foi durante este governo que surgiu o MST, fundado em 1984 na cidade de Cascavel/PR. Sua organização, porém, foi influenciada pelo MASTER e sua base de luta está no ano de 1979, quando ocorreu a ocupação das fazendas Macali e Brilhante, no complexo da Fazenda Sarandi/RS.

Apesar das especificidades de cada governo militar, algumas características perpassam todos eles, tais como a expansão da empresa capitalista no campo e o esvaziamento do mesmo, tanto no âmbito político, quanto habitacional.

O esvaziamento político do campo caracterizou-se pela repressão aos movimentos organizados na luta pela terra, tais como as Ligas Camponesas e MASTER, pois os governos militares entendiam que estes grupos eram desnecessários e nocivos para a realização de medidas reformistas, pois estas deveriam ser feitas de “cima para baixo, conduzida como problema técnico e militar e não como problema político. Tratava-se de conduzir a implantação da reforma sem causar maior lesão ao direito de propriedade, particularmente de modo a evitar que ela instaurasse o confisco do latifúndio” (MARTINS, 1985, p. 31-32). Para tanto, os movimentos sociais ligados a terra deveriam ser destruídos e assim se fez.

O vazio habitacional do campo está relacionado com a expansão da empresa capitalista no meio rural, ou seja, o governo militar procurou acordar o problema da terra ao desenvolvimento econômico, dando assim impulso à modernização do campo que, como já abordamos neste trabalho, traz por consequência o êxodo rural.

O governo militar, portanto, teve uma conduta ambígua, pois de um lado defendia a grande empresa no campo que tinha como consequência a expulsão dos trabalhadores do meio rural e, por outro, pregava a política de reassentamento de colonos.

A verdade é que a política de instalação de grandes empresas no campo estava e está baseada no pressuposto da expropriação e da expulsão dos trabalhadores rurais para a cidade, na concentração da propriedade da terra e no aumento progressivo da eficiência econômica e da produtividade da agropecuária. Já a política de reassentamento de colonos, ainda que pressupondo o espírito capitalista do pequeno produtor, pressupunha também, em certa medida, a redistribuição da terra e, até mesmo, o reassentamento de colonos que poderiam vir a ser empresários embora não o fossem ainda, caso daqueles deslocados das áreas de conflito onde prevalecem, geralmente, relações sociais tradicionais. Essa duplicidade levou o governo, nesses anos todos, a uma conduta no mínimo ambígua (MARTINS, 1985, p. 34).

Assim, durante os governos militares a “questão agrária tornou-se uma questão militar, justamente para que não se transformasse numa questão política” (MARTINS, 1985, p. 105). Ela veio a tornar-se novamente uma preocupação de ordem política no período de redemocratização do país e com o impulso de movimentos sociais e organizações, entre eles os que formam a via campesina/Brasil.

Alguns destes movimentos e organizações começaram a se estabelecer ou foram fundados ainda durante o período da ditadura como, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) que começou a se constituir no final da década de 1970; a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), fundada em 1972; a Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975; o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o MST organizados entre final da década de 1970 e início da década seguinte; e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) que, por sua vez, a exceção dos outros movimentos e organizações, começou a se estabelecer em meados da década de 1990.

1.6 Sexto período: de 1985 até hoje

Após 21 anos de ditadura civil-militar, o Brasil entrou num período que ficou conhecido como redemocratização. Nele, há a elaboração do I Plano Nacional de Reforma Agrária (IPNRA). O mesmo foi aprovado por um decreto da Presidência da República, em outubro de 1985 e tinha como objetivos conter a violência presente no meio rural que, por sua vez, estava vitimando dezenas de trabalhadores, em um período de fim da ditadura e

reorganização e surgimento de movimentos sociais ligados ao campo. Com isto, o I Plano, preocupou-se em

[...] neutralizar alguns setores de grandes proprietários mediante o fio condutor da penalização da propriedade especulativa, desapropriando o que foi definido como terras improdutivas. Buscava, igualmente, atender às demandas sociais mais urgentes, visando desapropriações que permitissem o assentamento de trabalhadores sem terra nas áreas de maior potencial de conflito do país, sobretudo o Norte – Pará e Maranhão – e o Nordeste (STEDILE, 2010, p. 21).

Como reação ao IPNRA surge, trinta dias após sua divulgação, em Goiás, uma associação privada patronal em defesa da grande propriedade rural do país, a União Democrática Ruralista (UDR). Ela tinha como objetivo “a defesa da propriedade privada da terra – especificamente falando, das propriedades rurais então existentes -, bem como o reconhecimento da própria entidade como parte do processo de tomada de decisões políticas referentes às questões fundiárias e agrícolas” (MENDONÇA, 2010, p. 138).

A disputa de espaço para tomada de decisões quanto às questões fundiárias e agrícolas, não era objetivo somente da UDR, mas de outras entidades tradicionais em defesa do latifúndio no Brasil, tais como a Sociedade Rural Brasileira (SRB), a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), a Confederação Nacional da Agricultura (CNA), a Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB)²⁵.

Durante o período de democratização do país elaborou-se uma nova constituição, a qual rege nosso país até o momento, a carta magna de 1988. Ela

[...] não suplanta todos os artigos do Estatuto da Terra, mas insere mudanças fundamentais na classificação das propriedades. Substitui-se a expressão minifúndio, empresa rural e latifúndio por pequena, média e grande propriedade, respectivamente. (...) segundo essa nova Carta, ficam excluídas de qualquer processo de desapropriação as pequenas, médias ou grandes propriedades ‘produtivas’, sem que esse conceito de ‘produtiva’ seja muito claro. Criou-se um imbróglie jurídico, pois em outro artigo da Constituição fica determinado que sejam passíveis de desapropriação todas as grandes propriedades que não cumpram sua função social. Tal função social deverá ser aquilatada não apenas em relação aos aspectos de produção e produtividade, mas também os relativos aos cuidados com o meio ambiente e às relações sociais existentes na propriedade. Enfim, aspectos de atenção aos interesses da sociedade como um todo. Tal imbróglie jurídico gerou a necessidade de se criar uma lei complementar destinada a normatizar a aplicação dos novos princípios constitucionais à reforma agrária. Promulgada pelo Congresso Nacional em 1993, ficou conhecida como Lei Agrária/93 (STEDILE, 2005, p. 154).

²⁵ Para saber mais sobre o IPNRA e a reação a ele por parte de entidades em defesa da grande propriedade privada da terra, recomenda-se: MENDONÇA, Sonia Regina de. **A classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964-1990**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil 5*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

A Lei Agrária/93, Lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993, dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à Reforma Agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Ela, porém, ao invés de tornar mais simples o processo de desapropriação, acaba por criar “brechas jurídicas que facilitam a contestação jurídica pelo latifúndio, evitando que os processos de desapropriação sejam rápidos e eficazes” (STEDILE, 2005, p. 154).

Dez anos após a Lei Agrária/93, é elaborado o II PNRA, apresentado em novembro de 2003, durante a Conferência da Terra em Brasília. Para cumprir o mesmo, o INCRA, juntamente com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) tomaram algumas iniciativas. No Rio Grande do Sul, uma delas foi a retomada do processo de desapropriação do conjunto de estâncias denominada “Southall” no município de São Gabriel/RS.

Desde maio de 2003, após vistoria do INCRA²⁶, elaborou-se o decreto declarando a fazenda Southall, conjunto de estâncias pertencentes ao Sr. Alfredo Southall, uma das maiores propriedades do município de São Gabriel/RS com 13.222,19 hectares, como área de interesse social, por constatarem que a mesma era improdutiva. Por este motivo, dia 10 de junho do mesmo ano, o MST organizou uma marcha batizada de “Sepé Tiaraju”, em homenagem ao herói guarani assassinado em 1756 nas terras que hoje fazem parte do município em questão. Saindo da cidade de Pântano Grande/RS, a marcha reuniu “acampamentos do MST de Arroio dos Ratos, Pântano Grande, Capão do Leão, Santana do Livramento e Júlio de Castilhos, que totalizavam aproximadamente oitocentas famílias, que lentamente deslocaram-se pela BR- 290 em direção a São Gabriel”(SANTOS, A., 2012, p. 81). Ela “tinha por objetivo dialogar com a população e demonstrar para a sociedade, para os governos e para o poder judiciário, a necessidade da Reforma Agrária e a ‘aberração’ do latifúndio” (SANTOS, A., 2012, p. 81). Como barreira a marcha, os estancieiros e empresários rurais gabrielenses, tendo o apoio de entidades patronais e do poder executivo de São Gabriel/RS, formaram uma contra-marcha. Quando a Sepé Tiaraju se aproximava da cidade, em meados de junho, os latifundiários, como forma de impedir seu avanço, jogaram bombas e pedras sobre o acampamento montado para que os marchantes pudessem descansar e ameaçaram os

²⁶ No ano de 2001 o INCRA anunciou a realização de vistorias em duas propriedades rurais de São Gabriel/RS, a Fazenda Antoniazzi e Southall. Por este motivo, o Sindicato Rural gabrielense e a Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul (FARSUL), organizaram a Campanha Vistoria Zero, “os ruralistas formaram barreiras nas estradas com carros, caminhões, caminhonetes e máquinas agrícolas, com vistas a impedir a realização das vistorias pelos técnicos do INCRA; também realizaram manifestações em defesa da propriedade e chegaram até a agredir fisicamente os técnicos” (SANTOS, A., 2012, p. 80).

integrantes do MST. Além disto, um panfleto (Ilustração5) de teor preconceituoso foi distribuído à população, estimulando o uso da violência em nome da proteção da propriedade privada da terra.

GABRIELENSES DIZEM NÃO À INVASÃO E A SEUS APOIADORES

Povo de São Gabriel, não permita que sua cidade tão bem conservada nesses anos, seja agora maculada pelos pés deformados e sujos da escória humana.

São Gabriel, que nunca conviveu com a miséria, terá agora que abrigar o que de pior existe no seio da sociedade. Nós não merecemos que essa massa podre, manipulada por meia dúzia de covardes que se escondem atrás de estrelinhas no peito, venham trazer o roubo, a violência, o estupro, a morte. Estes ratos precisam ser exterminados. Vai doer, mas para grandes doenças, fortes são os remédios. É preciso correr sangue para mostrarmos nossa bravura. Se queres a paz, prepara a guerra, só assim daremos exemplo ao mundo que em São Gabriel não há lugar para desocupados. Aqui é lugar de povo ordeiro, trabalhador e produtivo. Nossa cidade é de oportunidades para quem quer produzir e não há oportunidades para bêbados, ralé, vagabundos e mendigos de aluguel.

Se tu, gabrielsense amigo, possuis um avião agrícola, pulveriza a noite 100 litros de gasolina em vôo rasante sobre o acampamento de lona dos ratos. Sempre haverá uma vela acesa para terminar o serviço e liquidar com todos eles.

Se tu, gabrielsense amigo, és proprietário de terras ao lado do acampamento, usa qualquer remédio de banhar gado na água que eles usam para beber, rato envenenado bebe mais água ainda.

Se tu, gabrielsense amigo, possuis uma arma de caça calibre 22 atira de dentro do carro contra o acampamento, o mais longe possível. A bala atinge o alvo mesmo há 1200 metros de distância.

FIM AOS RATOS. VIVA O POVO GABRIELENSE!

Ilustração5– Panfleto distribuído em São Gabriel/RS em 19/06/2003

Fonte: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/06/256696.shtml>. Acesso em: 15 de outubro de 2013.

O panfleto representa a proteção à propriedade privada da terra, em grande parte concentrada em poucas mãos (Quadro1). Propriedade esta que, como já abordamos, se constitui como latifúndio, configurado hoje em agronegócio, devido as doações de sesmarias e formações de estâncias como forma de defender o território, somado à exclusão do campo, através do êxodo rural, trazida, tanto pelo aumento do valor das terras ocasionado pela Lei de Terras de 1850, quanto pela modernização conservadora.

Quadro 1- Estrutura Fundiária do Município de São Gabriel/RS – 2010

Classe de Área	Total de Imóveis	Total de Área (ha)
Mais de 0 a menos de 1 (ha)	17	8,00
1 a menos de 2 (ha)	41	57,30
2 a menos de 5 (ha)	290	996,60
5 a menos de 10 (ha)	413	2.969,60
10 a menos de 25 (ha)	647	10.617,30
25 a menos de 50 (ha)	480	17.059,05
50 a menos de 100 (ha)	486	34.614,48
100 a menos de 200 (ha)	312	43.380,43
200 a menos de 500 (ha)	311	100.249,40
500 a menos de 1.000 (ha)	128	94.906,20
1.000 a menos de 2.000 (ha)	52	71.345,82
2.000 a menos de 2.5000 (ha)	10	21.524,45
2.500 a menos de 5.000 (ha)	12	39.326,80
5.000 a menos de 10.000 (ha)	3	19.662,80
10.000 a menos de 20.000 (ha)	1	13.345,30
20.000 a menos de 50.000 (ha)	0	0,00
50.000 a menos de 100.000 (ha)	0	0,00
100.000 e mais (ha)	0	0,00

Fonte: SNCR/INCRA, (2011)
Org.: SANTOS, A.L.M. 2011

Pela barreira imposta pelos defensores da propriedade privada da terra, a marcha não conseguiu entrar na “Terra dos Marechais”, porém,

[...] mesmo não conseguindo entrar em São Gabriel, as famílias que participavam dessa luta encontraram abrigo em uma pequena propriedade cedida por uma família local. Em conjunto com outros movimentos sociais, que vinham apoiando a marcha, é realizada uma grande manifestação pública e, posteriormente, é formado o primeiro acampamento nas proximidades de São Gabriel, denominado Sepé Tiarajú. Segundo um dos integrantes da Direção Regional do MST, o acampamento permaneceu neste local por aproximadamente três meses e depois foi deslocado para a rodovia RS - 630, na localidade de Bar da Lagoa, onde permaneceu por mais três meses. Após este período de resistência, os acampados de São Gabriel juntaram-se a outra luta que estava ocorrendo no município de Santana do Livramento (SANTOS, A., 2012, p. 112).

No ano de 2006, multinacionais ligadas ao ramo de celulose, mostraram-se interessadas em comprar terras em São Gabriel/RS para o plantio de eucalipto. A fazenda Southall, que estava endividada, via nesta proposta uma das possibilidades de negócio.

A compra de terras por empresas estrangeiras é comum em nosso país. Até hoje, nossa constituição não estabeleceu um limite para a propriedade privada, fazendo com que o poder

do dinheiro possa adquirir quantas terras os adquiridores deste poder achem necessário²⁷, mesmo que estes muitas vezes nem se representem em pessoas físicas, ou seja, muitas terras brasileiras estão na mão de multinacionais que, ocupam nosso território na maioria das vezes para plantações de monoculturas, privilegiando, assim, a agricultura voltada ao mercado externo e desvalorizando a agricultura familiar.

A agricultura familiar no Brasil é responsável pela diversidade de produtos que chegam à nossa mesa. Porém, ocupa uma pequena parcela de área destinada a produção agropecuária. Em 2006, foram identificados (Ilustração 6)

[...] 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar. Eles representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos não familiares representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da sua área (CENSO AGROPECUÁRIO 2006).



Ilustração 6 - Número de estabelecimentos e área ocupada pela agricultura familiar no Brasil
Fonte: <http://oextensionista.blogspot.com.br/2011/02/agricultura-familiar.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

²⁷ Entre os dias 01 a 07 de setembro de 2010 ocorreu em todo o Brasil o Plebiscito popular “Por um limite da propriedade da terra” organizado pelo Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça Social. Considerando todas as consequências do agronegócio baseado em grandes extensões territoriais o plebiscito teve como base dois questionamentos: 1. Você concorda que as grandes propriedades de terra no Brasil devem ter um limite máximo de tamanho? 2. Você concorda que o limite das grandes propriedades de terra no Brasil possibilita aumentar a produção de alimentos saudáveis e melhorar as condições de vida no campo e na cidade? Foram 519.623 votantes. Resposta da primeira questão: 495.424/95,52 % SIM e 18.233/3,52 % NÃO. Resposta da segunda questão: 489.666/94,39% SIM e 22.158/4,27 NÃO.

No entanto, apesar de ocupar menos área, a agricultura familiar produz “87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 21% do trigo e, na pecuária, 58% do leite, 59% do plantel de suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos” (CENSO AGROPECUÁRIO 2006) o que a torna a grande responsável pela produção dos alimentos que fazem parte da nossa dieta (ver Ilustração7).



Ilustração 7 - Agricultura Familiar e Produção de alimentos (grãos e carnes)

Fonte: <http://oextensionista.blogspot.com.br/2011/02/agricultura-familiar.html>. Acesso em: 20 de agosto de 2013.

Portanto, vimos neste capítulo que a agricultura está subordinada ao setor industrial e que a população urbana é maior do que a rural e, assim, é possível questionar: O setor agrário está fadado ao desaparecimento? Claro que não, ele continua e com ele todos seus velhos problemas, tais como: propriedade privada em forma de latifúndio associada à plantação de monocultura voltada para o mercado externo, somado a degradação ambiental pela destruição da biodiversidade e pelo uso de altos índices de agrotóxico; o conflito por terras envolvendo indígenas, quilombolas e Movimentos Sociais; as precárias condições de trabalho dos

camponeses que se transformaram em proletários rurais (IANNI, 2005), ou até mesmo pior, em trabalhadores escravos contemporâneos²⁸.

Algumas soluções para os problemas do meio rural estão na democratização do acesso a terra e na defesa da agricultura familiar, soberania alimentar e agroecologia. Com isso, superaremos a herança de concentração histórica de terra em nosso país, a pobreza e a desigualdade social presente no campo, de modo que a pátria mãe de grandes braços dê um espaço aos que querem produzir.

As soluções aos problemas do meio rural fazem parte dos objetivos do MST. Na tentativa de defender seus ideais, eles reagiram a compra de terras por empresas estrangeiras ligadas ao ramo da celulose em São Gabriel/RS. Para tanto, reorganizaram a Marcha Sepé Tiaraju que, partiu de Santana do Livramento conseguindo, desta vez, adentrar na cidade onde, montaram novamente o assentamento Sepé Tiaraju. No início de 2007, a marcha direcionou-se a fazenda Guerra, cidade de Coqueiros do Sul/RS. Neste momento, é firmado compromisso entre o Ministério Público Federal e Estadual, o INCRA e o MST, através da assinatura de um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) que previa o assentamento de duas mil famílias no Rio Grande do Sul, até o início de 2008. Porém, pela demora no cumprimento do TAC, em meados de 2008, ocorreu a primeira ocupação da fazenda Southall. No intuito de resolver o conflito gerado, o INCRA propôs a retirada das famílias para a Fazenda São Paulo, localizada ao sul de São Gabriel/RS, a qual já estava em negociação de compra pelo Instituto.

Em dezembro deste mesmo ano houve o ato de entrega das áreas desapropriadas para a formação dos assentamentos rurais: Estância do Céu (uma das estâncias da Fazenda Southall), Fazenda Iguaçú, Fazenda São José do Zambeze e Fazendas São Paulo I e II, em São Gabriel/RS, além de uma propriedade adquirida no município vizinho, Santa Margarida do

²⁸ Sobre a temática Trabalho Escravo Contemporâneo recomenda-se o documentário “Aprisionados por promessas a escravidão contemporânea no campo brasileiro” disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=bjgMzAUbEn8>. Ele retrata a situação de trabalhadores do campo aliciados e escravizados em fazendas e carvoarias, e sugere quais são hoje os principais desafios do combate para a erradicação do trabalho escravo no Brasil. O documentário é produzido em 2006 pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e Witness e tem duração de 16’30. Além do documentário, a temática também é apresentada em “Atlas do Trabalho escravo no Brasil” realizado pelos geógrafos da USP Hervé Théry, Neli Aparecida de Mello, Julio Hato e Eduardo Paulon Girardi, com apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), lançado em abril de 2012 e disponível em: <http://amazonia.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Atlas-do-Trabalho-Escravo.pdf>. O Atlas caracteriza a distribuição, os fluxos, as modalidades e os usos do trabalho escravo no país, nas escalas municipal, estadual e regional, utilizando para tanto de fontes oficiais e consolidadas. Além disto, ele oferece um perfil típico do escravo brasileiro do século XXI ao descrevê-lo como um migrante maranhense, do Norte do Tocantins ou oeste do Piauí, de sexo masculino, analfabeto funcional, que foi levado para as fronteiras móveis da Amazônia, em municípios de criação recente, onde é utilizado principalmente em atividades vinculadas ao desmatamento.

Sul e outras duas no município de Alegrete. Após isto, os futuros assentados organizaram um Ato Público no intuito de agradecer a conquista de terra em São Gabriel/RS (Ilustração8).



Ilustração8 – Ato Público do MST em agradecimento a conquista dos assentamentos em São Gabriel/RS – Dezembro de 2008

Fonte: <http://conquistadecaiboate.blogspot.com.br>. Acesso em 15 de outubro de 2013.

Mesmo com as conquistas realizadas, o acampamento Sepé Tiarajú manteve-se organizado e o MST passou a reivindicar a desapropriação das outras estâncias da Fazenda Southall, além das Fazendas Antoniazzi e Fazenda Trinta e Três. Em meados de 2009, ocorreu a segunda ocupação da fazenda Southall. Ela foi marcada pelo assassinato, através de um tiro pelas costas, de Elton Brum, um dos integrantes do MST, pela polícia militar, dia 21 de agosto daquele ano.

Dias após o ocorrido, o MST ocupou a fazenda Antoniazzi, porém, através de pedido de reintegração de posse, os integrantes do movimento deixaram a propriedade. Neste mesmo ano, 2009, a Fazenda Santa Rita IV e em 2010 a Trinta e Três são consideradas como áreas de

interesse social. Destas propriedades, juntamente com as áreas desapropriadas e entregues em ato público em dezembro de 2008, nasceram os sete assentamentos do Município de São Gabriel/RS (Ilustração 9):

1. Conquista do Caiboaté (antiga Estância do Céu, uma das estâncias da Fazenda Southall);
2. União Pela Terra (antiga Fazenda São Paulo 1);
3. Novo Rumo (antiga Fazenda São Paulo 2);
4. Cristo Rei (antiga Fazenda Trinta e Três);
5. Zambeze (antiga Fazenda São José do Zambeze);
6. Itaguaçu (antiga Fazenda Iguaçu);
7. Madre Terra (antiga Fazenda Santa Rita), nosso campo de estudo neste trabalho.

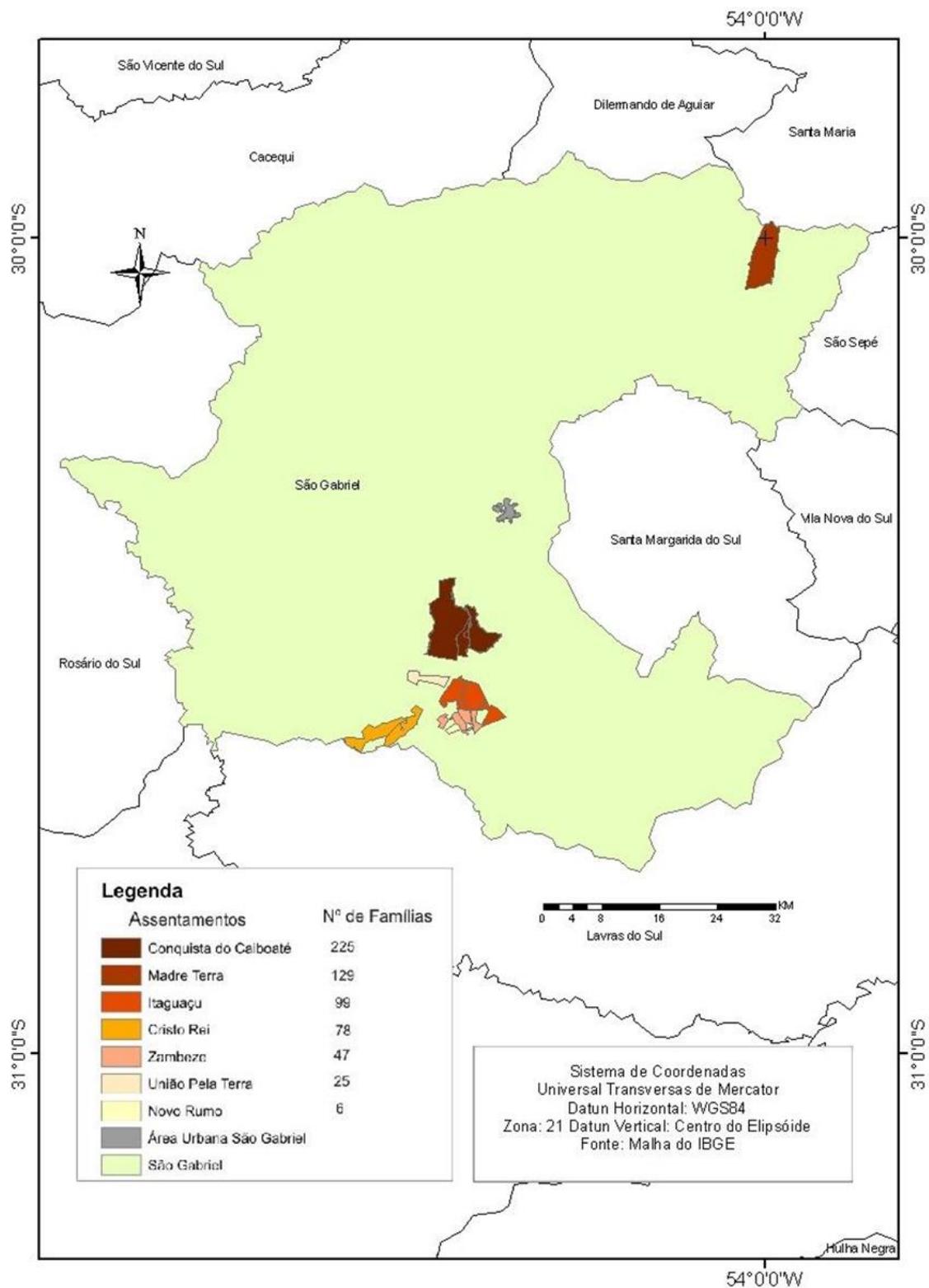


Ilustração 9 - Mapa de Localização dos Assentamentos Rurais em São Gabriel/RS formados entre 2008 – 2011

Fonte: INCRA (2011)

Org.: SANTOS, A. L. M. 2011.

Os assentamentos de São Gabriel/RS totalizam uma área de aproximadamente 12. 625 mil hectares de terra, nos quais mais de 600 famílias conquistaram um pedaço de terra. Com isto, a região de grandes propriedades rurais dá espaço aos pequenos lotes, com média de 20 hectares cada um.

Quadro 2 - Projetos de Assentamentos: Número de Famílias e Tamanho Médio dos Lotes

Projeto de Assentamento	Área Adquirida (ha)	Nº de Famílias	Médio dos Lotes (ha)	Ano de Implementação
Estância do Céu	4.953,13	225	22.0139	2008
Itaguaçu	2.037,83	99	20.5841	2008
São Paulo 1.	548.70	25	21.9481	2009
São Paulo 2.	122.33	6	20.3885	2008
S.J Zambeze	873.7	47	185894	2008
Trinta e Três	1835.59	78	23.5332	2010
Santa Rita (atual Madre Terra)	2.252,79	129	17.4635	2009

Fonte: INCRA (2011)

Org.: SANTOS, A. L.M. 2011.

Os assentamentos são formados por pessoas de diversos locais. Elas deslocaram-se até São Gabriel/RS em busca não apenas de terra, mas de tudo que ela significa, subsistência, dignidade, estabilidade econômica, etc. Entre os acampamentos de origem das famílias assentadas na “Terra dos Marechais”, estão: o acampamento formado no município de Nova Santa Rita na região metropolitana de Porto Alegre; os acampamentos formados na região sudeste do Rio Grande do Sul, municípios de Pedro Osório e Canguçu; os acampamentos formados na fronteira oeste do estado, municípios de Santana do Livramento e São Gabriel/RS; os acampamentos da região centro-norte, município de Tupanciretã e Júlio de Castilhos. A Ilustração 10 destaca os fluxos de reterritorialização das famílias pertencentes ao MST do Rio Grande do Sul, em direção aos assentamentos formados em São Gabriel/RS.

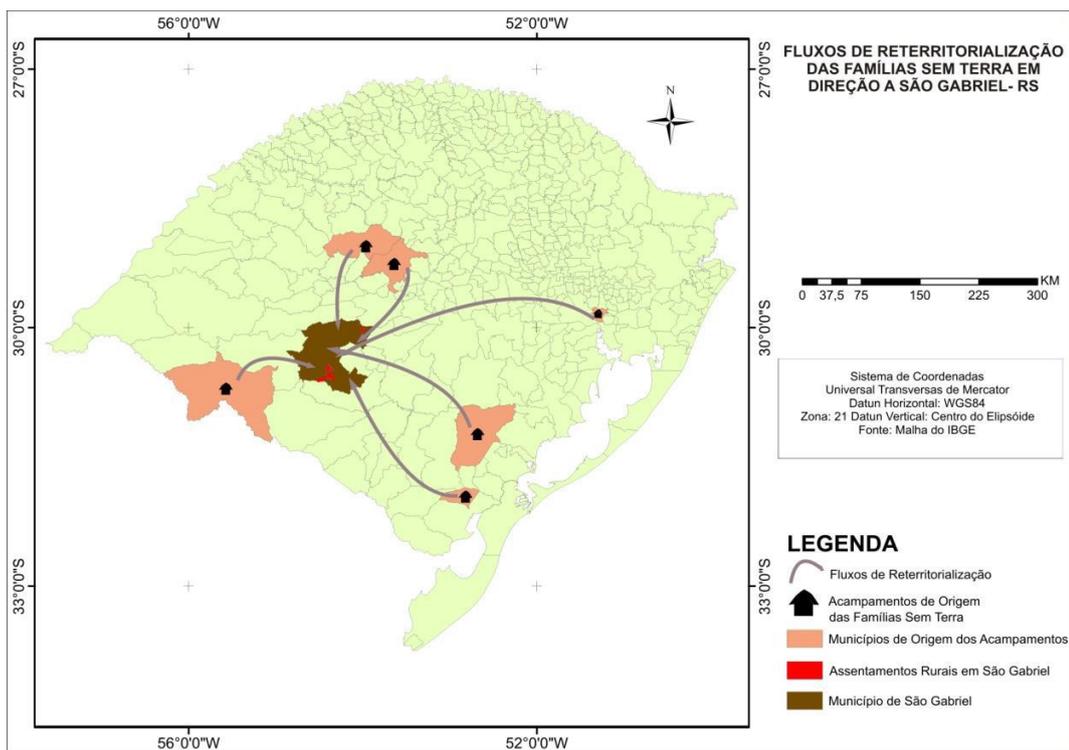


Ilustração 10 – Mapa dos Fluxos de Reterritorialização das Famílias Sem Terra em Direção a São Gabriel/RS

Fonte: Malha IBGE (2011)

Org.: SANTOS, A.L.M., 2011.

Com a formação dos assentamentos, a luta assume um novo sentido, e a luta pela terra converte-se em busca por sobrevivência no pedaço de chão conquistado. Os assentamentos de São Gabriel/RS vivem, atualmente, em situação precária, cada um com suas especificidades, visto que os mesmos carecem de alguns elementos básicos, tais como: luz, água potável, estradas e dificuldade no acesso a educação formal, pois não existe escola em funcionamento dentro deles. A luta pela educação escolarizada por parte dos assentamentos de São Gabriel/RS, em geral, e do Madre Terra, em específico, faz parte dos objetivos deste trabalho e será abordada no decorrer dos outros capítulos desta dissertação.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E LUTAS DE CLASSES

Professores, alunos e pessoal de apoio, local de estudos com paredes, janelas, portas, bem como salas especiais para biblioteca, refeitório, quadras de esportes, local de recreação, secretaria, direção e laboratórios são alguns elementos que constituem uma escola²⁹.

No entanto, uma escola não é apenas um amontoado de material de construção com alguns seres humanos representando funções específicas como de direção, professores, alunos ou afazeres de cozinha e limpeza. Escola é muito mais do que isto, é formada por pessoas que projetam objetivos de vida e que, portanto, criam expectativas naquilo que desejam apreender. A escola é o local do conhecimento, ou melhor, de trocar e construir conhecimentos.

Ela, porém, não é o único local, pois, se assumirmos isto, estaremos negando todo o complexo de relações sociais e culturais que as pessoas já nascem imersos e que, portanto, trazem para sala de aula antes de se tornarem alunos. Com isto, compartilhamos a posição de que a educação vai muito além da escola. Ela vai além do ensino formal encontrado no âmbito escolar, ela está presente em todas as relações humanas, sendo, assim, o ensino escolar uma forma de educação, mas não o único³⁰, pois “muito do nosso contínuo de aprendizagem se

²⁹ Nem todas as escolas são constituídas de todas as características abordadas. Além disto, uma forma diferenciada do exposto são as Escolas Itinerantes que, diante dos elementos citados, apenas compreende professor e alunos. Elas estão situadas em acampamentos do MST e o nome “Itinerante” se justifica porque as mesmas são dinâmicas, ou seja, acompanhavam o trajeto, o movimento do acampamento que integram, garantindo assim a escolarização das crianças Sem Terra.

No Rio Grande do Sul, elas foram aprovadas em 1996, sob o parecer n°1313 do Conselho Estadual de Educação (CEE), do referido estado. Porém, no início do ano de 2009, durante o governo de Yeda Crusius, o “governo estadual e o Ministério Público Estadual (MPE) assinaram Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) em que decidiram fechar, sem consultar os pais, as Escolas Itinerantes” (SITE MST). Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/8329>. Acesso em: 02 de agosto de 2013.

Para saber mais sobre as Escolas Itinerantes, recomenda-se os livros: CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009; MEURER, Ane C.; DAVID, Cesar de. **Espacos-tempos de Itinerância: Interlocuções Entre Universidade e escola itinerante do MST**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

³⁰ No assentamento Madre Terra, nosso campo de estudo, além do ensino formal, existem outros espaços educativos, a começar pela organização do mesmo. Segundo Frida: “A Coordenação do assentamento é formada por coordenadores de grupos, são 11 grupos, identificados por grupo 1, 2, 3..., eles se definem por proximidade de lotes ou afinidade, geralmente se juntam para a produção coletiva do arroz”. Além disto, o assentamento “mantem uma sede, faz festa para as crianças, pais, mães, ele mantem uma cozinha comunitária, as pessoas se

situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguarda e sancionada” (MÉSZÁROS, 2007, p. 211).

Este trabalho não desconsidera o fato de que a educação vai além da escola, mas foca-se na análise do ensino formal, considerando a escola, tanto como reprodutora da ordem social vigente, quanto transformadora dessa ordem. Esta é a perspectiva e a luta dos movimentos sociais do campo e de outros setores da sociedade civil por uma educação que se dê através de uma escola diferenciada que tenha por princípio trabalhar com conteúdos contextualizados, a partir de uma visão crítica da realidade social. Isto é o que se propõem o MST.

2.1 A escola como reprodutoras da ordem social

O que é a escola? Para quê ela serve? A instituição escolar, como já abordamos, não é apenas um prédio com alguns seres humanos representando funções específicas. É, além disto, formada por pessoas que projetam objetivos de vida e que, portanto, criam expectativas naquilo que desejam apreender, sendo assim o local de troca e construção de conhecimentos. Talvez não haja quem discorde desta definição, porém, quando a questão é “para quê ela serve?”, as respostas começam a se distanciar. Segundo os conservadores, como ressalta Rossi (1978), entre as funções da escola está

A preparação dos homens para suas responsabilidades sociais, de acordo com a sua posição na sociedade, seu preparo para um bom desempenho de suas funções de cidadão, o desenvolvimento de seu senso de moralidade, enfim a formação de um ‘bom caráter’ (...) a escola deve dar a cada indivíduo uma profissão de modo a permitir-lhe assumir seu ‘lugar na sociedade’ e contribuir para o ‘bem comum’ (ROSSI, 1978, p. 25).

reúnem para jogar futebol, geralmente aos sábados, e até se tentou organizar a luta de mulheres, mas não deu muito certo por diversos motivos”.

Por outro lado, alguns defendem que por vivermos em uma sociedade de classes em que o Estado é um órgão de dominação e submissão de uma classe por outra e responsável pelo amortecimento da colisão das mesmas, a escola está a serviço do Estado, ou seja, ela é um dos seus aparelhos ideológicos e, portanto, reproduz, através de sua organização e conhecimentos, as ideologias da classe dominante, sendo, por isto, impossível pensá-la como contribuinte para o bem comum como defendido pelos conservadores. Nesta perspectiva, este trabalho aborda o que se compreende como Estado, juntamente com a definição de aparelho repressivo e ideológico dele e, discutirá como a escola se torna reprodutora da ideologia da classe dominante.

O Estado nem sempre existiu, o que significa que se ele é uma criação histórica, como tal, pode deixar de existir³¹. Mas, partindo da realidade, hoje ele existe, então qual a sua função na sociedade?

Numa visão liberal, ele é considerado o mediador dos conflitos entre as classes sociais, conflitos estes considerados como inevitáveis entre os homens, ou seja, a função do Estado é alcançar a harmonia entre os grupos rivais, preservando os interesses do bem comum. Para uma visão marxista, defendida por este trabalho, diferentemente da liberal, o Estado não busca o bem-comum, ao contrário, “o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (LÊNIN, 2010, p. 27), ou seja, o Estado não é a busca do bem-comum, mas a legitimação da dominação de uma classe sobre outra. Ele, portanto, age de acordo com os interesses da classe dominante, é a expressão política da estrutura desta classe e serve para a manutenção da ordem social vigente, no caso, a capitalista. O Estado é considerado por Engels (1980)

[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não conseguem conjurar. Mas para que esses antagonismos, estas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado *aparentemente* por cima da sociedade, clamado a amortecer o choque a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’.

³¹ Lênin (2010) trás a reflexão feita por Marx no “Manifesto do Partido Comunista” sobre a tomada de poder do Estado pelo proletariado e o conseqüente definhamento do mesmo. Segundo o autor, Marx “tira as lições gerais da história; essas lições nos fazem ver no Estado o órgão de dominação de uma classe e nos levam necessariamente à conclusão de que o proletariado não poderá derrubar a burguesia sem primeiro ter conquistado o poder político, sem primeiro ter assegurado sua própria dominação política e ter se ‘organizado em classe dominante’ e se erigido em Estado – e esse Estado proletário começará a definhar logo em seguida à sua vitória, porque, numa sociedade em que não existam os antagonismos de classes, o Estado é inútil e impossível” (p. 48-49).

Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 1980, 135-136, grifo meu).

O Estado ao tentar amortecer o choque entre as classes com interesses antagônicos irreconciliáveis acaba por tomar posição e defender a classe dominante. Para tanto, ele utiliza-se de aparelhos repressivos e ideológicos.

Entre os aparelhos repressivos de Estado encontra-se o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc., eles são repressivos, pois, “indica que o aparelho de Estado em questão ‘funciona através da violência’” (ALTHUSSER, 1985, p. 67). Porém, o domínio da classe dominante não se dá apenas pela repressão, mas também por ideologia.

Como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) encontra-se

[...] um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (...) AIE religiosos (o sistema das diferentes Igrejas); AIE escolar (o sistema das diferentes ‘escolas’ públicas e privadas); AIE familiar; AIE jurídico; AIE político (o sistema político, os diferentes partidos); AIE sindical; AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc...); AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes, etc...) (ALTHUSSER, 1985, p. 68).

É importante ressaltar que o aparelho repressivo do Estado não funciona sem a ideologia e vice versa, ou seja, não existe aparelho exclusivamente repressivo e nem exclusivamente ideológico, um é dependente do outro. Assim, por exemplo, a escola não desempenha apenas um papel ideológico, mas é também repressivo quando ‘molda’, por métodos próprios, seus alunos, professores e funcionários. Os primeiros, através de avaliações que podem, dependendo do resultado, excluí-los, os segundos e terceiros, através de controle de ponto e estabelecimento de metas a serem cumpridas, por exemplo.

A escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado e como tal, ela desempenha algumas funções que, por sua vez, contribuem para a reprodução da ordem existente na medida em que contribua para a manutenção e reprodução da divisão da sociedade em classes. Ela é, no capitalismo, ao mesmo tempo utilizada para qualificar a mão de obra, quanto para reproduzir a ideologia da classe dominante. Neste sentido,

[...] o sistema de ensino é entendido assim como uma concreta qualificação da força de trabalho que alcançará seu aproveitamento máximo se conseguir também o ajuste e a integração dos indivíduos no sistema – única maneira de não desperdiçar sua força de trabalho, mas sim, aproveitá-la. Dito de outra forma: reproduz o sistema

dominante, tanto a nível ideológico quanto técnico e produtivo (Autor não identificado apud MARX & ENGELS, 2004, p. 15).

A escola contribui para a qualificação da força de trabalho através da preparação de mão-de-obra especializada obtida pelo ensino formal, o que acarreta na ampliação da capacidade produtiva e, conseqüentemente, do excedente de trabalho, excedente esse que, antes da fixação de legislação de limite de carga horária, se dava por extensão do tempo de trabalho.

A escola é reprodutora da ideologia da classe dominante, tanto pelo que se apreende nela, quanto pelo papel atribuído à mesma pela sociedade.

Na escola que serve ao capitalismo se apreende as regras do bom comportamento, ou seja, como se tornar um cidadão exemplar, tanto no trabalho quanto nas relações cotidianas. Estas regras são na realidade

[...] regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a ‘falar bem o idioma’, a ‘redigir bem’, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber ‘dar ordens’, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários etc...” (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Ao apreender como se comportar na sociedade, os indivíduos, mesmo sem se dar conta, aprendem a respeitar o modelo estabelecido pela classe dominante, pois se para ser um bom cidadão é necessário respeitar o que está na lei e o que é convencionalizado como o correto, como crer em Deus, respeitar a liberdade dos outros de poderem comprar o que quiser, automaticamente se reproduz o discurso da classe dominante e, ao mesmo tempo, sustenta-se aquela classe no poder e, assim, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados. Os resultados destas relações que privilegiam o sistema capitalista são “naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga)” (ALTHUSSER, 1985, p. 80). Assim, a escola “finge-se” de neutra, quando na verdade, o simples fato de se conceber como tal, já esconde o fato de querer manter os *status quo*, ou seja, ao não tomar posição pela transformação social, a escola quer manter as coisas como estão e, desta forma, defende a classe dominante e ainda

forma bons cidadão para que, mesmo não sendo classe dominante, venham a defender os ideais dela.

Neste cenário, entendemos que o funcionamento da sociedade capitalista vai além dos mecanismos de produção e troca, ela precisa da reprodução da sua ideologia que se dá pelos indivíduos nela existentes, cujas finalidades “não negam as potencialidades do sistema de produção dominante” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263), sendo a escola um dos aparelhos de reprodução da ordem vigente.

O plano de estudos da Escola que está envolvida com o processo de reprodução da ordem social vigente é “constituído como um rol ordenado de conteúdos descontextualizados, (...), que é preciso repassar aos estudantes em um determinado tempo a partir de determinados procedimentos, sempre que possíveis padronizados, de modo a garantir apropriação/aprendizagem” (CALDART, 2011, p.175). Ou seja, a Escola a que a autora se refere preocupa-se mais com a transmissão dos conhecimentos presentes na lista de conteúdos a serem transmitidos até o final do ano letivo do que com a aprendizagem em si, ou melhor dizendo, com “o quê” se está apreendendo e “para quê” se está apreendendo. Assim, ela não está voltada para os problemas cotidianos, mas por conteúdos que não questione a ordem social desigual dividida em classes. Esta escola precisa transformar-se. Não uma transformação para melhor atender aos anseios da sociedade capitalista, como sugerem alguns, mas para a construção de sujeitos capazes de perceberem-se como protagonistas na luta por uma nova sociedade. Porém tal transformação é possível na própria sociedade capitalista?

Para Mézáros (2007), o capitalismo chegou a certo nível de desenvolvimento em que não comporta mais reformas, pois estas se mantêm intactas no capitalismo e, neste sentido, afirma o autor que

[...] serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2007, p. 196-197 – grifos do autor).

Portanto, as transformações educacionais não são possíveis no sistema capitalista, tal como a própria lógica do sistema garante. Se quisermos uma educação diferente é necessário um sistema econômico diferente, ou seja, é necessário romper com lógica do capital.

Outra forma de reprodução da ideologia da classe dominante através da escola está no papel atribuído à mesma pela sociedade. Não é raro ouvirmos o discurso de que pela educação é possível ter mobilidade social, assim como também não é difícil conhecermos alguém que, de fato, melhorou sua posição social em relação aos seus pais e familiares, por ter estudado. Porém, isto sempre se dá na individualidade, ou seja, a educação é capaz de mobilizar socialmente somente no âmbito particular, uma ou outra pessoa que, por explicações isoladas, conseguem, pela educação, ter acesso às classes dominantes e, assim, a educação “que aparece como instrumento de ‘mobilidade social’, pode, por exceção, ensejar a ascensão individual de um trabalhador, mas não será hábil para alterar a condição da classe trabalhadora” (ROSSI, 1978, p. 45), ou seja, nunca uma classe toda irá ascender socialmente, pois não há emprego para toda a mão de obra que se qualifica. Porém, os que conseguem ascender socialmente pela educação, são vistos pelos demais como exemplo de que pelo estudo também se “chega lá”. Isto infelizmente nunca se dará no âmbito social, apenas no individual, porém, esta falsa crença auxilia na perpetuação da classe capitalista na medida em que prega o individualismo como forma de ascensão social. Desta forma

O trabalhador que é levado a querer ‘subir’, já aceitou implicitamente a “competitividade” essencial do sistema. Competirá com os companheiros de trabalho, para ele transfigurados em rivais. Aceitou também a meritocracia que garante a vitória, a ascensão, dos mais capazes, numa triagem ‘justa’. E mais que isso, predispôs-se a aceitar as condições existenciais desumanas a que são condenadas as classes trabalhadoras como resultado da própria incapacidade (e ignorância) destas. Submete-se à hegemonia da classe capitalista cujos pontos de vista endossa, muitas vezes tentando identificar-se com aqueles que o convencem da própria incapacidade, inferioridade e ignomínia (ROSSI, 1978, p. 28-29).

Hoje, é pela falsa crença de mobilidade social pela educação que a escola se torna valorizada, ou seja, na falta de perspectiva de mudanças da organização social, muitos se apegam ao estudo para tentar se tornar um privilegiado e conseguir a sonhada ascensão, porém, esquecem ou não sabem que ela não se dá para todos, pois os problemas da sociedade não são resolvidos somente através da escola e, a luta por esta “nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta das classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes. Certamente que não cabe à pedagogia fazer a Revolução” (SNYDERS, 1981, p. 107-108). Não haverá mudanças sociais sem o apoio da educação, ou seja, é necessário uma

educação que, nos dizeres de Mészáros (2007), seja *para além do capital*, uma educação socialista que “só pode cumprir seu preceito se for articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social” (MÉSZÁROS, 2007B, p. 302). Assim, segundo o mesmo autor

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas (MÉSZÁROS, 2007, p. 223).

Portanto a escola é, no capitalismo, ao mesmo tempo utilizada para qualificar a mão de obra, quanto para reproduzir a ideologia da classe dominante, sendo um aparelho ideológico do Estado (Althusser), tanto pelo que se apreende nela, quanto pelo papel que a sociedade atribui a mesma. Porém, ela pode ser diferente, ou seja, pode estar orientada para a transformação social, transformação esta que não ocorre somente pela educação, mas é impossível sem o seu apoio.

2.2 MST e Educação do Campo

Para romper com a lógica da educação e da escola como reprodutoras da ordem social, a partir da década de 1990, começou a luta dos Movimentos Sociais do Campo e de setores da sociedade civil por Educação Básica do Campo. A ação e pressão por parte dos sujeitos destas organizações deram origem a algumas políticas públicas educacionais.

O MST foi um dos atores sociais que pressionaram por políticas públicas para a Educação que levassem em conta as especificidades dos habitantes do meio rural. Um exemplo desta pressão foi a organização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em 1997, elaborado por este movimento – em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

No I ENERA, ocorrido entre os dias 28 e 31 de julho de 1997, em homenagem a Paulo Freire e Che Guevara, foi lançado “um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais” (SANTOS, R., 2012, p. 06). Ao final do evento foi lançado um Manifesto ao povo brasileiro, no qual educadoras e educadores da Reforma Agrária identificam-se como parte da classe trabalhadora e afirmam estar tomando uma posição de oposição ao projeto neoliberal que só destrói e faz aumentar a exclusão social do Brasil e declaram que, portanto, é preciso a construção de um novo projeto de sociedade.

Fortalecidos pelo primeiro ENERA, em 1998 o MST contribuiu juntamente com a CNBB, a UNICEF, a UNESCO e a UnB através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária para a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, a qual passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Em novembro de 1999 em Cajamar/SP ocorre um Seminário organizado por essa Articulação. No documento síntese do evento há um resgate do surgimento da Articulação no qual identificam-se alguns indicadores que afirmam a Educação Básica do Campo e o desafio de continuarem articulados e em movimento, além de valores, princípios, objetivos e práticas dos atores ou sujeitos sociais que compõem a Articulação. Na seção “O que fazer” o documento traz o funcionamento da Articulação e 14 (quatorze) ações dela. Além do Seminário a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo foi responsável pela realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo – a primeira ocorrida em 1998 e a outra em 2004, ambas ocorridas na cidade de Luziânia – GO.

A preparação para a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo se deu através de 23 encontros estaduais realizados de fins de maio a meados de julho e que tiveram como subsídio as discussões, um texto-base. Este defende que não basta ter Escolas “no” Campo, deve-se lutar por Escolas “do” Campo. Além disso, expressa a ideia de que a Educação do Campo precisa ser diferenciada e voltada para a formação humana, ou seja, de sujeitos capazes de intervir na realidade e que ela, a educação, por si só não resolve os

problemas do país, deve estar associada com a Reforma Agrária e com transformações profundas na política agrícola³².

A I Conferência ocorreu entre os dias 27 e 31 de julho de 1998. Participaram dela todos os movimentos sociais populares do campo, organizados na Via Campesina/Brasil, junto aos sindicatos de trabalhadores rurais, as federações e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Neste evento, além da voz e dos discursos, houve a expressão por gestos, música, mística, teatro, danças, ou seja, se valorizou linguagens da cultura do campo.

A conferência é considerada

[...] um marco para o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural (SANTOS; R., 2012, p. 12)

A referida conferência fortaleceu a visão de que o campo necessita de uma Educação Básica do Campo, contrária aos princípios da educação rural que só marginaliza o que vem do campo, afirmando que o que é para o rural não precisa ser muito elaborado, defendendo, por exemplo, que os professores não precisam de muita formação, pois basta que se ensine o básico: ler e contar. A Educação Básica do Campo pretendida pela conferência, afirma que é necessária uma Educação do Campo que, como tal, é construída por seus habitantes e não vem de fora, de cima para baixo, como é a Educação Rural. O registro das ideias debatidas no evento está em dois textos intitulados: “Educação básica do campo: compromissos e desafios” e “Educação básica do campo: desafios e propostas de ação”.

A II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNEC) ocorreu em Luziânia, GO, entre os dias 2 a 6 de agosto de 2004. Em seu Texto Base intitulado “Por uma Política Pública de Educação do Campo”³³ relembra-se as discussões ocorridas na I

³² O texto completo do Texto-Base da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo pode ser lido na íntegra no 1º volume da Coleção “Por Uma Educação Básica do Campo” intitulado com o mesmo nome da coleção, mas acrescido da palavra “Memória” e organizado por Edgar Jorge Kolling, Irmão Israel José Nery e Mônica Castagna Molina.

³³ Disponível em: <http://www.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/pdf/013.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2013.

Conferência e relata as conquistas desta, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, e a entrada das temáticas que envolvem a Educação do Campo na agenda de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A II conferência pretende que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita, através da/de: 1º) negação das políticas assistencialistas, compensatórias ou compassivas que concebem o campo como atrasado e fadado ao desaparecimento; 2º) Superação do uso privado da máquina pública; 3º) Não redução do trato público a demandas do mercado, ou seja, negam uma educação do campo voltada ao agronegócio e o campo como um lugar de negócios e o afirmam, junto com a floresta como “espaço da cultura, dos sujeitos, da produção da vida, da democratização das relações sociais, da solidariedade, do desenvolvimento de experiências... e, uma grande referência para a construção da justiça social” (TEXTO BASE II CNEC); 4º) Novas políticas públicas para um novo campo, onde negam as tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais e concebem o direito à terra, à vida, à permanência e conseqüentemente à educação; 5º) Políticas públicas como garantia de direitos, onde concebe-se que a pressão pela inclusão da educação na Agenda Pública está vindo da consciência dos direitos dos povos do campo, ou seja, da consciência da Educação como um direito de todos, inclusive a eles; 6º) Políticas públicas universais, ou seja, entendem que as políticas educacionais devem estar articuladas com as políticas que objetivam a garantia de direitos sociais e humanos, tais como “direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, à agricultura familiar, à cultura, aos valores e identidades da diversidade dos povos do campo. Logo, políticas intersetoriais para garantia da universalidade dos direitos” (TEXTO BASE II CNEC); 7º) Políticas públicas para a especificidade do campo, já que este apresenta “especificidades de uma realidade social, complexa que incorpora os espaços de floresta, da pecuária, das minas e da agricultura familiar..., a diversidade nas formas de produção, nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas...” (TEXTO BASE II CNEC), logo, as políticas públicas de ensino e aprendizagem, as políticas curriculares e de material didático terão de levar em conta essa especificidade, além de políticas públicas de construção da especificidade desse profissional educador do campo.

Além disto, o texto base da II CNEC, aborda os seguintes assuntos: 1. Financiamento da Educação: criticam o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

de Valorização do Magistério (FUNDEF) por este não incluir o financiamento da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos e afirmam que, aparentemente, o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) é mais adequado para financiar a Educação do Campo; 2. Gestão da Política Pública: defendem que deve-se superar o projeto educacional fragmentado e excludente; 3. Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo: deve se pautar pelos seguintes princípios: A formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipatório, Educação como exercício da devolução das temporalidades aos sujeitos, Educação como instrumento de participação coletiva; 4. Reconhecimento e Formação dos Educadores do Campo: através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), onde entendem que os educadores são todos que se formam e trabalham em favor da multiplicação de um novo modelo de desenvolvimento sustentável no campo; 5. Assistência técnica: atribuem que ela, juntamente com a extensão rural, as revoluções tecnológicas e a Educação do campo, são elementos que fundamentam a análise do desenvolvimento do campo; 6. Educação Profissional: apresentam a preocupação da saída dos jovens do campo para estudar ou o abandono dos estudos pelos mesmos quando não existem escolas que oferecem Ensino Médio, Cursos de Educação Profissional e de Especialização no campo. A II Conferência compreende

[...] que é preciso uma formação profissional sustentada em um modelo de desenvolvimento sustentável do campo e da floresta que possibilite a permanência dos (as) jovens no campo. Para tanto, faz-se necessário uma Educação Profissional nos seus vários níveis que garantam:

- Educar* os (as) jovens agricultores (as), visando o aprimoramento técnico-científico, por meio de uma formação integral;
- Envolver* no processo educativo as famílias e as comunidades dos (as) jovens;
- Criar iniciativas* diversificadas para transformar a realidade sócio humana das Comunidades (TEXTO BASE II CNEC).

Os eventos ocorridos para discutir a Educação do Campo fazem parte do que ficou conhecido como Movimento Por Uma Educação Básica do Campo, o qual contribuiu para a elaboração de políticas públicas educacionais: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Sobre a participação do MST neste movimento defende-se que ele

[...] foi um dos principais estimuladores na criação desse movimento, tendo emprestado inclusive seu acúmulo educacional como base que impulsionou o que veio a se chamar Educação do Campo, tanto no que diz respeito às práticas educacionais que se desenvolviam nesse espaço quanto à necessidade de políticas públicas (DALMAGRO, 2011, p. 70).

Uma das políticas públicas pressionadas pelo MST em parceria com a UnB, o UNICEF, a UNESCO e a CNBB se traduz no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Ele foi criado em abril de 1998 por meio da Portaria n. 10, de 16/04/1998, subordinado, na época, ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Em 2001, pela Portaria n. 837, é incorporado ao INCRA.

O programa objetiva-se a promover educação formal para os trabalhadores rurais assentados, em todos os níveis de ensino. Trabalha com a Pedagogia da Alternância – um período o aluno passa na escola e outro na comunidade onde reside – o que possibilita que o estudante, além de não precisar se mudar em definitivo à cidade para estudar, ainda possa levar para a escola os problemas enfrentados no seu cotidiano de agricultor.

Em 1996, o I Censo Nacional da Reforma Agrária revelou que existiam 43% de analfabetos nas áreas de assentamento, por isto o programa iniciou pela demanda de alfabetização de jovens e adultos e, ao mesmo tempo, preocupou-se em formar educadores das próprias áreas de Reforma Agrária para atuar nestes processos de escolarização. Além disto, começou a oferta dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e foram se construindo formas para atender as demandas de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os assentados. Com a ampliação dos níveis de escolarização se deu um novo passo rumo a parceria com as universidades públicas para que os assentados cursassem ensino superior. Para tanto, foram priorizados

[...] cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva de contribuir com a mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como, por exemplo, os cursos técnicos no âmbito da Agroecologia e da administração de cooperativas, e também os cursos de formação de educadores do campo, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, na perspectiva de criar condições para a ampliação da oferta da Educação Básica no meio rural, com a formação de educadores de suas próprias comunidades. As necessidades de formação de profissionais foram se diversificando, relacionadas às diferentes demandas para promoção do desenvolvimento dos assentamentos. Atualmente, em nível superior, realizam-se cursos em várias áreas, como Agronomia, Medicina Veterinária, Geografia, Enfermagem, História, Letras, Direito, Artes, Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA e JESUS, 2011, p. 36).

Porém, em 2008, começam alguns problemas a serem enfrentados pelo Programa. Diz-se que um aluno do curso de Agronomia da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) fez uma denúncia dizendo que grande parte do orçamento do PRONERA era repassada ao MST, o que resultou no Acórdão 2.653/08, através do qual, o Tribunal de Contas da União (TCU) proíbe o pagamento de bolsas aos professores que são funcionários públicos, exige que se faça licitação com as universidades para oferecer os cursos de alfabetização até a

pós-graduação ao invés de firmar simples convênios e determina a exclusão participativa dos Movimentos Sociais no processo de planejamento, execução e avaliação do PRONERA. Esta última determinação é considerada como

[...] um atentado contra os princípios constitucionais, notadamente em relação à autonomia universitária e contra a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, no seu art.1º, institui os Movimentos Sociais como educadores, junto com a família, os processos de trabalho, a sociedade, entre outros (MOLINA & JESUS, 2011, p. 30).

Para tratar das consequências sociais e educacionais geradas pelo Acordão e tentar reverter à situação, foi solicitada pela iniciativa da CONTAG, uma audiência com o Ministro Presidente do TCU e assessores técnicos deste Tribunal, em 17/08/2010. Como resposta a tal pedido o governo federal assinou o Decreto 7.352 de 04/11/2010 que, por sua vez, define a política de Educação do Campo e a função do PRONERA dando

[...] prioridade ao ensino fundamental e médio e, quanto ao ensino superior, à formação de professores. Conforme se pode observar, esse Decreto do governo federal pulveriza as ações entre a União, os estados e municípios, com todos os limites que são peculiares às políticas executadas nessas instâncias. Além do mais, cria empecilhos à realização de alguns cursos de graduação, como Direito e Agronomia, que já se constituíam em demandas do Movimento Camponês (RIBEIRO, 2011, p. 29-30).

Atualmente, além dos cursos de graduação, alguns de pós-graduação em nível de Especialização, através de parceria com diferentes instituições de ensino superior no país são ofertados pelo Programa: Administração de Cooperativas, Educação do Campo e Agricultura Familiar Camponesa e Agroecologia.

Apesar dos problemas enfrentados pelo programa, ele permitiu que o debate sobre políticas públicas para a Educação do Campo fosse ampliado para outros espaços, como por exemplo, comunidades de agricultores familiares, quilombolas e indígenas. Além disso, demonstrou que a alternância dos tempos educativos é uma opção viável e, por isto, as experiências vividas no PRONERA foram transmitidas a outros programas de Educação do Campo elaborados pelo MEC, tais como, PROJOVEM Campo e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Além do PRONERA, I ENERA também foi responsável pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pois os anseios dos educadores que participaram do Encontro foram apresentadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são estabelecidas pelo Parecer nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002.

No Parecer relata-se a educação escolar nas Constituições Federais e o descaso com a educação rural nos textos constitucionais de 1824 e 1891, assegurando que esta só se afirma juridicamente no início do século XX, a fim de conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. Além disto, o Parecer traz em seus subtítulos: 1. A Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras; 2. Educação Rural e Características Regionais; 3. Expansão da Rede de Ensino e Valorização do Magistério; 4. O Ensino Profissionalizante Agrícola; 5. Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entre os aspectos enfatizados pelo Parecer destaca-se o significado atribuído à Educação do Campo, pelo qual a mesma “incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”³⁴ (Parecer nº 36/2001, p. 48).

A Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em seu Art. 2º afirma que as Diretrizes

[...] constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB, 1/2002).

Além disto, destaca-se que esta Resolução delibera que a Identidade da escola do campo é definida através dos vínculos que ela traça com a realidade que atende (parágrafo único, Art. 2º) e que os movimentos sociais através de suas demandas podem dar subsídio aos componentes estruturantes das políticas educacionais (Art. 9º).

Sobre a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo afirma-se que

A chegada a este ponto de nossa caminhada multiplica nossas responsabilidades e nossos compromissos. Conhecendo essa história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigor a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos, as Diretrizes correm o risco de serem letra morta no papel (FERNANDES, 2002, p. 100).

³⁴ O parecer e as diretrizes podem ser encontrados no caderno 4 da coleção Por Uma Educação do Campo, organizado por Edgar J. Kolling, Paulo R. Cerioli e Roseli S. Caldart, intitulado “Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas”.

A conclusão do autor vale também para o PRONERA e outras políticas públicas que possam surgir através da ação dos movimentos sociais em parceria com setores da sociedade civil. Assim, é preciso que estes se mantenham organizados para garantir o que já foi conquistado e dar prosseguimento na luta por Educação do Campo.

O ano de 2002, além das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foi marcado pela realização do Seminário Nacional Por uma Educação do Campo. Ele ocorreu entre os dias 26 a 29 de novembro em Brasília e reuniu 372 participantes de 25 Estados diferentes, representando várias organizações e movimentos sociais. Foi promovido pela Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (UnB, MST, UNESCO, UNICEF, CNBB) e contou com o apoio do PRONERA, INCRA, Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). No evento foram discutidos os seguintes assuntos: a situação e a perspectiva do povo do campo na atualidade brasileira, a construção e implementação das políticas públicas da Educação do Campo e a trajetória do Movimento Por Uma Educação Básica do Campo. Além disto, trocou-se experiências sobre a construção de escolas do campo e discutiu-se sobre os desafios e próximos passos da Educação do Campo que, por sua vez, foram registrados no documento final do evento que ficou conhecido como “Declaração 2002”. Nela está presente uma retomada do histórico da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e do que foi discutido na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e a declaração de vitória quanto a aprovação das Diretrizes (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Além disso, traça dois grandes objetivos

- Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis.
- Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educacionais que ajudem na formação dos sujeitos do campo (DECLARAÇÃO 2002).

Além dos objetivos, a “Declaração 2002” finaliza com 13 (treze) convicções e linhas de ação para a construção de um projeto específico Por Educação do Campo, articulado a um Projeto Nacional de Educação e, 19 (dezenove) propostas de ação para o governo.

A luta do MST, em conjunto com outros movimentos Sociais do Campo e de setores da sociedade civil por Educação Básica do Campo que teve início na década de 1990, não foi em vão. Como consequência de sua pressão está à conquista de políticas educacionais:

PRONERA e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além de deixar sempre na ordem do dia assuntos relacionados a importância de se ter políticas públicas para a Educação dos povos do campo.

Apesar das conquistas destas políticas públicas, não há somente acordos entre Estado e Movimento Por Uma Educação Básica do Campo. Ribeiro (2011) aborda as diferenças existentes entre o Programa Escola Ativa³⁵ que teve apoio do Banco Mundial, no período de 1997 – 2007³⁶, e o Movimento Por uma Educação Básica do Campo, defendendo que o primeiro é uma reação ao último. Para defender esta tese, a autora caracteriza três elementos diferenciadores entre eles.

O primeiro diz respeito à diferença entre os objetivos da Educação. No Programa Escola Ativa encontra-se a Educação Rural que, por sua vez, segue as diretrizes determinadas pela política econômica do modo de produção capitalista, sendo voltada para indivíduos produtivos e competitivos que estão inseridos na lógica capitalista. A Educação defendida pelo Movimento é a Educação do Campo, que ao contrário da Rural é orientada por um projeto popular de sociedade que tem em suas bases a solidariedade.

O segundo elemento diferenciador é a escola. A Rural, pretendida pelo programa, faz referência ao meio urbano, subordinando o mundo rural, seus habitantes e as políticas a eles destinadas a este. O Movimento quer ir além da escola multisseriada rural, que segundo a autora

[...] oferece apenas as primeiras quatro séries do ensino fundamental aos filhos dos agricultores. A ação do Movimento Camponês baseia-se no entendimento de que os trabalhadores do campo, como também os da cidade, têm o direito a ampliar seu conhecimento e, com isso, a acessar a escola desde a básica até a universidade (RIBEIRO, 2011, p. 34-35).

³⁵ Segundo o portal do Ministério da Educação são objetivos do programa Escola Ativa: Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. Para participar as escolas do campo que possuem classes multisseriadas nas séries iniciais do primeiro ao quinto ano devem apresentar condições mínimas de funcionamento e ter uma equipe técnica estadual e municipal para acompanhar a implantação e implementação do programa Escola Ativa. Os municípios podem aderir ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=479. Acesso em 24 de junho de 2013.

³⁶ No período de 1997 a 2007 o programa financiou a formação de professores de classes multisseriadas para a gestão de escolas rurais de ensino fundamental, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A partir de 2008 o MEC estendeu o programa aos estados e municípios da Região Sul e voltado à formação continuada de professores das escolas rurais multisseriadas.

O terceiro elemento diferenciador é a estrutura curricular. Enquanto o programa organiza seu currículo “de modo a contribuir para a manutenção do sistema produtor de mercadorias, em que o ser humano é também, uma mercadoria descartável e flexível, principalmente em tempos de desemprego, como os atuais” (RIBEIRO, 2011, p. 35), o Movimento Por Uma Educação Básica do Campo propõe que seja compreendida no currículo, a memória das experiências produtivas e das lutas pela produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência. Para tanto, defendem que se parta das experiências dos agricultores e os ligue com o conhecimento tecnológico e científico produzidos socialmente.

Trazendo a tona estes três elementos diferenciadores entre o Programa Escola Ativa e o Movimento Por uma Educação Básica do Campo, Ribeiro (2011) comprova e conclui que o primeiro, implantado entre 1997-2007 sob o apoio do Banco Mundial está voltado para a lógica capitalista e representa uma reação ao Movimento que, por sua vez, projeta a Educação para a conquista de uma nova sociedade.

Nos últimos anos, as pressões por Educação Básica do Campo por parte do MST, em conjunto com outras entidades, continuam em alta. Em âmbito local, Santa Maria/RS, sediou entre os dias 22 a 25 de abril de 2009 o Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. O evento foi organizado pelo MST e o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e teve apoio do Ministério da Educação (MEC), do Diretório Central dos Estudantes (DCE), do Projeto Esperança/Coesperança e do Levante da Juventude, entre outros. Nele se discutiu: as dificuldades e os desafios de uma educação pública e voltada para as necessidades da população do campo, a conjuntura do campo, a luta pela reforma agrária e a situação atual da educação pública gaúcha e nacional. Além disto, houve a denúncia da precariedade da educação no Rio Grande do Sul e o fechamento das escolas em acampamentos sem terra, as itinerantes neste Estado e ocorreu, na tarde do dia 24, um ato público no centro da cidade em apoio ao dia nacional de paralisação pelo piso salarial nacional.

Em âmbito nacional, entre os dias 16 e 17 de agosto de 2010, reuniram-se em Brasília movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, Institutos Federais de Educação e criaram o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)³⁷. Dois anos depois, entre os dias 15 e 17 de agosto 2012, reuniram-se em Brasília as entidades integrantes do Fórum. Com a participação de 16 (dezesesseis) movimentos e organizações sociais e sindicais

³⁷ A carta de criação do FONEC pode ser lida em: <http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2013.

do campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de ensino superior, eles realizaram uma discussão crítica sobre o andamento da Educação do Campo no país. Na carta-manifesto à Sociedade Brasileira escrita com base nos debates³⁸, retoma-se o surgimento da Educação do Campo como uma necessidade da classe trabalhadora do campo em contraponto a Educação Rural voltada ao capitalismo, relembra-se a importância do 1º ENERA e da Conferência Por Uma Educação Básica do Campo e as conquistas dos trabalhadores organizados do campo quanto as políticas públicas, faz-se a denúncia do Estado Brasileiro que volta hoje a impor políticas baseadas nos princípios da Educação Rural e defendem a Educação do Campo associada

[...] à Reforma Agrária, à soberania alimentar, a soberania hídrica e energética, à agrobiodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados à agricultura familiar camponesa desde o plantio até à comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com o conjunto da população brasileira (CARTA-MANIFESTO FONEC)

Contrariando o proposto acima, denunciam que o campo brasileiro vive o aprofundamento do capitalismo dependente que, por sua vez, está associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro, tendo nas leis sua legitimação, e a contingência de recursos da Reforma Agrária, saúde e educação que resultam na desterritorialização das comunidades camponesas.

Quanto à nova política pública de Educação para o campo, chamada de Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)³⁹, a carta-manifesto diz que suas propostas são insuficientes para enfrentar as falhas da educação da população do campo,

³⁸ A carta-manifesto à Sociedade Brasileira do FONEC pode ser lida em: <http://educampoparaense.org/site/media/MANIFESTO%20C3%80%20SOCIEDADE%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2013.

³⁹ O PRONACAMPO foi lançado em março de 2012. A portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013 institui o programa e define suas diretrizes gerais. Segundo o ministério da educação, o programa tem por objetivo o apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. Para tanto, suas ações são voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada. Acesso em: 24 de junho de 2013.

expondo suas denúncias e proposições quanto ao programa⁴⁰. Em entrevista a Luiz Felipe Albuquerque da Página do MST, Rosane Fernandes do Setor de Educação do MST, expõe os limites do PRONACAMPO quanto a Educação do Campo pretendida ao afirmar que o programa “ ainda vem numa concepção da educação rural, de uma ideia (...) que precisa de alguém externo para levar as coisas ao campo, algo que somente é oferecido ao campo sem que haja uma construção com o sujeito do campo sobre as ideias”⁴¹. Portanto, o evento promovido pelo FONEC, foi um momento de reflexão e crítica às políticas públicas, mais um episódio de pressão quanto à Educação do Campo, pressão esta que os movimentos e setores fazem desde a década de 1990 quando passaram a discutir a Educação Básica do Campo como superação da Educação Rural até então presente no campo⁴².

Como já afirmamos neste trabalho, a escola é apenas uma forma de educação, mas, não a única e na concepção do MST não poderia ser diferente. Segundo o movimento:

[...] sujeitos não se formam somente na escola. Há outras vivências que produzem aprendizados até mais fortes. A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, porque o movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no movimento e em sua pedagogia; cabe tanto que historicamente o MST vem lutando tenazmente para que todos os Sem Terra tenham acesso a ela. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que reassume sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana (MST, 2001, p. 244).

O próprio MST é um educador. O movimento educa na medida em que coloca os Sem Terra em movimento e isto se dá, segundo Caldart (2013), pelas ações da dinâmica de uma luta social que encontram-se a cada ocupação, nos acampamentos, nas marchas e manifestações e na construção de uma nova forma de vida nos assentamentos. Neste sentido defende-se que o MST

⁴⁰ O manifesto do Fórum Nacional do Campo pode ser lido na íntegra em: <file:///D:/documentos/artigos%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo/FONEC/manifesto%20FONEC.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2013.

⁴¹ A entrevista na íntegra pode ser encontrada em: [D:/documentos/artigos Educação do campo\FONEC\Fórum nacional de Ed. campo - entrevista.htm](D:/documentos/artigos%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo/FONEC/F%C3%B3rum%20nacional%20de%20Ed.%20campo%20-%20entrevista.htm). Acesso em: 14 de junho de 2013.

⁴² Além dos eventos citados neste trabalho, gostaria de destacar mais alguns em que tive a oportunidade de participar: o I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns, ocorrido em Pelotas/RS, entre os dias 12 a 14 de novembro de 2012; o Seminário Estadual de Educação do Campo: Semeando Sonhos e Cultivando Sementes, ocorrido em Chapecó/SC, de 28 a 30 de Agosto de 2013; e I Seminário Regional de Educação do Campo: Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo - Região Centro e Fronteira Oeste do RS e I Encontro PIBID Interdisciplinar Educação do Campo, ocorridos em Santa Maria/RS, nos dias 21 e 22 de outubro de 2013.

[...] é educador dos sem terra, que aprendem estando presentes e participando de sua história. (...). A Educação no movimento se constrói de forma participativa, atuante e não passiva do sujeito sem-terra. Isso significa dizer que este se educa (no MST) através de sua própria ação, lutando, convivendo, estudando, produzindo, organizando-se. O Movimento só pode se realizar como educador se o sem-terra participar, agir, se puser em movimento. É um aprendizado que pressupõe a ação do aprendiz. De outro lado, essa ação também forma seu próprio educador, o MST (DALMAGRO, 2002, p. 135-36).

Portanto, segundo o MST, falar de Educação é entender que ela vai além da escola, porém, não negam a importância do ensino formal e passam, no decorrer da sua história, a conceber a escola como algo a ser conquistado nos assentamentos e perceber que, se ela pode ser uma reprodutora da ordem social estabelecida, pode também e, ao contrário, ser utilizada para romper com as relações sociais estabelecidas, formando para novos ideais.

2.3. Escola na visão do MST

O MST foi um dos atores sociais do “Movimento Por Uma Educação Básica do Campo” e é defensor de uma escola “do” campo. A expressão “do” no lugar de “no” ou “para o” campo, significa uma escola pensada e elaborada pelo trabalhador do meio rural, ou seja, “forjada a partir das intencionalidades dos movimentos sociais do campo onde os trabalhadores rurais são os protagonistas da história e sujeitos da ação pedagógica” (NASCIMENTO, 2012, p. 182), escola esta que deve romper com a lógica de ser aparelho ideológico do Estado e reprodutora da ordem social para assumir-se como formadora de sujeitos capazes de refletir sobre sua condição de explorados e agir para a transformação social.

A preocupação do MST com Escola é dividido por Caldart (1997) em quatro períodos.

O primeiro período começa antes da fundação do movimento (1979-1984) onde se dá à retomada da luta pela terra e com isto a preocupação “primeiro com as crianças acampadas (‘o que fazer com elas?’) e depois em como garantir escolas nos primeiros assentamentos que estavam surgindo, já frutos da luta.” (CALDART, 1997, p. 30). É neste contexto que passa a

funcionar, em 1983, a primeira escola de assentamento, localizado em Nova Ronda Alta no Estado do Rio Grande do Sul.

O segundo período marcado pela autora vai de 1985, ano de realização do 1º Congresso Nacional do MST até 1988/9. Nele há o enfrentamento do movimento com as forças políticas contrárias à Reforma Agrária, o início da Articulação nacional e da criação do Setor de Educação através de um encontro ocorrido em 1987 onde “foram formuladas duas questões para discussão, que acabaram sendo o mote para toda a elaboração pedagógica que continua até hoje: ‘o que queremos com as escolas de assentamentos?’ e ‘como fazer a escola que queremos?’” (CALDART, 1997, p. 32).

O terceiro período compreende 1989 até 1994. Nele ocorre a repressão política aos movimentos sociais e à luta pela terra. No intuito de resistir contra a repressão se constitui um Coletivo Nacional de Educação e a formação de educadoras/es, através do Curso de Magistério próprio para a titulação de professoras/es para as escolas de assentamento, tendo a primeira turma início no Rio Grande do Sul, em janeiro de 1990.

O quarto período inicia em 1995, ano do III Congresso Nacional do MST, e vai até a escrita do texto, no caso, 1997. Nele há “a busca de aliados para a luta pela Reforma Agrária e o consequente interesse e reconhecimento do conjunto da sociedade pelas várias dimensões do trabalho que o MST realiza, incluindo a educação” (CALDART, 1997, p. 36).

No decorrer da sua existência e amadurecimento, o MST começa a perceber que a luta pela Reforma Agrária deve estar associada à educação pública de qualidade. Com isto, “a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART, 2003, p. 63). Nessa proposta, defendem a existência de uma Escola Básica do Campo, cujos princípios diferem da Escola Rural tradicional, até então presente no meio rural.

A Escola Rural tradicional é entendida como a escola “para” o campo ou “no” campo, ou seja, uma escola pensada para o meio rural sem levar em conta os anseios e necessidades de seus habitantes. Neste sentido, a necessidade da educação para o meio rural, muitas vezes parte de uma falsa concepção de atraso rural. Para suprir este, “a educação rural é vista pelos formuladores como sendo um processo pedagógico que visa a transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola” (CALAZANS; CASTRO & SILVA, 1981, p. 164).

Ao utilizar a educação rural para habilitar o trabalhador do campo para as novas tecnologias e inovações, os formuladores da errônea concepção de atraso rural acreditam estar contribuindo para a superação de tal retardo, porém, na prática o que acontece é a habilitação do trabalhador rural para a continuidade do capitalismo no campo, ou seja, a educação está servindo para que a ordem social se reproduza, sem que, muitas vezes, o trabalhador se dê conta disto. Assim, através da educação rural investe-se no trabalhador para que ele dê continuidade, inconscientemente, ao modelo de sociedade que só o explora e o oprime. Além disto, a escola rural presta-se a “disseminar a civilidade e os valores relacionados ao trabalho e à vida urbanos, anulando, desta forma, os sujeitos que trabalham e vivem no campo, ou seja, os agricultores enquanto produtores de matérias primas, de conhecimentos, linguagens, culturas e artes” (RIBEIRO, 2011, p. 25).

A valorização do urbano em substituição aos valores do rural além de apoiar com a falsa concepção de que o rural é atrasado, acaba por contribuir para o êxodo rural, pois quando não se investe em escolas de qualidade para o meio rural se cai em outras falsas concepções: a de que é preciso estudar para sair do campo ou sair do campo para estudar.

Ribeiro (2010) traça três diferenças entre a Escola Rural tradicional e a proposta de Escola Básica do Campo que vem sendo construída em conjunto pelos agricultores familiares e por educadores e assessores ligados ao MST, no âmbito da via camponesa. Segundo a autora, enquanto a primeira é vinculada ao sistema capitalista de produção e de sociedade, está comprometida com a lógica da produtividade e tem seu Currículo, objetivos e metodologia direcionados para o sistema produtor de mercadorias, a segunda “não está pronta, não é fechada, nem é imposta de fora como ocorreu com as políticas para a educação do ‘meio rural’” (RIBEIRO, 2010, p. 196). Além disso, tem por finalidade a formação do trabalhador(a) rural para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea, sendo que “esse aprendizado articula-se com o trabalho cooperativo e com uma produção em harmonia com os seres humanos e a terra, tendo como meta a constituição de relações sociais democráticas e solidárias” (RIBEIRO, 2010, p. 196). Por fim, ao contrário da escola rural, a base curricular constitui-se da “memória das lutas e das experiências produtivas (...), em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência” (RIBEIRO, 2010, p. 197). Assim, enquanto a Escola Rural Tradicional baseia-se na reprodução da ordem social, a Escola Básica do Campo está fundada nos princípios de solidariedade e rompimento do modelo de sociedade existente, procurando traçar um novo mundo possível.

Apesar da luta do MST pelo rompimento com a Escola tradicional rural e a busca pela Escola Básica do Campo que tem por princípio a Educação do Campo, “o MST não é em primeiro plano um movimento educacional, mas uma organização de trabalhadores sem terra em luta por terra, por reforma agrária e por transformação social. É em vista destes objetivos – inter-relacionados – que o MST faz e projeta a escola” (DALMAGRO, 2011, p. 169).

Assim, a escola do MST deve estar orientada para a Reforma Agrária, ou melhor, ela deve formar sujeitos que amem a terra e que se oponham ao modelo latifundiário exportador que temos, que valorizem a Agroecologia e produzam alimentos saudáveis, auxiliando para a Soberania Alimentar. Para tanto, é necessário casar a Reforma Agrária com a Escola, pois a terra sozinha não é suficiente para “libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o Sem-Terra da exploração, do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à terra e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação” (CALDART, 1997, p. 25).

A escola orientada para a Reforma Agrária auxilia na permanência dos agricultores no campo, pois ajuda o assentamento a dar certo, já que seu ensino está ligado a resolução dos problemas do mesmo, ou seja, ela deve fornecer “capacidade técnica e científica para enfrentar as exigências de um modelo e produção mais empresarial e competitivo. Para isso os três pilares fundamentais da escola dos assentamentos devem ser: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico e o amor pela luta” (MST, 1992, p. 40).

Os três pilares fundamentais da escola dos assentamentos estão interligados, pois, ao se ter um trabalho agropecuário voltado para a produção de alimentos saudáveis e a soberania alimentar sobre base familiar, se valoriza ao mesmo tempo o amor pela luta, à luta pela terra, pelo chão que se passa a cultivar. Tudo isto não pode deixar de associar-se ao conhecimento científico que, por sua vez, contribui para resolução de problemas do assentamento e isto se dá quando, por exemplo, se sabe contar, medir, ler e interpretar, orientar-se pelo sol, definir o melhor solo para cada alimento, ou de uma forma geral, se compreende que seu sistema de produção é uma forma de resistência diante da agricultura agroexportadora e que, portanto, são sujeitos que impulsionam a transformação social.

Assim, os Sem Terra, ao pretender uma escola voltada à Reforma Agrária, exigem outro modelo de Escola. Não aquela orientada a reprodução da ordem social, mas uma escola diferente, que responda pelos seus interesses sociais.

A diferença começa nos objetivos da escola. Desde o início, os pais têm clareza de que a escola deve ajudar no avanço da luta. Ou seja, não pode haver separação entre o que está acontecendo no assentamento e o que é trabalhado na sala de aula. A escola deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida (MST, 1990, p. 18).

No Caderno de Educação nº 08, Intitulado “Princípios da Educação no MST” abordam-se os princípios filosóficos e pedagógicos da escola pretendida para os assentamentos.

Como primeiro princípio filosófico encontra-se a **educação para a transformação social**, ou seja, almejam uma educação que visa “a transformação da sociedade atual, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas” (MST, 1996, p. 161).

Ela caracteriza-se por ser uma educação de classe ao ter por objetivo “o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MST” (MST, 1996, p. 161); uma Educação massiva por defender “como fundamental o direito de todos à educação, em suas diversas formas” (MST, 1996, p. 161); uma Educação organicamente vinculada ao Movimento Social, pois se desenvolve “ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST” (MST, 1996, p. 162); uma Educação aberta para o mundo, o que significa que a “proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata, ou das nossas lutas específicas. Isto não nos levaria aos objetivos maiores de mudança” (MST, 1996, p. 162); uma Educação para ação, ou seja, defende que “não podemos nos contentar com o desenvolvimento apenas da chamada ‘consciência crítica’ (...). Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada ‘consciência organizativa’” (MST, 1996, p. 162), ou seja, não basta apenas teorizar sobre os problemas cotidianos, é necessário agir sobre eles e a escola é uma aliada para que isto aconteça; uma Educação aberta para o novo, ou seja, aos “novos valores, novas relações entre as pessoas, homens e mulheres, adultos e crianças, dirigentes e base, novos posicionamentos diante das várias questões da vida” (MST, 1996, p. 162).

Como segundo princípio filosófico está a **educação para o trabalho e a cooperação**. Nele compreende-se que a educação deve ser auxiliar no trabalho do meio rural, ou seja, ela deve “ajudar a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia (...), ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população” (MST, 1996, p. 163). Além disto, deve estar orientada para a cooperação, ou seja,

para a luta contra o individualismo e defesa da “necessidade de uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho” (MST, 1996, p. 163).

Como terceiro princípio filosófico está a **educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana**, ou seja, ela deve ter caráter de onilateralidade, já que deve trabalhar “as várias dimensões da pessoa humana 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” (MST, 1996, p. 163-164). Esta educação faz oposição a unilateral que, por sua vez, considera o ser humano em suas particularidades e não considera ao mesmo tempo as diversas esferas da vida humana.

No quarto princípio filosófico considera-se a **educação com/para valores humanistas e socialistas**, pois a mesma está voltada a valores que veem o ser humano como “ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos” (MST, 1996, p. 164). Através disto, negam-se os valores baseados na individualidade.

Como quinto e último princípio filosófico está a **Educação como um processo permanente de formação e transformação humana**, ou seja, a consideração de que “as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte” (MST, 1996, p. 164), ou seja, educam-se, como já afirmamos neste trabalho, além da escola, educam-se em todas as suas relações cotidianas.

Entre os princípios pedagógicos da escola que pretendem para os assentamentos, encontra-se, como primeiro, a **relação entre prática e teoria**, ou seja, é a relação entre o que se vive cotidianamente e o que se apreende na escola. Para que ela ocorra é necessário

[...] organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, respostas que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros, com o que a professora está dizendo, com coisas que os pais já disseram, com o que já observaram em outras situações parecidas, com o que estão discutindo entre eles (MST, 1996, p. 165).

O segundo princípio pedagógico é a **combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação**. Entende-se por ensino o que resulta em “saberes teóricos ou, poderíamos dizer simplesmente em saber” (MST, 1996, p. 166). A capacitação, por sua vez,

“resulta em saberes práticos ou, como temos preferido chamar em saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos)” (MST, 1996, p. 166-67). Portanto, combinar metodologicamente ensino e capacitação é, antes de mais nada, associar teoria e prática. Em uma escola de assentamento, a teoria sempre deve estar integrada à vida cotidiana dos habitantes, ela deve fazer sentido a quem a apreende.

O terceiro princípio pedagógico entende a **realidade como base da produção do conhecimento**, pois compreendem que

A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento. Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento. Porque, afinal, é nele que nós vivemos e é para melhorar as condições de vida nele que estamos estudando (MST, 1996, p. 167).

No quarto princípio pedagógico concebem-se os **conteúdos formativos socialmente úteis**, ou seja, “os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação. Só que isto não quer dizer que qualquer conteúdo serve. Pelo contrário, se são instrumentos, precisam ser escolhidos adequadamente” (MST, 1996, p. 168). A escolha dos mesmos deve ajudar a resolver os problemas enfrentados no assentamento.

O quinto princípio pedagógico compreende a **educação para o trabalho e pelo trabalho**, o que se dá “tanto selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes” (MST, 1996, p. 170).

O sexto princípio pedagógico é o **vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos**, ou seja, entende-se que a escola não deve negar sua relação com a política, pois se isto acontece é como se ela estivesse dizendo as alunas e alunos que “reprova a sua participação no Movimento, na luta pela Reforma Agrária e que militância nada tem a ver com educação” (MST, 1996, p. 170), ou seja, o vínculo orgânico entre educação e política vai além da conversa sobre questões políticas, compreende os processos pedagógicos.

O sétimo princípio pedagógico é o **vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos** É a compreensão de que “se a educação tem a ver com a formação/transformação de consciências, é preciso trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação” (MST, 1996, p. 171), ou seja, os processos econômicos.

O oitavo princípio pedagógico é o **vínculo orgânico entre educação e cultura** onde objetiva-se uma nova cultura, “uma cultura da mudança, que tem o passado como referência, o presente como a vivência que ao mesmo tempo em que pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte” (MST, 1996, p. 173), uma cultura que, por sua vez, auxilia na transformação social.

Como nono princípio pedagógico está a **gestão democrática**. Ela significa a “direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas” (MST, 1996, p. 173) e “a participação de todos os envolvidos no processo de gestão” (MST, 1996, p. 173). Gestão democrática não significa, no entanto, que todos devem decidir sobre tudo, mas que todos devem responsabilizar-se por algumas questões, repassando as informações aos demais envolvidos no processo.

O décimo princípio pedagógico é a **auto-organização dos/das estudantes**, o que significa que eles devem “ter um tempo e um espaço autônomo para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola” (MST, 1996, p. 173). Ao ajudarem na gestão da escola, além de valorizá-los como sujeitos da organização daquele espaço, ainda auxilia na aprendizagem do trabalho em grupo.

O décimo primeiro princípio pedagógico é a **criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores e das educadoras**. Eles, “podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades” (MST, 1996, p. 175). Os educadores devem estar sempre atualizados sobre a realidade do assentamento em que estão inseridos, do MST como um todo e do que acontece no mundo de uma forma geral e o coletivo pedagógico é um espaço para que isto aconteça.

O décimo segundo princípio pedagógico é a **atitude e habilidade de pesquisa**, concebendo-se que a “pesquisa ou a investigação implica em uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento e implicam habilidades, ou competências que precisam ser formadas nas pessoas, aprendidas por elas” (MST, 1996, p. 175), ou seja, a pesquisa nunca é neutra e deve estar orientada aos interesses dos assentados.

O décimo terceiro e último princípio pedagógico é a **combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais** – “o processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece (no sentido onilateral de que já falamos), se esta pessoa estiver com outras pessoas e, de preferência, seus iguais” (MST, 1996, p. 176). Assim, apesar do processo educativo ser individual, ou seja, acontece para cada pessoa de uma forma diferenciada, ele deve projetar-se aos objetivos da sociedade, ele deve servir para a transformação da sociedade.

É por seguir estes princípios filosóficos e pedagógicos que as escolas de assentamento são diferentes e como tais, também precisam de educadores diferentes. Eles devem ser militantes, independentemente se moram no assentamento ou não, devendo ser conhecedores da realidade do MST e do assentamento em que estão inseridos. Para tanto, “deve(m) participar da vida do assentamento. Só dar aula não chega. Deve(m) participar das discussões e ações princípios do assentamento como um todo” (MST, 1991, p. 36). Assim, para ser educadora em uma escola de assentamento

[...] é preciso ser apaixonada pela educação, conhecedora da realidade do campo e sensível aos seus problemas; a favor da Reforma Agrária, lutadora do povo e amiga ou militante do MST. É preciso se desafiar a compreender a história do MST e a conhecer as marcas deste Movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo. Isto implica em procurar entender a cada dia os traços do MST que em seu movimento constrói a sua identidade: o ser Sem Terra (MST, 1999, p. 209).

Nas escolas do MST, os educadores vão além dos professores, pois compreende também os funcionários, voluntários e técnicos, ou seja, abrange todos que de alguma forma estão envolvidos com os princípios desta escola que deve estar orientada à luta pela terra e conseqüentemente, à transformação da sociedade.

Esta escola diferente com educadores militantes exige uma educação do jeito do Movimento. No caderno de Educação nº 9, afirma-se que ao tentar produzir uma educação aos moldes do MST “os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as *pedagogias* já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se ‘filiar’ a uma delas, o MST acaba pondo todas elas *em movimento*” (MST, 1999, 201).

Entre as pedagogias postas *em movimento* pelo MST encontra-se a **pedagogia da luta social**, ou seja, espera-se que a escola nos assentamentos tenha como conteúdo de estudo as experiências de luta do MST e, além disto, os valores aprendidos com a luta, tais como “o

inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança...” (MST, 1999, p. 202). Estes devem ser sentimentos a serem despertados nos alunos.

Outra pedagogia valorizada pelos Sem Terra esta a **pedagogia da organização coletiva**. Nesta perspectiva a escola assume-se como “um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o ‘natural’ seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo” (MST, 1999, p. 202). Esta escola nega os valores baseados no individualismo e tem como foco as ideias que valorizem o grupo, o todo da comunidade a qual atende.

A **pedagogia da terra** é uma terceira pedagogia a qual o MST filia-se. Na escola baseada em seus valores ajuda a

[...] perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo (MST, 1999, p. 203).

A escola voltada a valorização da terra contribui para o despertar o amor pela terra, aos espaços a que se vive e conseqüentemente, ao interesse dos jovens a permanecerem no campo.

Outra pedagogia utilizada pelo Movimento Sem Terra é a **pedagogia do trabalho e da produção**. Através dela deve ser defendido que “a nossa escola precisa se vincular a mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho” (MST, 1999, p. 203). Nesta perspectiva, o estudo deve estar associado à vida cotidiana, a vida de agricultor.

Uma quinta pedagogia aliada ao MST é a **pedagogia da cultura**. Com ela pode-se dentro da escola “resgatar os símbolos, as ferramentas de trabalho e de luta, a mística do Movimento. E fazer do tempo de escola um tempo onde os educandos possam refletir muito sobre as várias dimensões da sua vida, de sua família, e também da grande família chamada Sem Terra” (MST, 1999, p. 203). Isto se dará através de conversa, de práticas e de exemplos, se dará através da valorização da terra, do resgate da história do MST em geral e do assentamento em específico.

A **pedagogia da escolha** é mais uma pedagogia posta *em movimento*, visto que através dela a escola pode estimular o “exercício da escolha, nas pequenas e nas grandes coisas, de modo que assim aprendam a cultivar valores e a refletir sobre eles, o tempo todo” (MST, 1999, p. 204). Com isto ela estará educando pessoas responsáveis pelas suas decisões e a ter coesão nos valores que defendem, já que são seres onilaterais e como tais têm que ter opiniões conexas, independente do lugar em que estejam.

A **pedagogia da história**, por sua vez, tem a escola uma aliada na tarefa do “resgate permanente da memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva dos trabalhadores em nosso país e no mundo; também a tarefa de ajudar os Sem Terrinha a perceber nesta memória as suas raízes, e a se descobrir como sujeitos da história” (MST, 1999, p. 204). Ou seja, a escola é responsável pela identidade de ser Sem Terra, o que não significa um ser na condição de falta, mas de um sujeito que luta dentro de um movimento social, o MST, por justiça social.

A oitava e última pedagogia em que o MST filia-se é a **Pedagogia da Alternância**. A escola que a assume busca integrar “a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educando com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra” (MST, 1999, p. 204), pois o estudante não necessita sair do campo para estudar, ao contrário faz do estudo um pilar para que permaneça no mesmo, já que o que aprende na escola faz sentido para a sua vida.

Através das pedagogias postas *em movimento* pelo MST, a escola nos assentamentos deve educar para a vida, mais especificamente para a vida de agricultor e, portanto, deve estar orientada para o público que atende, valorizando a luta pela terra, a Reforma Agrária e a transformação social. Apesar da luta empreendida pelo MST ir além da escola, ela pode ser uma aliada na reprodução dos valores defendidos pelos Sem Terra.

A construção de uma escola é um dos motivos que movimenta os assentados do Madre Terra em São Gabriel/RS. Assim, a luta por ela e a importância da mesma para a melhoria da qualidade de vida e a consolidação do assentamento serão tema do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A LUTA POR ESCOLANO ASSENTAMENTO MADRE TERRA, SÃO GABRIEL/RS

Desde que surgiram, entre os anos de 2008 e 2010, os 7 (sete) assentamentos de São Gabriel/RS: Conquista do Caiboaté, União Pela Terra, Novo Rumo, Cristo Rei, Zambeze, Itaguaçu e Madre Terra, os mesmos consolidaram-se carecendo de elementos básicos de infraestrutura, tais como, água, luz, estradas, demarcação dos lotes, saúde e escola. Durante o processo de construção deste trabalho um dos elementos foi conquistado pelos assentamentos da “Terra dos Marechais”: a construção de módulos escolares dentro de 3 deles: Itaguaçu, Cristo Rei e Madre Terra, os quais são extensão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, localizada no Cerro do Batovi, interior de São Gabriel/RS. Os demais elementos básicos de infraestrutura ainda estão em processo de solução.

Nossa proposta principal era compreender a luta por escola no assentamento Madre Terra, mas na medida em que fomos coletando dados e informações passamos a compreender que a disputa por ela não é isolada, tanto porque a exigência por escola sempre foi acompanhada da luta por outros elementos de infraestrutura, quanto porque os demais assentamentos de São Gabriel/RS encontram-se em situação semelhante e também almejam a resolução de tais problemas. Portanto, compreender a disputa por escola no Madre Terra é, ao mesmo tempo, entender a disputa dos outros assentamentos por ensino formal, ou seja, por uma escola que possa ser chamada de “sua”, não só pela localização no mesmo espaço físico, mas por corresponder aos seus anseios de agricultores.

Antes da construção dos módulos escolares em de 3 (três) dos 7 (sete) assentamentos de São Gabriel/RS, os alunos do assentamento Madre Terra, frequentavam, até o final do ano letivo de 2013, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni, enquanto os dos outros 6 (seis) assentamentos eram atendidos na estrutura principal da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas.

Os módulos escolares estão funcionando em caráter emergencial, atendendo alunos do 1º ao 9º ano, mas são provisórios até ficar pronta uma escola de ensino fundamental, médio e

profissional (sem nome ainda) no assentamento Itaguaçu, ela está sendo planejada para atender a todos os 7 (sete) assentamentos de São Gabriel/RS e tem previsão para ser construída no final de 2014.

Neste capítulo, veremos o desenrolar da luta por escola nos assentamentos de São Gabriel/RS, em geral, e no Madre Terra, em específico. Além disto, faremos a análise da Escola que os alunos do Madre Terra frequentaram até o final do ano letivo de 2013 e os desejos e alívios dos pais e mães deste assentamento quanto a construção do módulo escolar no mesmo.

3.1 O desenrolar da luta por escola nos assentamentos de São Gabriel/RS

Instigados pela dúvida de como surgiu a ideia de construção dos módulos escolares nos 3 (três) assentamentos de São Gabriel/RS, fomos em busca de respostas e obtivemos três discursos diferenciados: 1. Relato representando o MST, através de comunicação com ex-assentado do Madre Terra, Alcir, e com uma assentada do Conquista do Caiboaté, Janaína⁴³, via e-mail; 2. Relato da 19ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) através de texto também recebido via e-mail; 3. Relato do promotor da promotoria de justiça especializada de São Gabriel/RS, Fernando Andrade Alves, com quem conversamos pessoalmente.

A preocupação com a falta de escola nos assentamentos de São Gabriel/RS data desde a origem dos mesmos. Além disto, a luta por escola, sempre foi uma preocupação conjunta dos 7 (sete) assentamentos e segundo Alcir e Janaína, a construção dos módulos escolares nos assentamentos é reflexo da luta dos assentamentos, que vem desde o início dos mesmos, para que tivessem o direito a educação formal garantido. Neste contexto, uma das disputas travadas

⁴³ Alcir e Janaína são nomes fictícios. Ele morou no assentamento Madre Terra desde sua consolidação, 2009, até 2011; ela entrou no acampamento do MST em 2002, contribuiu durante alguns anos nos acampamentos em formação e luta, inclusive participando de todo processo de luta em São Gabriel/RS e atualmente trabalha numa cooperativa, do MST, no município em questão, de prestação de serviços técnicos as famílias dos assentamentos.

quanto à escolarização dos Sem Terrinha⁴⁴ foi devido à falta de vagas suficientes nas escolas de São Gabriel/RS para atender a todos os alunos assentados, conforme relatado por Janaína,

[...] chegaram os assentamentos em São Gabriel/RS, e as escolas do município não ofereciam vagas suficientes p/ todos (as) os Sem Terrinhas, que permaneceram 2 anos sem acesso ao direito que é garantido por lei. A partir dessa realidade as mães e pais se movimentaram em luta, pois seus filhos estavam com um direito negado e os que conseguiram vagas nas escolas(estaduais e municipais),estavam pulverizados na cidade nas diversas escolas, fora de suas realidades, longes do campo, mas muita criança e adolescente ficou fora. Houve um jejum no Ministério Público de São Gabriel/RS para denunciar e chamar a responsabilidade dos órgãos competentes.

As denúncias ao Ministério Público Estadual (MPE) quanto ao descaso com a educação dita por Janaína, foram confirmadas por Alcir que afirma

[...] houve diversas denúncias junto ao Ministério Público Estadual quanto ao descaso com o ensino em toda região de São Gabriel/RS. Sempre houve um comprometimento do Setor de Educação com todo processo de São Gabriel/RS.

Além da luta para que o direito ao ensino formal fosse garantido houve, na época de formação dos assentamentos, o interesse para que neles fossem construídas escolas, pois havia a preocupação de que as crianças pudessem sofrer preconceito nas escolas existentes no interior de São Gabriel/RS, conforme relatado por Alcir

outro fator que nos motivou é o preconceito que as crianças sofreriam por ser sem terra e, estudar em escola que não está alinhada com os princípios pedagógicos que o MST sempre defendeu. Seria expô-los a um processo formativo contraditório.

Considerando toda a criminalização sofrida pelos Movimentos Sociais como um todo e pelo MST, em específico, e levando em conta todas as barreiras que houveram na instalação dos assentamentos, relatados no capítulo I, na “Terra dos Marechais”, certamente, compreendemos que a preocupação de evitar preconceitos com os “Sem Terrinha”, era justificável.

No intuito de solucionar os problemas de falta de vagas aos alunos dos assentamentos, a Escola Ataliba Rodrigues das Chagas foi, em 2009, ampliada e passou de estadual para municipal e ali foram, segundo Janaína, “amontoados em torno de 200 crianças em dias alternados”. Esta escola passou a atender os assentamentos de São Gabriel/RS, com exceção do Madre Terra que, por ficar distante dos demais, teve os alunos encaminhados para serem

⁴⁴ Denominação dada as crianças que residem em acampamentos e assentamentos do MST.

atendidos pela Escola Municipal de Ensino Fundamental José Annoni, onde permaneceram até o final do ano letivo de 2013.

Mesmo após o encaminhamento dos alunos do Madre Terra à escola Annoni e a ampliação da Ataliba para atender os outros 6 (seis) assentamentos, a situação educacional continuou precária nos assentamentos de São Gabriel/RS, pois os alunos ainda tinham que percorrer, no ônibus escolar, grandes distâncias para chegar até o local de estudo. Além disso, muitas delas tinham que caminhar alguns quilômetros, pois o transporte não entrava em todos os acessos dos assentamentos. Portanto, o MST, segundo Janaína, procurou por pessoas que tivessem interesse em ajudar a solucionar aquele problema. Assim, foram procurados:

Dr. Jacks Alfonsin, deputado Marcom, pastora Nancy (CPT) e amigos para pedir ajuda junto a outros órgãos fora de São Gabriel/RS. Daí a imprensa e vários órgãos e pessoas vieram para fazer averiguações se isso era mesmo verdade, e fizeram as constatações. A partir de então valorosos amigos ergueram a bandeira e nos ajudaram a cobrar encaminhamentos, e surgiram os módulos escolares.

Portanto, assim como as políticas públicas para a Educação do Campo, discutidas no capítulo 2, foram impulsionadas pela organização de alguns setores e movimentos sociais, entre eles, o MST, a construção dos módulos escolares dos assentamentos de São Gabriel/RS só foram discutidas para a concretização, segundo o relato representando o MST, pois os assentados reuniram-se para reivindicá-la e a conduta do MPE se deu através de denúncia com o descaso com que a questão vinha sendo tratada, impulsionando também a 19º CRE para tomar uma atitude diante da precariedade da situação educacional.

Outros relatos diferentes sobre a resolução do problema educacional dos assentamentos de São Gabriel/RS foram dados pela 19º CRE e pelo promotor de justiça do município em questão. Cada qual atribuiu ao órgão de representação o mérito pela iniciativa de solução de tal dificuldade.

Segundo o promotor, Fernando Andrade Alves, a discussão para a resolução dos problemas de infraestrutura dos assentamentos de São Gabriel/RS, incluindo o ensino formal, se deu após visita organizada pelo procurador-geral de Justiça, Eduardo de Lima Veiga, aos assentamentos em meados de 2012. O discurso do promotor é o mesmo encontrado em reportagem disponível no site do MPE⁴⁵. Segundo a reportagem, a visita do promotor-geral de Justiça, dia 04 de junho de 2012, foi impulsionada através da provocação do advogado do

⁴⁵ <http://www.mprs.mp.br/noticias/id28538.htm>. Acesso em: 09 de dezembro de 2013.

MST, Jacques Alfonsin, para averiguação da situação dos assentamentos, principalmente, a dificuldade de deslocamento das crianças até a escola. Durante a visita, a

[...] comitiva formada por integrantes do MPE, MPF, Governo do Estado, Incra e Prefeitura de São Gabriel, percorreu dois dos sete assentamentos do Município, além de visitar a Escola Estadual Ataliba Chagas, que atende parte das 624 crianças assentadas na região (reportagem site MPE).

Após a averiguação da situação precária de infraestrutura dos assentamentos de São Gabriel/RS, criou-se, segundo o promotor e a reportagem, um grupo interinstitucional de trabalho, no intuito de articular ações conjuntas de enfrentamento às dificuldades constatadas, assim,

[...] o grupo estabeleceu três prioridades a serem enfrentadas: condições das estradas internas, falta de acesso à água e de garantia efetiva do direito à educação (reportagem site MPE).

Este grupo de trabalho realizou e continua realizando inúmeras reuniões no intuito de resolver os problemas de infraestrutura dos assentamentos. Em uma delas, surge, segundo o promotor de São Gabriel/RS, a ideia de construção dos módulos escolares em 3 (três) assentamentos da “Terra dos Marechais”.

A 19º CRE afirma, através de relato recebido via e-mail, que a resolução do problema com as escola nos assentamentos de São Gabriel/RS faz parte do cumprimento dos compromissos assumidos pelo governo Tarso Genro, desde o início da sua gestão em 2011, para com a escola pública, tendo como base os seguintes eixos: Democratização da educação, Assegurar a educação de qualidade social, Valorização dos trabalhadores em Educação, Qualificação dos espaços físicos escolares, Acesso da comunidade escolar à tecnologia e à cultura. Sendo assim, como base ao cumprimento dos eixos, passaram a ouvir as necessidades dos assentamentos de São Gabriel/RS quanto à educação. Ao realizarem isto, depararam-se,

[...] com uma situação difícil, para não dizer desumana, de crianças e adolescentes que saíam às 4horas da manhã, caminhando até 7 km para chegarem ao ponto do ônibus que só trafega na estrada principal. Considerando a pouca idade dessas crianças, existia a necessidade do acompanhamento dos pais nesse trajeto, o que dificultava a rotina de trabalho das famílias. A Escola Ataliba, onde estuda a maioria das crianças, tinha o espaço físico pequeno e, na época, esta escola era municipalizada e não atendia o preceito legal da educação básica quanto aos 200 dias letivos e às 800 horas anuais, pois tinha um calendário diferenciado, oferecendo aos alunos aulas três vezes por semana em dias alternados. Tal situação prejudicava imensamente o desempenho das crianças e adolescentes, visto que acordavam muito cedo, caminhavam longas distâncias e ainda eram submetidas a dois turnos de aulas num mesmo dia (RELATO 19º CRE, 2013).

Para tentar sanar em partes esta situação, a 19ª CRE afirma ter encaminhado a Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC) o pedido de construção de mais 4 (quatro) salas de aula para a Escola Ataliba Rodrigues das Chagas que, em 2012, passa de municipal para estadual. Já a construção dos 3 (três) módulos escolares nos assentamentos de São Gabriel/RS, surge, segundo a 19ª CRE e em concordância com o relato do promotor deste município, de reuniões realizadas pelo grupo de trabalho interinstitucional criado em meados de 2012, após a visita organizada pelo procurador-geral de Justiça, Eduardo de Lima Veiga, aos assentamentos. Para a construção e funcionamento dos módulos escolares

a Secretaria da Educação assumiu o compromisso de construí-los e garantir recursos humanos (docentes e funcionários); o INCRA arrumar as estradas internas nos assentamentos; o município de São Gabriel comprometeu-se em dar o transporte interno nos assentamentos e na estrada principal (RELATO 19ª CRE, 2013).

Portanto, diante dos três relatos obtidos, é possível questionar: A resolução dos problemas educacionais dos assentamentos de São Gabriel/RS através da construção de módulos escolares em 3 (três) assentamentos foi reflexo da luta dos assentamentos pela garantia do direito ao ensino formal? ou boa vontade do MPE e do governo estadual? Cada relator defende seus argumentos com base naquilo em que acredita e representa. Nós, tendo como pilar o que foi constatado no capítulo 2, em que as políticas públicas de educação do campo não existiriam se não fosse a organização e pressão de setores da sociedade civil e do MST, entendemos que se não fosse a organização e pressão do Setor de Educação do MST, junto com a união dos assentados para discutir as questões da escola, os módulos escolares não teriam sido construídos nos assentamentos Itaguaçu, Cristo Rei e Madre Terra. Não queremos com esta constatação, tirar o mérito do MPE e da 19ª CRE que sempre estiveram presentes e envolvidos na construção dos mesmos, conforme veremos na análise das atas do grupo de trabalho formado em 2012, porém, acreditamos que o fator impulsionador foram os assentados e que, portanto, tal conquista veio em conjunto com a luta pela terra e pela melhoria de toda a infraestrutura precária em que se encontram os assentamentos de São Gabriel/RS, mesmo após alguns anos de existência. A luta dos assentados do Madre Terra que responderam ao questionário, por escola, vem desde a época em que eram acampados, pois 66,66% deles afirmaram ter participado de alguma forma das escolas itinerantes e apenas 33,33% não tiveram nenhum envolvimento com os assuntos relacionados à educação formal (Ilustração 11– Gráfico 2). Enquanto assentados do Madre Terra, a participação na luta pela escola é aumentada, pois 85,71% dos entrevistados disseram ter participado de lutas pela

construção do módulo escolar e apenas 14,28% não se envolveram no processo (Ilustração 12 – Gráfico 3).

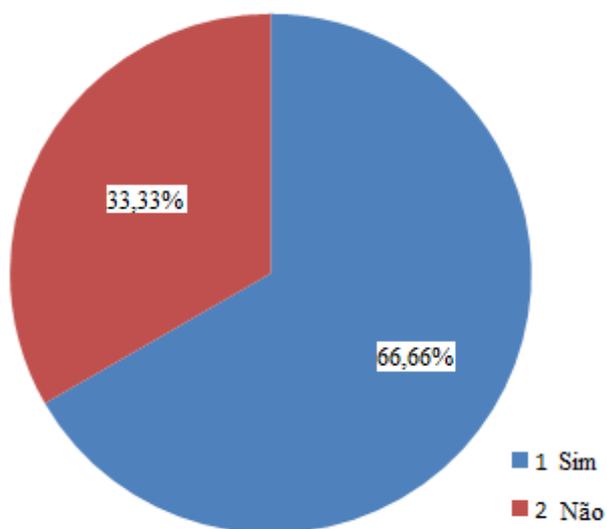


Ilustração 11– Gráfico 2 – Envolvimento com a luta por escola enquanto acampados
Org.: BASTIANI. T.M. 2014.

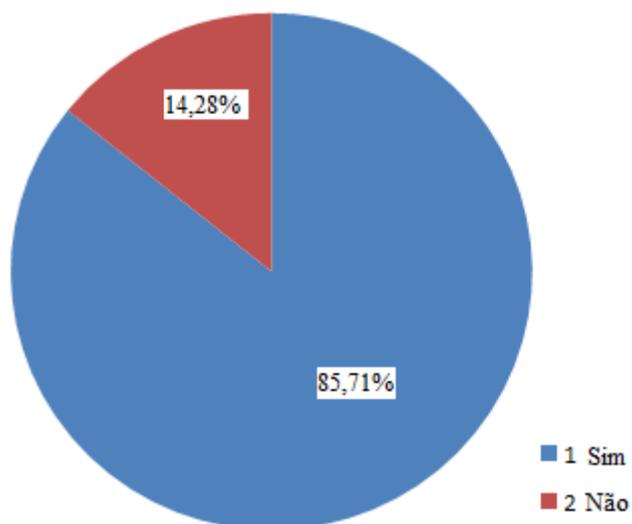


Ilustração 12 – Gráfico 3 – Envolvimento com a luta pela escola do assentamento Madre Terra
Org.: BASTIANI. T.M. 2014.

O grupo interinstitucional criado após visita organizada pelo procurador-geral de Justiça, Eduardo de Lima Veiga, aos assentamentos de São Gabriel/RS, em meados de 2012, já realizou uma série de reuniões na tentativa de solucionar os problemas de infraestrutura: água, luz, estrada, demarcação de lotes, saúde e, também, escola, enfrentados pelos assentados da “Terra dos Marechais”.

A partir de agora faremos a análise das atas das reuniões realizadas pelo grupo interinstitucional. Além disto, faremos a descrição do acompanhamento das lutas ocorridas, durante a realização da pesquisa, na área urbana de São Gabriel/RS, quando as mesmas tinham como objetivo a reivindicação por infraestrutura, entre elas a escola, que até o momento é o único problema, em parte, resolvido.

❖ REUNIÃO 16/07/2012⁴⁶

Dia 16 de julho de 2012 ocorreu, na sede do MPE, uma reunião que teve como objetivo: “estabelecer diálogo interinstitucional para discutir ações conjuntas que visem a melhoria das condições de vida dos assentados do Movimento Sem Terra em São Gabriel, com o foco em três prioridades: garantia do direito à educação, condições das estradas internas e acesso à água”⁴⁷.

Participaram desta reunião: Marcelo Lemos Dornelles, Jayme Weingartner Neto, Lisiane V. Veríssimo da Fonseca do MPE; Maria Emília Corrêa da Costa do MPF; Dionísio Mateus Marcon da Câmara Federal; Miguel Velásquez da Secretaria da Justiça e Direitos Humanos (SJDH); Milton Viário representando o gabinete do Governador do Estado Tarso Genro; Ernesto José Toniolo da Procuradoria Geral do Estado do Rio Grande do Sul (PGE/RS); Ronaldo Oliveira e Jaime Martini da Secretaria do Desenvolvimento Regional (SDR); Cláudio Sommacal, José Valdir Rodrigues e Cindi Sandri da SEDUC; André de Assis Brasil, naquela ocasião prefeito de São Gabriel; Ana Paula Capiotti da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de São Gabriel; Cedenir de Oliveira, Jane Fontoura, José Clóvis M. Fagundes, Emanuel Alves, Ivori de Moraes do MST; Jacques Alfonsin advogado do MST e Procurador aposentado do Estado.

⁴⁶ As atas das reuniões foram fornecidas pelo promotor de Justiça de São Gabriel, Fernando Andrade Alves. A primeira de que temos a ata ocorreu dia 16 de julho de 2012. Porém, sabemos que não foi a primeira, pois na leitura da mesma se faz menção a reuniões ocorridas dias 25 e 28 de junho daquele ano.

⁴⁷ O objetivo desta reunião, assim como o das demais, foi retirado da ata da mesma.

Na ata desta reunião ficou registrado que a 19ª CRE e representantes do MST realizaram o levantamento da demanda escolar em alguns assentamentos de São Gabriel, onde constatou-se que existem: 125 (cento e vinte e cinco) crianças no assentamento Conquista do Caiboaté, 32 (trinta e duas) no União pela terra, 45 (quarenta e cinco) no Itaguaçu, 42 (quarenta e duas) no Cristo Rei e 21 (vinte e uma) crianças no Zambeze. Além disto, após assuntos discutidos, foram ajustadas as seguintes ações:

1) as escolas dos assentamentos seguirão o padrão de construção em módulos; 2) o MPRS fará uma recomendação ou um TAC para que o acesso efetivo à educação nos assentamentos de São Gabriel seja tratado com prioridade, em caráter emergencial; 3) o Município de São Gabriel ficará responsável por contornar o problema do transporte escolar; 4) o Estado ficará responsável por verificar a possibilidade de ajudar o Município nesse tema, e fará contato com o INCRA; 5) sobre o magistério ficou consignado que será realizada a contratação emergencial de professores para os assentamentos, e a Secretaria Estadual da Educação deverá fazer contato com os candidatos do último concurso, aprovados na região de São Gabriel, para registrar eventual interesse nas vagas; 6) ainda sobre o magistério, ficou consignado que o MPRS procurará os candidatos à prefeito de São Gabriel, bem como os partidos políticos e as coligações, a fim de obter a concordância destes, formalmente, para a contratação emergencial dos professores; 7) sobre as condições das estradas, o MPRS deverá fazer contato com o Ministro do Desenvolvimento Agrário e com o Superintendente Regional do INCRA na tentativa de agilizar as obras; 8) os dados das crianças e jovens em idade escolar deverão ser repassados ao MPRS pelo município de São Gabriel; 9) com relação a água, caberá ao Estado construção do poço artesiano para o bombeamento da água (ATA REUNIÃO 16/07/2012).

Ao final desta reunião, marcou-se uma próxima para o dia 30 de julho de 2012, às 10:00 na sede do MPE.

❖ **REUNIÃO 30/07/2012**

Com o objetivo de “retomar o diálogo a respeito das ações necessárias para a melhoria das condições de vida dos assentados do Movimento Sem Terra, localizados no município de São Gabriel/RS”, em 30 de julho ocorreu mais uma reunião no MPE.

Participaram desta reunião: Marcelo Lemos Dornelles, Lisiane V. Veríssimo da Fonseca do MPE; Milton Viário representando o gabinete do Governador do Estado Tarso Genro; Guido Bamberg da Secretaria de Obras Públicas (SOP); Carlos Alfredo Lied, Roberto Ramos do INCRA/RS; Cláudio Sommacal, Antonio Marangon, José Valdir Rodrigues, Maria Sulzbacher da SEDUC; Meire T. Aguer, Tânia Vergínia Fontes Ongaratto da 19ª CRE; André de Assis Brasil, naquela ocasião prefeito de São Gabriel; Ana Paula Capiottida SMED de São

Gabriel; Cedenir de Oliveira, Jane Fontoura, José Clóvis M. Fagundes, Emanuel Alves, Ivori de Moraes do MST.

Durante a transcrição da ata desta reunião, foi elaborada uma Recomendação como respaldo do Ministério Público para a construção dos módulos escolares. Além disto, durante este encontro de discussões foi decidido que:

2) o grupo encaminhará um ofício ao INCRA, solicitando auxílio na questão do transporte escolar, com o que os representantes da autarquia se comprometeram em responder ao grupo a possibilidade em atender; 3) as aulas dos módulos escolares deverão ter dois turnos; 4) sobre a situação da falta d'água, a situação está sendo contornada, bem assim a situação das estradas, que estão melhoradas; 5) sobre o magistério, foi dito que existe quantidade de professor suficiente para atender as crianças (ATA REUNIÃO 30/07/2012).

Ao final desta reunião, marcou-se uma próxima para o dia 27 de agosto de 2012, às 10:00 na sede do MPE.

❖ REUNIÃO 27/08/2012

Na sede do MPE, com o objetivo de “esclarecer as ações que foram realizadas pelo grupo, dentro do limite de cada órgão, e as obras que ainda precisam ser iniciadas” ocorreu mais uma reunião em 27 de agosto de 2012.

Participaram desta reunião: Marcelo Lemos Dornelles, Lisiane V. Veríssimo da Fonseca do MPE; Milton Viário representando o gabinete do Governador do Estado Tarso Genro; Ernesto José Toniolo da PGE/RS; Augusto Arnold Filho da PGE/SOP; Jaime Martini da SDR; Cláudio Sommacal, José Valdir Rodrigues e Cindi Sandri da SEDUC; Guido Bamberg da SOP; Roberto Ramos, Stanislau Lopes do INCRA/RS; Meire T. Aguer, Tânia Vergínia Fontes Ongaratto da 19º CRE; André de Assis Brasil, naquela ocasião prefeito de São Gabriel; Ana Paula Capiotti da SMED de São Gabriel; Jovan Itamar de Lima da Cooperativa de prestação de Serviços Técnicos (COPTec) de São Gabriel; Jane Fontoura, José Clóvis M. Fagundes, Emanuel Alves, Ivori de Moraes do MST; Jacques Alfonsim advogado do MST e Procurador aposentado do Estado.

As ações ajustadas nesta reunião foram as seguintes:

1) Sobre o transporte escolar, o INCRA levará as crianças até a RS 630,00. A partir desse trecho o transporte será realizado pelo município, à exceção do roteiro que compreende a escola Ataliba, cujo transporte será realizado pelo INCRA durante todo o trajeto. O transporte iniciará em 17 de setembro e atenderá todas as escolas;

2) a Secretaria de Obras providenciará a melhoria das estradas em caráter emergencial; 3) o INCRA fará a cessão de uso, em favor do Estado, das áreas onde serão instalados os módulos escolares; 4) será da responsabilidade da Secretaria da Educação a construção dos módulos escolares e esgotamento sanitário; 5) o município comprometeu-se em realizar o nivelamento do terreno e providenciar o fornecimento de água e luz; 6) a Secretaria da Educação deverá chamar os professores aprovados na região referente ao último concurso do magistério, após, caso não exista interesse dos candidatos, ou o número de interessados não seja suficiente, deverá providenciar a contratação emergencial, para o trabalho específico no campo; até março os professores já devem estar trabalhando; 7) o INCRA deverá encaminhar à Secretaria de Obras um documento que justifica a necessidade de intervenção do Estado (ATA 27/08/2012).

Finalizada esta reunião, marcou-se uma próxima para o dia 14 de setembro de 2012, às 14:00 na sede do MPE.

❖ **REUNIÃO 14/09/2012**

Dia 14 de setembro de 2012 ocorreu no MPE mais uma reunião que teve como objetivo “esclarecer as ações realizadas pelo grupo até o momento”.

Esta reunião contou com a participação de: Marcelo Lemos Dornelles, Lisiane V. Veríssimo da Fonseca do MPE; Miguel Velasquez da SJDH; Augusto Arnold Filho da PGE/SOP; José Mendel, Guido Bamberg da SOP; Cláudio Sommacal, José Valdir Rodrigues, Cindi Sandri, Vivian Ferrari da SEDUC; Roberto Ramos, Geovane Brandão do INCRA/RS; Tânia Vergínia Fontes Ongaratto da 19º CRE; André de Assis Brasil, naquela ocasião prefeito de São Gabriel; Ana Paula Capiotti da SMED de São Gabriel; Jane Fontoura, José Clóvis M. Fagundes, Emanuel Alves, Ivori de Moraes do MST.

Nesta reunião comunicou-se que o início do transporte escolar agendado na última reunião para o dia 17 de setembro terá de ser atrasado, pois as estradas ainda não foram melhoradas pela SOP, o que deve ser realizado em uma semana, sendo a previsão do início do transporte escolar dia 24 de setembro. Além disto, foi dito que dia 29 de agosto foi formalizado o pedido sobre a construção dos módulos escolares à SOP e que o próximo passo é o início do processo de dispensa da licitação. Sobre o magistério, a SEDUC está estudando a melhor forma de contratação dos professores, porém, ainda não se sabe o número de professores necessários para atender a demanda, sendo que esta análise deve ser realizada em conjunto pela SEDUC, SOP e Secretaria de Direitos Humanos até o início das aulas, em

março de 2013⁴⁸. Sobre o esgotamento sanitário falou-se que a mesma empresa que construirá os módulos deverá responsabilizar-se por ele e a água e a luz ficam sob a responsabilidade do Município.

Finalizada esta reunião, marcou-se uma próxima para o dia 10 de dezembro de 2012, às 14:00 na sede do MPE.

❖ REUNIÃO 10/12/2012

Dia 10 de dezembro de 2012 ocorreu, no MPE, mais uma reunião que teve como objetivo “apresentar as ações realizadas pelo grupo de trabalho até o momento e as situações que se encontram pendentes”.

Participaram desta reunião: Marcelo Lemos Dornelles do MPE; Milton Viário representando o gabinete do Governador do Estado Tarso Genro; José Luiz Mendel e Guido Bamberg da SOP; Stanislaw Antonio Lopes do INCRA/RS; Cláudio Sommacal e Dulce Saete Bergonci da SEDUC; Tânia Vergínia Fontes Ongaratto da 19ª CRE; André de Assis Brasil representando o gabinete do prefeito de São Gabriel/RS; Jacques Alfonsim advogado do MST e Procurador aposentado do Estado; Ivori de Moraes do MST.

Naquela ocasião, entre os assuntos discutidos, registrou-se em ata que os lotes de área dos assentamentos Cristo Rei e Madre Terra já encontravam-se prontos para a construção dos módulos escolares e que a área no assentamento Itaguaçu teve de ser ampliada pelo INCRA pela inadequação do tipo de solo. Nesta reunião, o representante do MST, Ivori de Moraes defendeu, segundo o registro na ata, que “os projetos das escolas definitivas terão que se adaptar à geografia e ao clima da região, uma vez que o modelo atual não satisfaz as necessidades dos assentamentos”. Acreditamos que ele não estava se referindo apenas aos aspectos de geografia e clima, mas estava se referindo a questões mais amplas, tais como, os conteúdos abordados pelas escolas atuais que, muitas vezes, são descontextualizados das necessidades dos assentamentos. Além disto, relatou-se que a SOP estava fazendo o memorial descritivo e os orçamentos para a construção dos módulos escolares. Sendo assim, as ações recomendadas foram:

⁴⁸ Nenhum dos assentamentos teve as aulas iniciadas em março de 2013. No Madre Terra, onde realizamos a pesquisa, nesta data, o módulo escolar nem havia sido construído.

1) a respeito do calendário escolar, ficou consignado que Tânia Ongaratto comunicará o Dr. Marcelo assim que existir uma decisão do Conselho Regional de Educação. Na hipótese de o ano letivo ultrapassar a data de 29.12.12, o Ministério Público deverá encaminhar uma Recomendação ao Estado e ao Município a fim de garantir o transporte escolar para as crianças; 2) o grupo deverá permanecer mobilizado para que os módulos escolares estejam prontos até março de 2013, quando inicia o período escolar; 3) a Secretaria de Educação deve terminar de chamar os professores aprovados no último concurso do magistério para só então lançar o edital de contratação emergencial; 4) para a próxima reunião, o grupo deverá deliberar sobre a realização de um ato solene de inauguração dos módulos escolares, considerando a hipótese de estarem concluídos até março de 2013 (ATA 10/12/2012).

Ao finalizar esta reunião, uma próxima foi agendada para 19 de fevereiro, às 14:00 no MPE.

❖ **REUNIÃO 19/02/2013**

A reunião que havia sido agendada para o dia 19 de fevereiro ocorreu no dia marcado, no MPE, tendo como objetivo: “acompanhar e reavaliar o andamento das ações do Grupo de Trabalho, definindo encaminhamentos necessários para a consecução dos objetivos assumidos”.

Participaram desta reunião: Marcelo Dornelles do MPE; Fernando Andrade Alves promotor de Justiça de São Gabriel/RS; Augusto Arnold Filho do PGE/RS; Guido Bamberg e Vinícius da Silveira Piccini da SOP; Stanislau Lopes e Roberto Ramos do INCRA; Cláudio Sommacal e Cindi Sandrida SEDUC; Nilvanês Jobim e Patrícia Pozzatti da SMED; Tânia Verginia Fontes Ongaratto da 19ª CRE; Paulo Roberto Piriz da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação (SEME); José Clóvis Fagundes, Emaoel Alves e Ivori de Moraes do MST; Jacques Alfonsin advogado e Procurador aposentado do Estado.

Nesta reunião, deveria ser discutida a inauguração dos módulos escolares dos assentamentos Itaguaçu, Cristo Rei e Madre Terra, porém, com o atraso da construção dos mesmos, ela teve por objetivo discutir o transporte escolar dos alunos assentados, visto que os mesmos iniciariam o ano letivo de 2013 nas escolas que já frequentavam: os alunos do Madre Terra na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni e dos outros 6 (seis) assentamentos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas. Por este motivo, a prefeitura de São Gabriel/RS se comprometeu em manter o transporte escolar para os assentamentos até que ficassem prontos e em funcionamento os módulos escolares.

Sobre estes, nesta reunião, falou-se ainda que os projetos para sua elaboração estavam em fase de finalização e que a contratação da empresa responsável deveria ocorrer em meados de abril⁴⁹.

Desta reunião, as ações definidas foram:

1) Os responsáveis pela prestação do transporte escolar reunir-se-ão ainda nesta semana para planejamento da melhor forma de atendimento dos alunos assentados, discussão que deverá contar com a participação da Secretaria Estadual de Educação, Coordenadoria e Departamentos vinculados à questão. 2) Quanto aos módulos escolares, a ação das estruturas administrativas deve se dar o mais rapidamente possível. 3) No tocante às estradas internas, o trabalho deverá prosseguir de forma compartilhada, articulando-se possíveis compensações posteriores entre os entes públicos envolvidos. 4) O Ministério Público, por sua vez, compromete-se a conferir respaldo jurídico a eventuais ajustes legais que se fizerem necessários à efetivação das ações do Grupo de Trabalho (ATA REUNIÃO 19/02/2013).

Ao final desta reunião, foi acordado que no dia 05 de abril haveria uma audiência pública, no auditório da Promotoria de Justiça de São Gabriel/RS, para fazer o repasse sobre o início das obras das escolas as famílias assentadas.

A audiência combinada, no entanto, não ocorreu no local acordado, mas reuniu apenas representantes do INCRA e do MPE em Porto Alegre, o que dificultou, para não dizer impossibilitou, a participação dos assentados de São Gabriel/RS. Por este motivo, aproveitando as lutas do Abril Vermelho⁵⁰ os assentados do Madre Terra fizeram um dia de luta, dia 09 de abril de 2013, na área urbana de São Gabriel/RS, no intuito de alertar sobre a carência de infraestrutura em que se encontram nos assentamentos deste município⁵¹.

⁴⁹ Informações retiradas do site: <http://mp.rs.gov.br/infancia/noticias/id31095.html>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

⁵⁰ “A jornada de lutas, denominada pela imprensa de ‘Abril Vermelho’ é realizada em memória aos 21 companheiros assassinados no Massacre de Eldorado de Carajás, em operação da Polícia Militar, no município de Eldorado dos Carajás, no Pará, no dia 17 de abril de 1996, que se tornou oficialmente o Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária. Dezesseis anos depois do massacre, que teve repercussão internacional, ninguém foi preso e o país ainda não resolveu os problemas da pobreza no campo nem acabou com o latifúndio, que continua promovendo diversos atos de violência”. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/13168>. Acesso em: 15 de agosto de 2013.

⁵¹ Apenas os assentados do Madre Terra participaram do ato, pois pelas dificuldades de comunicação, ocasionadas tanto pela distância geográfica dos demais assentamentos, quanto porque não há sinal para celular, juntamente ao fato do ato ter sido combinado as pressas, como forma de pressão ao cancelamento da audiência pública que deveria ocorrer em São Gabriel/RS, não foi possível entrar em contato com os outros 6 (seis) assentamentos para que participassem do ato. Porém, apesar da ausência deles, em nenhum momento se particularizou a luta, conforme pode ser constatado na carta de denúncia elaborada pelas famílias do Madre Terra e entregue ao Promotor de justiça, ao prefeito de São Gabriel/RS, a secretária do INCRA e a comunidade urbana gabrielse.

❖ DIA DE LUTA 09/04/2013

Era madrugada do dia 09 de abril de 2013 quando dois ônibus de Santa Maria/RS, financiados por sindicatos locais, saíram do centro da cidade rumo ao assentamento Madre Terra. Em um deles estavam alguns estudantes⁵² e integrantes de sindicatos e movimentos sociais, enquanto o outro seguiu sem passageiros. No ônibus com passageiros estava um dos moradores do Madre Terra, o qual foi orientando ao motorista sobre o caminho a tomar e, após umas 3 horas de viagem se adentrou ao local de destino. Na sede do assentamento Madre Terra muitas famílias formadas por adultos, adolescentes e crianças aguardavam com suas bandeiras o transporte que as levaria até a área urbana de São Gabriel/RS para o ato combinado. Para tanto, o ônibus saiu da sede e demorou mais umas 3 horas para chegar até a Promotoria de Justiça “Terra dos Marechais”. No trajeto algumas canções de protesto e gritos de ordem foram ensaiados e houve a leitura da carta de denúncia das famílias do Madre Terra (Ilustração 13) que, mais tarde, foi entregue às “autoridades” e à comunidade urbana gabrielse.

Quatro anos sem água, luz, estrada, educação, saúde, habitação...

Março/abril de 2013.

Nós, as famílias do assentamento Madre Terra, regional de São Gabriel do MST/RS, vimos por meio deste documento nos manifestar sobre a situação de extrema precariedade e abandono a que estamos submetidas há quase quatro anos, tendo presente que não somos um caso isolado, mas sim produto de uma política nacional de favorecimento ao agronegócio em detrimento aos direitos humanos, à biodiversidade e a todos os modos de vida e culturas tradicionais.

Depois de resistirmos a longos períodos acampadas e termos feito parte de históricas jornadas de luta pela terra no RS, como as ocupações da Southall em São Gabriel, e da fazenda Guerra em Coqueiros do Sul; depois de termos lutado contra toda a brutalidade do assassino governo Yeda associado ao agronegócio e de estarmos juntos e na linha de frente em inúmeras outras jornadas e lutas de trabalhadores no campo e na cidade durante quase dez anos, nós, as oitenta e sete famílias assentadas em julho de 2009 vivemos, apesar de “assentadas”, enfrentando uma série de dificuldades que partem do descaso do governo federal e de seus apoiadores em realizar uma reforma agrária que realmente ofereça as condições para nossas famílias sobreviverem do próprio trabalho e com dignidade no campo.

Fomos jogadas num projeto de assentamento a 80 km da cidade, sem nenhuma estrutura, sem água, sem luz, sem nenhum auxílio médico, sem estradas, e aqui fomos esquecidas. Dependemos por longo período da humilhante e degradante cesta básica do INCRA que, por vezes, conteve até leite em pó podre, para sustentarmos nossos filhos.

Auxílio médico-hospitalar dentro do assentamento nunca soubemos o que é isso. Não existe nenhum tipo de

⁵² Entre eles, esta que escreve.

acompanhamento nesse sentido e transporte em casos de urgência só a solidariedade interna pode resolver. Porém, num temporal de dezembro passado, um companheiro atingido na cabeça por uma tábua esperou sangrando por 7hs seguidas para que, levado jorrando sangue na carroceria de uma camionete, pudesse chegar próximo a uma ambulância do SAMU. Este companheiro só saiu do coma em março e, mesmo perdendo parte dos movimentos, teve alta voltando ao assentamento onde através de um mutirão foi construído, enfim, seu primeiro galpão de madeira. Foi por esta madeira, por uma destas tábuas que foi atingido no temporal de dezembro, pois estas tábuas demoraram mais de 3 anos para chegarem e, escassas como são, talvez não darão para o assoalho. Sofrerá assim esse companheiro e sua família como todas as outras mais um rigoroso inverno pampiano sem condições mínimas de moradia.

Sem água encanada temos que torcer para não parar de chover. Na seca do ano passado, tivemos que cavar buracos nos campos para podermos matar a sede de nossas famílias, ou então procurar a longas distâncias sangas e barragens, compartilhando da mesma água com todos os tipos de animais. Os funcionários do INCRA, que não aparecem de forma frequente porque são pouquíssimos para atender toda a região, simplesmente tiveram que assistir a isso sem recursos para mudar as coisas.

Em relação à educação, depois de muita promessa e enrolação do Governo Estadual e Municipal, sem escola e sem estradas internas, nossas crianças da primeira à oitava série chegam a ter que acordar às 3:30 da manhã para pegar um ônibus caindo aos pedaços às 6:00, na área central do assentamento, e viajar mais duas horas num percurso de quase 30 km para chegar à escola mais próxima. A dureza é tanta que as aulas são em turno integral e a cada dois dias, quando não chove. Nesse contexto de precariedade total, criam-se todas as condições para que nenhum jovem permaneça no campo.

Sem as estradas internas, também fica inviabilizada a produção, pois é impossível transportar cargas, incluindo o leite, que é objetivo da maioria dos assentados produzirem aqui, mas que só fica em sonho porque para piorar, a energia elétrica fundamental para essa linha de produção existe somente em projetos que nunca saem do papel ou em discursos de um Luz para Todos, que no campo não chega a “todos”. Ainda que tivéssemos as estradas e a energia indispensáveis, com quatro anos de assentamento ainda não acessamos nem um terço dos minguados créditos que deveríamos receber para minimamente investir na produção.

Diante disso tudo, temos a plena certeza que para o agronegócio, para o latifúndio e para todos os peixes grandes da agricultura isso não funciona assim, pois somente em 2012 o Governo Federal destinou aproximadamente 100 bilhões de reais para empresários e latifundiários comprarem máquinas, sementes transgênicas e venenos de empresas multinacionais e, assim, seguir poluindo e concentrando a terra. Sabemos que a situação desumana em que vivemos também é fruto de uma estratégia que há tempos abandonou o enfrentamento, a pressão, e passou a privilegiar as lutas de gabinete, deixando de lado a organização de base e apostando todas as fichas nas estruturas de poder. Uma estratégia que conseguiu entrar em território inimigo, mas que pela dinâmica interna desse tipo de acionar, logo passou a confundir-se com o inimigo ajudando-o a gerir a miséria em boa parte das áreas de reforma agrária.

É por tudo isso que resolvemos transformar nossa indignação em luta e organização. E, para isso, pedir a solidariedade aos que lutam, militância, outros movimentos sociais, sindicatos, entidades de base, e aos apoiadores da luta pela Terra contra o agronegócio, para arrancarmos nossas conquistas e mostrar para os oprimidos e explorados que nossos direitos só a LUTA faz valer. Pois, se antigamente o Estado usou cassetetes, bombas de gás lacrimogêneo, métodos de tortura, balas de borracha e de estanho para nos desmobilizar, hoje ele usa métodos mais sutis, mas não menos eficazes como o abandono, a burocracia, o engessamento, a cooptação de dirigentes e o isolamento. E é justamente para sair dessa situação que procuramos aos que lutam, pois, sabemos que é só entre esses que encontraremos companheiros.

Coordenação dos grupos de famílias do assentamento MADRE TERRA.

Grupo de Mulheres do assentamento MADRE TERRA.

Coletivo de Juventude do assentamento MADRE TERRA.

Ilustração 13 - Carta de denúncia das famílias do assentamento Madre Terra, em São Gabriel/RS, entregue no ato do dia 09 de abril

Fonte: <http://coletivocatarse.com.br/home/fomos-jogadas-num-projeto-de-assentamento-e-esquecidas/>. Acesso em: 14 de novembro de 2013

Chegando a Promotoria de Justiça, todos foram recebidos por alguns assentados que haviam ido antes para organizar a infraestrutura, tal como um carro de som estacionado na rua em frente ao portão de entrada do prédio. No local, as bandeiras e faixas foram abertas e colocadas nas grades que o protegem. Durante o ato uma das assentadas foi propositadamente acorrentada pelos manifestantes, junto com seu filho de 5 (cinco) meses no portão do prédio, impossibilitando a entrada e a saída de pessoas no mesmo (foto A). Alguns policiais do Batalhão de Operações Especiais (BOE) da Brigada Militar, que rapidamente chegaram ao local, observaram tudo do outro lado da rua. Em meio a isto, o carro de som tocava canções que eram acompanhadas pelos batuques trazidos pelos manifestantes e por algumas palavras de ordem gritadas por eles. Algum tempo depois, um homem de terno preto aproximou-se da manifestação, era Fernando Andrade Alves, promotor de justiça de São Gabriel/RS (foto B). Ele anunciou que interrompeu uma reunião para vir conversar com os manifestantes e disse que poderia receber um grupo de 10 pessoas para ouvir as reivindicações. Não levou muitos minutos e um grupo formado por mulheres, muitas mães acompanhadas de seus filhos, seguiu o promotor para uma conversa (foto C). Do lado de fora, as bandeiras e faixas continuaram estendidas e os demais participantes da manifestação seguiram a cantar e gritar.

Algum tempo depois o grupo de mulheres saiu porta afora e todos ficaram em frente ao prédio decidindo se aquele era o melhor lugar para conversar. Naquele momento, um dos policiais aproximou-se e pediu para que as mães tirassem as crianças do sol, caso contrário ele chamaria o conselho tutelar. Ele foi, imediatamente, retrucado por algumas mães que afirmaram que pior do que aquela situação é a que enfrentam diariamente no assentamento e que o conselho tutelar deveria ir até suas residências para ver a realidade precária ocasionada pela falta de estrutura. O policial recebeu a carta-denúncia (foto D) e quis saber da modalidade da manifestação e, sobre isto, um dos assentados afirmou que “o protesto era pacífico”. Após este episódio, os manifestantes sentaram-se embaixo de uma árvore, ao lado da Promotoria de Justiça, para comer pão com margarina e mortadela, pois já era hora do almoço, e para fazer os repasses do que havia sido conversado. Na reunião, o promotor comprometeu-se a visitar o assentamento em breve o que de fato ocorreu na semana seguinte e trouxe avanço no transporte dos alunos até a escola que, segundo Frida, “antes da luta para chegar até a Escola os alunos deveriam se reunir na sede do assentamento, sendo que alguns tinham que caminhar até 7 (sete) quilômetros para chegar até o local. Após a luta, o ônibus escolar busca os alunos em suas residências”. Além disto, nesse dia foi marcada uma reunião para o dia 29/04 em São Gabriel/RS.

Após almoçar, os manifestantes seguiram em marcha até a prefeitura (foto E) o que despertou muitos olhares dos que a presenciavam. No trajeto, de um pouco mais que 2 km, foi entregue as pessoas a carta de denúncia da situação precária do Madre Terra. Na prefeitura, o mesmo grupo que falou com o promotor, foi recebido pelo prefeito da cidade, Roque Montagner, do Partido dos Trabalhadores (PT) (foto F). No entanto, do poder executivo, os manifestantes conseguiram apenas a promessa da formação de uma comissão que ficou de avaliar as condições da estrada que leva ao assentamento. Após isto, rumaram até o INCRA, onde apenas encontraram a secretária que recebeu as reivindicações.

Após uma manhã e parte da tarde de manifestações, os rostos pareciam cansados, já que o sol e o calor eram intensos neste dia, mas ainda era preciso aproveitar a ida até a área urbana para resolver e comprar algumas “coisas” e, assim, fizeram alguns assentados, enquanto os demais manifestantes esperavam na praça da cidade, lanchando e conversando. Já passava das 18 (dezoito) horas quando o ônibus saiu da cidade rumo ao Madre Terra e, posteriormente, ao local de onde havia saído ainda de madrugada, Santa Maria/RS.





Ilustração 14 – Mosaico com fotos da Manifestação ocorrida dia 09/04/2013 em São Gabriel/RS

Fonte: Foto A: arquivo pessoal; Foto B,C, D, E. Disponível em: <http://www.revistaovies.com/reportagens/2013/04/madre-terra-nossos-direitos-so-a-luta-faz-valer/>. Acesso em 14 de novembro de 2013; Foto F. Disponível em: <http://n1noticia.wordpress.com/2013/04/10/ampliacao-de-linha-garante-transporte-escolar-para-alunos-do-assentamento-madre-terra/>. Acesso em 14 de novembro de 2013.

❖ REUNIÃO 29/04/2013

A reunião marcada na conversa com o promotor para ocorrer dia 29 de abril foi realizada na Promotoria de Justiça de São Gabriel/RS. Esta teve como objetivo “acompanhar e reavaliar o andamento das ações do Grupo de Trabalho, apresentando os resultados obtidos e definindo encaminhamentos necessários para consecução dos objetivos assumidos”.

Participaram dela: Fernando Andrade Alves, promotor de justiça de São Gabriel/RS; Guido Bamberge Ederson Machado da SOP; Augusto Arnold Filho da PGE/SOP e Silverio M. Neto da SOP/ASTEC; Maurício Neuhaus e Jaime Martini da SDR; Stanislau Antonio Lopes e Carlos Alfredo Lied do INCRA/RS; Cláudio Sommacal, Nilvanês Jobim e José Valdir Rodrigues da Silva da SEDUC; Paulo Roberto Pirizda SEME, Tânia Vergínia Fontes Ongaratto e Meire Torres Aguer Garagorry da 19ª CRE; Mara Joceli Lucas de Barros (diretora) e Karyn Horst (vice diretora) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas; Jane Fontoura da COPTEC; Kátia P. Lorenzet e Vanusa de Lima do Assentamento Cristo Rei, Celda Gonçalves do Assentamento Zambeze, Daiane Marçal, Ramona Alencastro e Salvador Fernandes do Assentamento Madre Terra, Emanuel Alves do MST, Francis Zanella da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

Quanto à questão da escola foi registrado na ata desta reunião que tramitam no Ministério da Educação projetos de 6 (seis) escolas de educação básica (ensino fundamental e ensino médio) do campo para o Estado do Rio Grande do Sul, uma delas para o Assentamento Itaguaçu, sendo que os recursos financeiros já estão liberados. Além disto, apontou-se 90 (noventa) dias como prazo final para a construção dos módulos escolares nos assentamentos Madre Terra, Cristo Rei e Itaguaçu, tendo previsão de início das aulas em agosto de 2013. Quanto aos professores, registrou-se que estes serão, tanto chamados do concurso, quanto serão contratados em caráter emergencial. Falou-se ainda que 30 de abril era o prazo final para as empresas se habilitarem para a construção dos módulos escolares⁵³ e, por fim, foi acatada a sugestão do Promotor de justiça para que a SEDUC e SMED formasse um grupo de trabalho para a transferência dos alunos para as escolas modulares⁵⁴.

❖ REUNIÃO 01/07/2013

Dia 07 de julho de 2013, com objetivo de “avaliar o andamento das ações do Grupo de Trabalho, definindo encaminhamentos necessários para finalização de suas atividades” ocorre mais uma reunião no MPE.

Participaram desta reunião: Marcelo Dornelles do MPE; Fernando Andrade Alves promotor de Justiça de São Gabriel/RS; Stanislau Lopes e Carlos Alfredo Lied do INCRA; Cláudio Sommacal da SEDUC; Tânia Verginia Fontes Ongaratto da 19ª CRE; Emaoel Alves, Jane Fontoura, Katia P. Lorenzet e Aline Valbderdo MST; LizandroValerio Cavalheiro da Secretaria Municipal de transportes; Felipe N. Amim da Secretaria Municipal de Obras; Jaime Martini da Secretaria de Desenvolvimento Rural.

Sobre os módulos escolares, o representante da SEDUC afirmou que todos os procedimentos por parte da Secretaria de Educação foram tomados e que a responsabilidade

⁵³ O edital de licitação para que empresas se inscrevessem para a construção da escola em caráter emergencial dos assentamentos foi aberto dia 17/04, tendo como prazo final 30/04. O resultado do mesmo saiu em 04/06, sendo a empresa Triedro Engenharia, Construções e Avaliações LDTA, a responsável pelas obras (em anexo deste trabalho encontra-se a Ordem de Início dos Serviços (OIS) que descreve, entre outras informações, a estrutura e o valor da obra). No assentamento Madre Terra, a empresa responsável pelas obras ficou de ir verificar o espaço para a construção do módulo escolar no dia 10 de junho, porém, esta que escreve estava presente no assentamento no dia marcado e nenhum responsável apareceu no local.

⁵⁴ Frida que estava na reunião disse que na ocasião, ela sugeriu que algum representante dos assentamentos também fizesse parte do grupo de trabalho para realização da transferência dos alunos. Esta informação, porém, não consta na ata.

está a cargo da Secretaria de Obras. Sendo assim, falou-se que são grandes as possibilidades de que comecem a funcionar ainda no segundo semestre, com previsão do início das aulas para dia 1º de agosto⁵⁵. Porém, relatou-se preocupação com o fato das aulas iniciarem sem água e luz e traçou-se que uma possível solução seria dar um recurso adicional a escola Ataliba, visto que esta é a matriz dos módulos escolares. Sobre esta questão, o representante da SEDUC comprometeu-se a buscar dados junto a Secretaria de Obras para saber sobre os projetos de água e luz.

Quanto aos professores, foi relatado em ata que foram abertos contratos temporários específicos em atender escolas do campo⁵⁶, pois nenhum dos aprovados no último concurso do magistério demonstrou interesse em trabalhar em escola de assentamento. Para os contratos, houve, segundo representante da 19ª CRE, 126 (cento e vinte e seis) inscritos interessados em trabalhar tanto nas séries iniciais, como por disciplina.

Como foi dito que as aulas têm possibilidade de iniciarem nos módulos escolares dia 1º de agosto, foi decidido nesta reunião a realização de uma nova reunião antes do seu início, ficando a mesma marcada para o dia 29 de julho, às 13:30, na Promotoria de Justiça de São Gabriel/RS.

❖ REUNIÃO 29/07/2013

Conforme agendado, dia 29 de julho de 2013 ocorreu, em São Gabriel/RS, uma audiência pública (Ilustração 15) no intuito de “acompanhar e reavaliar o andamento das ações do Grupo de Trabalho, apresentando os resultados obtidos e definindo encaminhamentos necessários para consecução dos objetivos assumidos”.

Participaram desta reunião: Fernando Andrade Alves, promotor de justiça de São Gabriel/RS; Silvério M. Neto da SOP/ASTEC; Guido Bamberg da SOP; Cláudio Sommacal da SEDUC; Milton Viário representando o Gabinete do Governador Tarso Genro; Evely Simasdo Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem (DAER), Tânia Virgínia Fontes

⁵⁵ As aulas não iniciaram dia 1º de agosto. No Madre Terra, elas iniciaram no ano letivo de 2014.

⁵⁶ O Edital de inscrição para o Cadastro de Contratações Temporárias para o exercício da função de professor – para atuar em Escolas do Campo na 19ª CRE no Município de São Gabriel/RS para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Séries Finais e Ensino Médio – foi aberto durante o período de 10 a 14 de junho de 2013.

Ongaratto da 19ª CRE; Stanislau Antonio Lopes e Carlos Alfredo Lied do INCRA/RS; Jorge Elói Vargas do 3º Grupamento de Polícia Ambiental de São Gabriel/RS; Paulo Roberto Pirize Branca Estelita Wiesel da SEME; Larissa B. César do Cenário de Notícias, Cenami Godóis, Ana Paula P. da Luz, Jane Fontoura, Tatiane P. Nascimento e Jovan I. de Lima da COPTEC; assentados do Madre Terra, Cristo Rei, União pela Terra e Zambeze⁵⁷.

Com referência aos módulos escolares foi ratificado o comprometimento do Estado do Rio Grande do Sul com o ensino fundamental em escolas do campo, apesar desta não ser, legalmente, sua atribuição, mas como o município de São Gabriel/RS não atendeu a demanda, o Estado acabou por realizá-la através da ampliação da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas e a construção de três novos módulos escolares nos assentamentos Itaguaçu, Madre Terra e Cristo Rei e da elaboração de projeto para construção de uma Escola definitiva no Assentamento Itaguaçu, cujo procedimento está, atualmente, a cargo da Secretaria Estadual de Obras Públicas. A respeito dos módulos escolares, foi apontado o não cumprimento dos prazos de entrega pelas empresas responsáveis, o que deveria ter sido em 13 de julho de 2013. A justificativa para o atraso recaiu sobre, às chuvas que dificultaram o acesso até os assentamentos, sendo o novo prazo para a conclusão das obras em 20 de agosto de 2013. Além disto, foi relatado que a seleção dos professores que trabalharão nos módulos escolares já foi operacionalizada. Uma das assentadas do Madre Terra, pediu para que ficasse registrado que a escola de Educação Básica do assentamento Itaguaçu não contemplará o assentamento em que reside, pois o mesmo fica muito distante do assentamento Itaguaçu onde a escola será construída. Falou-se ainda que o mapeamento dos alunos que irão para os módulos escolares já foi realizado.

A continuação da reunião do dia 29 se deu dois dias depois, em 31 de julho de 2013. Contou com a participação do promotor de justiça Fernando Andrade Alves; Stanislau Antonio Lopes do INCRA/RS; Andréia Hermann Desordi e Felipe Nascimento Abib da Secretaria Municipal de Obras; Cristiano G. Silva da Distribuidora Gaúcha de Energia (AES Sul); Paulo Roberto F. Piriz da SEME; Lizandro Valério Teixeira Cavalheiro da Secretaria Municipal dos Transportes; Isaías Darlan do assentamento Madre Terra; Luís F. Pavelacki do assentamento Cristo Rei, Emanuel Alves do MST. Com relação aos módulos escolares discutiu-se sobre a ligação de energia elétrica, registrando-se em ata que isto está bem encaminhado e, portanto, dispensaram maiores encaminhamentos para aquele momento.

⁵⁷ Esta que escreve também esteve presente nesta audiência pública.



Ilustração 15 - Audiência pública em São Gabriel/RS – 29 de junho de 2013

Fonte: Arquivo pessoal. 2013

❖ ATO 21/08/2013

Dia 21 agosto de 2009 ocorreu o assassinato, através de um tiro pelas costas, de Elton Brum, um dos integrantes do MST, pela polícia militar na antiga fazenda Southall em São Gabriel/RS, conforme já relatado no capítulo I. Por este motivo, mais uma vez a madrugada de Santa Maria/RS viu pessoas se aglutinarem para sair rumo ao assentamento Madre Terra e, posteriormente, até a área urbana de São Gabriel/RS para, ao mesmo tempo, resgatar a memória do ocorrido no intuito de que nunca mais se repita e reivindicar pela falta de infraestrutura dos assentamentos da “Terra dos Marechais”. Três horas depois o ônibus, mais uma vez financiado por sindicatos de Santa Maria/RS, chegou ao assentamento e foi lotado por assentados tomando o rumo da cidade. Chegando lá, a primeira parada foi a Promotoria de Justiça de São Gabriel/RS. Neste local, assentados do Cristo Rei esperavam, não demorou muito e o promotor de justiça, Fernando Andrades Alves, recepcionou os presentes. Ele recebeu, mais uma vez, a carta denúncia, a mesma entregue na luta ocorrida 09 de abril e a pauta de reivindicações (Ilustração 16) e conversou com os manifestantes (foto A).

PAUTA DE REIVINDICAÇÕES

ASSENTADOS NO MADRE TERRA E CRISTO REI

- Finalização das obras de construção dos módulos escolares nos assentamentos, e início das aulas ainda neste semestre. Assim como, a garantia de que os módulos sejam administrados e a educação gerida pela rede estadual de educação.
- Transporte escolar interno imediato para as crianças assentada.
- Construção emergencial das estradas internas dos assentamentos pelo Governo do Estado. A estrada é fundamental para o escoamento da produção e transporte escolar.
- Imediata retomada do crédito Fomento Duplo para a maioria das famílias do assentamento Madre Terra (sendo que apenas 20 foram autorizadas a acessar o mesmo).
- Devida cobrança, pelas forças públicas, à empresa AES SUL para efetivação da instalação e construção da rede de LUZ nos assentamento.
- Agilização da burocracia para a efetivação da instalação da REDE de ÁGUA através do programa ÁGUA PARA TODOS.

FAMÍLIAS ASSENTADAS NO MADRE TERRA

FAMÍLIAS ASSENTADAS NO CRISTO REI

São Gabriel – 21 de agosto de 2013 de 2013

Ilustração 16 – Pauta de reivindicações utilizada no ato de 21 de agosto de 2013

Fonte: <http://www.revistaovies.com/mais/2013/08/quatro-anos-sem-agua-luz-estrada-educacao-saude-habitacao/>. Acesso em: 21 de novembro de 2013.

Na reunião ocorrida a céu aberto, os assentados, foram colocando suas reclamações, entre elas: o fim dos prazos que haviam sido dados para a resolução da infraestrutura dos assentamentos, como por exemplo, fim do prazo para a construção da escola, finalizado um dia antes (dia 20), sendo que os alunos não haviam sido transferidos, além do fato de algumas crianças do Madre Terra ainda terem que acordar muito cedo e caminhar grandes distâncias, pois o combinado era o ônibus escolar passar em todas as residências, decisão após a luta do dia 09 de abril, o que não estaria sendo cumprido, visto que a péssima condição das estradas não permite que o ônibus entre em determinados caminhos do assentamento. Além disto, foi questionado porque os micro-ônibus tracionados adquiridos pela prefeitura ainda não estariam sendo utilizados, fazendo com que as crianças, além de ter que caminhar para entrar no transporte escolar, utilizem um ônibus de péssima qualidade da empresa privada Mazzardo. Diante das reclamações, o promotor disse que entraria em contato com o prefeito ainda naquele dia para ver das seguintes questões: 1. A qualidade dos ônibus da empresa Mazzardo;

2. A utilização dos micro-ônibus tracionados; 3. O fato de o ônibus não chegar a todas as residências. Ele pegou o número de telefone de dois assentados, para retornar quando tivesse uma resposta.

Já passava do meio dia quando os manifestantes resolveram fazer um lanche na sombra ao lado da Promotoria de Justiça. Em alguns minutos, o promotor se aproximou dizendo que havia telefonado ao prefeito e que as seguintes soluções foram encaminhadas: dia 26/08 máquinas arrumariam as estradas do Madre Terra para que o ônibus pudesse entrar em todos os acessos e que dia 03/09 ocorreria uma reunião na sede do assentamento para falar sobre a demarcação dos lotes.

Após o lanche os manifestantes foram em marcha (foto B e C) até O INCRA de São Gabriel/RS, onde adentraram o prédio (foto D) e cobriram o mesmo com faixas (foto E). Lá, foram recebidos pelo superintendente do órgão, Carlos Lied, a quem a pauta de reivindicações foi entregue e ele deu algumas explicações sobre cada uma delas (foto F). Após isto, alguns assentados aproveitaram a ida até a cidade para fazer compras em um mercado central e o ônibus tomou, novamente, a estrada de chão para levar os assentados até o Madre Terra e, posteriormente, seguir até Santa Maria/RS.





Ilustração 17 – Mosaico com fotos da manifestação ocorrida em São Gabriel/RS dia 21/08/2013

Fonte: Arquivo pessoal. 2013

3.2 A luta por escola no assentamento Madre Terra

Como já dissemos, entender a luta por escola no assentamento Madre Terra é, ao mesmo tempo, entender a exigência dos outros assentamentos de São Gabriel/RS por ela e compreender que sua falta foi apenas um dos problemas enfrentados nos assentamentos, pois outros, tais como, água, luz, demarcação de lotes, estrada e saúde, ainda carecem de solução.

A luta e as conquistas quanto à construção da escola no assentamento Madre Terra foram relatados por Alcir, Frida e Fátima⁵⁸.

Conforme vimos no capítulo I, o assentamento Madre Terra, ex-fazenda Santa Rita, se consolida em 2009. Desde então, os alunos passam a frequentar a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ernesto Annoni. Porém, no final do ano de surgimento do Madre Terra e início de 2010, Alcir, ex-morador do Madre Terra, na época representante da região quanto aos assuntos da Educação, passa a participar de reuniões com a Secretaria de Educação e passou a comunidade do Madre Terra a ideia de ter uma escola no assentamento. Esta se daria através de projeto que possibilitava escolas nos assentamentos. Para tanto, havia no Madre Terra um lote destinado para a escola⁵⁹ e, a fim de concretizar a construção da mesma, Fátima afirma que, no ano de 2010, fez

[...] todo o levantamento dos alunos aqui de dentro, dos alunos que estudavam na Annoni, dos alunos que iriam estudar no próximo ano e de todas as crianças de 0 até a idade escolar que tinham aqui dentro.

No início, para a consolidação da escola, segundo Alcir,

[...] surgiram várias propostas, inclusive a de uma escola técnica de ensino fundamental e médio que nos proporcionasse avançar nas tecnologias orgânicas, visto que o assentamento possui enorme área pra a produção de arroz. No entanto, esbarramos em questões técnicas como demanda real de educandos, entre outras coisas. Cheguei a participar de algumas reuniões de articulação e a definição do caráter da escola foi se definindo na medida em que a demanda real para uma escola de ensino médio foi se tornando incompatível. (...) o que foi sendo dito pela SEDUC é que num primeiro momento seria instalada uma escola para series iniciais, compatível com a demanda do assentamento, posteriormente deveriam ser feitas outras lutas e solicitações para a ampliação da escola e um possível ensino fundamental. Enfim, permaneceu um cenário de lutas necessárias para que a escola se efetivasse nos moldes que queríamos. O elemento técnico se sobrepôs ao político.

No entanto, apesar do esforço e participação da comunidade do Madre Terra, a escola tão desejada e necessária para os mesmos, não saiu. Os alunos continuaram estudando na escola Annoni e o debate da construção da mesma no assentamento foi retomado somente no ano de 2012 com a proposta dos módulos escolares através da extensão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, sendo um deles para o assentamento Madre Terra (Ilustração 18).

⁵⁸ Nomes fictícios. Alcir e Frida já fizemos referência neste trabalho. Fátima é moradora do assentamento Madre Terra desde 2009, mas está se mudando para o assentamento Conquista do Caiboaté.

⁵⁹ Este lote não é o mesmo onde foi construído o módulo escolar de extensão da Escola Ataliba, atrás da sede do Madre Terra. O lote que era destinado a escola, após a readaptação territorial do assentamento, deixou de existir.



Ilustração 18 – Mosaico da construção do módulo escolar no assentamento Madre Terra

Legenda: Foto A) Terreno, atrás da sede do assentamento, onde o módulo escolar foi construído, foto tirada dia 17/06/2013; Foto B) Início da construção do módulo escolar, foto tirada dia 29/07/2013; Foto C) Parte interna do módulo escolar, mobiliado, foto tirada 16/10/2013; Foto D) Módulo escola finalizado, foto tirada 16/11/2013.

Fonte: Arquivo pessoal. 2013.

O módulo escolar do assentamento Madre Terra passou a ter funcionamento no ano letivo de 2014. Atende alunos do 1º ao 9º ano e como os demais é em caráter emergencial, até ficar pronta a escola no assentamento Itaguaçu, o que não corresponde as expectativas de 100% dos moradores do Madre Terra, pois ao serem perguntados através de questionário sobre que níveis de ensino que a escola do assentamento deve oferecer as respostas recaíram na Educação Básica como um todo: ensino fundamental e médio, assim como, também, o nível e técnico (Ilustração 19 – Gráfico 4).

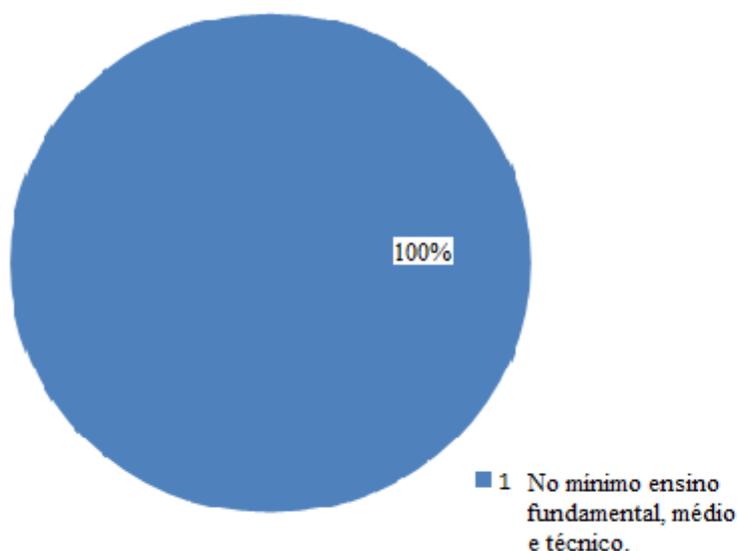


Ilustração 19–Gráfico 4– Resposta a questão: Que níveis de ensino a escola do assentamento deve oferecer?
 Org.: BASTIANI, T.M. 2014.

Além disto, a escola de Itaguaçu segundo Frida, “não resolve os atuais problemas enfrentados quanto à escola, pois a que será construída no assentamento Itaguaçu é mais distante do que a atual escola frequentada pelos alunos, o que só demonstra a falta de conhecimento da realidade local”. Efetivamente, a luta do assentamento Madre Terra se perde com esta decisão de concentrar todos os estudantes em um único local distante do assentamento. Além desta preocupação, outra é quanto a permanência dos professores na escola do Madre Terra.

A atual professora do módulo escolar foi transferida da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, porém, pela distância de 80 km que ela percorre diariamente do centro urbano de São Gabriel/RS até o Madre Terra, os assentados temem que a mesma não fique muito tempo no local. Além disto, a princípio, a escola irá oferecer até o 9º ano, fazendo com que os adolescentes que queiram continuar estudando, tenham que se mudar para o centro urbano de Santa Maria/RS ou São Gabriel/RS, afastando-os do assentamento e contribuindo, portanto, para o êxodo rural. Além do mais, não oferecerá, Educação para Jovens e Adultos (EJA), não dando oportunidade de estudo as pessoas adultas que, por sua vez, possuem baixos níveis de escolaridade (Ilustração 20 – Gráfico 5), mas que gostariam de

estudar na escola do assentamento, conforme afirmaram 85,71% dos que responderam ao questionário, contra 14,28% dos que declararam não ter interesse em voltar aos bancos escolares (Ilustração 21 – Gráfico 6).

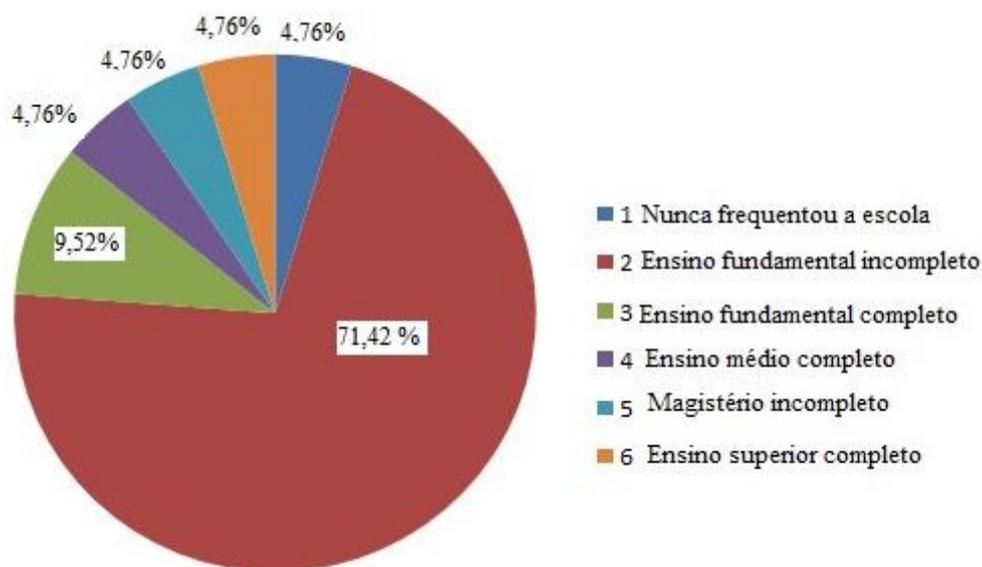


Ilustração 20- Gráfico 5 -Nível de escolaridade dos assentados do Madre Terra que responderam ao questionário
Org.: BASTIANI, T.M. 2014.

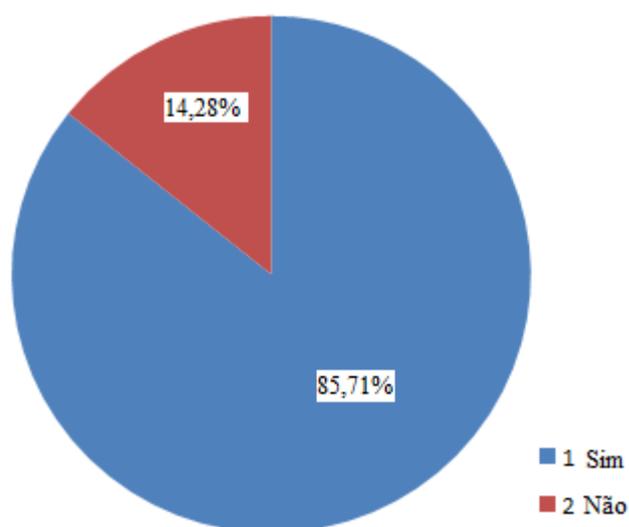


Ilustração 21 – Gráfico 6 –Resposta a questão: Você pretende estudar na escola do assentamento?
Org.: BASTIANI, T.M. 2014.

Pensando nestes problemas, um grupo de pessoas, moradoras do assentamento Madre Terra, que forma a Comuna Pachamama⁶⁰, juntamente com alguns estudantes da UFSM, resolveram criar um grupo que ficou conhecido como “Coletivo de Educadores”. Este grupo tem por objetivo discutir e realizar ações quanto a Educação Popular, sendo uma destas ações a organização de um coletivo, através de projeto de extensão da UFSM, para disponibilizar tanto oficinas aos alunos, quanto aulas a comunidade assentada para que os mesmos possam realizar as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e assim, concluir a Educação Básica. Esta será uma forma de fazer com que alguns assentados que vierem a se interessar possam realizar, posteriormente, o curso de Magistério ou Licenciatura em Educação do Campo e possam, futuramente, assumir as aulas na escola.

A ideia de criação do Coletivo de Educadores para atuar no assentamento Madre Terra surgiu em diálogo entre a Comuna Pachamama e participantes da construção da Marcha das Vadias⁶¹ de Santa Maria, que estiveram no assentamento para uma roda de conversa com as mulheres. Desse diálogo, aportaram dois objetivos, o primeiro, contato com um professor da UFSM, Ascísio Reis Pereira, que trabalha com formação de educadores, e, o segundo, a construção de um evento chamado “A Primavera Libertária”, que foi realizado entre os dias

⁶⁰ O regimento interno do coletivo comuna Pachamama define que ele “enquanto comunidade orgânica, define-se como um coletivo de militantes organizados em torno de um projeto político, produtivo e cultural que tem como objetivo a permanente contribuição na construção de uma revolução socialista e libertária. Para tal tarefa utiliza-se do território e dos esforços coletivos do grupo como processo preparatório para a construção de uma nova sociedade, aplicando assim princípios de autogestão produtiva e organizativa, do federalismo político e de uma cultura e educação de resistência, tornando-se deste modo uma organização de objetivos e princípios classistas, libertários e combativos, que estimule a auto-organização e a autonomia das classes oprimidas e exploradas. Consideramos pertencentes às classes oprimidas: os proletários rurais e urbanos, os índios, negros, homossexuais, estudantes, mulheres e trabalhadores em geral (melhorar). A Comuna tem como eixos fundamentais, em sua base de acordos, a produção agrícola autogestionária, autônoma e harmônica junto a natureza (agroecológica) e a prática política não hierárquica, antiestatal, antipatriarcal e de ajuda mútua através da ação direta.” (parágrafo inicial do regimento da Comuna Pachamama).

⁶¹ A Marcha das Vadias é um movimento com caráter descentralizado e autônomo que tem representações nos mais variados países. Iniciado no Canadá em resposta as declarações de um policial referente a incidência de estupros no campus da Universidade de Toronto no Canadá, na ocasião o policial culpabilizou as vítimas afirmando que para o fim dos estupros era necessário que as mulheres parassem de se vestir como vadias. Em repúdio, estudantes da instituição fizeram em 03 de abril de 2011 a primeira SlutWalk. O movimento se internacionalizou e no mesmo ano São Paulo é a primeira cidade brasileira a realizar a Marcha das Vadias. Em 2012 a marcha toma proporções nacionais, abrangendo não só capitais, mas também cidades do interior, como Santa Maria no Rio Grande do Sul. Neste caso a Marcha originou a construção de um coletivo feminista local. A bandeira central da Marcha das Vadias é garantir à mulher o direito ao seu próprio corpo, repudiando qualquer forma de violação, seja ela moral, psicológica ou física. A autonomia na construção das marchas passa também pela escolha das bandeiras, a Marcha das Vadias de Santa Maria pauta, entre outras coisas, o fim da culpabilização da vítima, o fim dos femicídios, políticas públicas para mulheres, aborto seguro e gratuito, o fim do racismo, uma vez que mulheres negras sofrem duplo preconceito, o de gênero e pela cor de sua pele, o fim da homofobia e igualdade salarial (Relato de uma integrante da Marcha das Vadias de Santa Maria/RS).

20 e 22 de setembro de 2013 (Ilustração 22) no assentamento, nele se buscou fortalecer o Coletivo de Educadores através do vínculo com o módulo escolar do Madre Terra.

Na sequência do contato com o professor Ascísio e do evento em questão, realizou-se na UFSM, o curso “Formação de Educadores Populares”, realizado entre os dias 14 a 17 de outubro de 2013 (Ilustração 23). Esse, contou com a regência da professora Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), campus Sorocaba, que vai acompanhar as atividades do Coletivo de Educadores durante o ano de 2014. Durante o curso, houve uma ida até o assentamento Madre Terra para conhecer a escola que, naquele momento, estava sendo finalizada. No assentamento em questão, conversou-se com algumas mães que estavam de passagem pela sede do mesmo e se discutiu a atuação do Coletivo de Educadores através de projeto de extensão que será assinado pelo professor Ascísio, presente no dia. O projeto deve iniciar suas atividades em 2014. Para tanto, ainda é necessário escrevê-lo e encontrar pessoas militantes das diversas áreas do conhecimento que estejam interessados em assumir este desafio.



Ilustração 22 - Foto A e B, Ida ao assentamento Madre Terra, evento “Primavera Libertária”
Fonte: Arquivo pessoal. 2013



Ilustração 23 – Mosaico com fotos da ida ao assentamento Madre Terra, 16 de outubro de 2013, durante a Formação de Educadores Populares

Legenda:Foto A) Momento de confraternização; Foto B) Em frente a escola; Foto C e D) Conversa entre mães assentadas e Universidade.

Fonte: Arquivo pessoal. 2013

Este trabalho não abordará o funcionamento do módulo escolar, nem a atuação do coletivo de educadores no assentamento Madre Terra, já que temos que o finalizar e estas ações iniciam ao mesmo tempo em que encerramos a escrita desta dissertação. Porém, ficaremos na torcida para que a tão desejada escola seja diferente da que era frequentada pelos alunos assentados e que venha a corresponder aos anseios dos agricultores do Madre Terra. A seguir faremos a descrição e análise da escola que era frequentada pelos alunos do Madre Terra e, ao contrário desta, do modelo de escola desejada pelos assentados.

3.2.1 A escola que tínhamos é a escola que queremos?

Os alunos do assentamento Madre Terra frequentavam, até o final do ano letivo de 2013, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni, situada no interior de São Gabriel/RS em uma localidade chamada de Catuçaba, comunidade rural Cerrito. Ela foi criada pelo decreto executivo número 005/87 em 14/01/94, sendo inaugurada através do Projeto Escola Polo no dia 19 de abril de 1994⁶².

A escola recebe o mesmo nome do antigo dono da também antiga fazenda Annoni⁶³, localizada em Pontão, no norte do Estado do Rio Grande do Sul. Esta propriedade foi significativa na história do MST, pois foi a primeira ocupação, realizada em 29 de outubro de 1985, de uma área rural depois da criação do movimento, além de ser a maior ocupação de terra da história do Brasil. Mais de 6 mil pessoas que saíram de 32 municípios do Rio Grande do Sul participaram da ação, ocupando 9.200 hectares, na sua maior parte improdutiva. Neste processo, Roseli Nunes perdeu a vida e deixou três filhos, entre eles, a primeira criança nascida em acampamento do MST.



Ilustração 24 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni

Fonte: Arquivo pessoal (2013)

⁶² O Projeto Escolar Pólo centralizou outras 11 (onze) escolas: Ambrósio Neto, Carlos Candido Pereira, Casa Nova, Cícero de Moraes, D. Pedro I, Ernesto Barboza de Godoy, José de Anchieta, José Lannes, Marechal Floriano, Polímaco Barboza de Godoy e Fernando Gonçalves.

⁶³ Ernesto José Annoni também é conhecido por ter trazido da África um capim que tem enorme capacidade de proliferação e sobrevivência que, mais tarde, revelou-se de baixo poder nutricional e surpreendente capacidade invasora. Este é conhecido por seu sobrenome “Annoni”.

A escola dispõe de direção, coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, 5 (cinco) salas de aula, biblioteca, pracinha, quadra de esportes, refeitório, cozinha, banheiros, sala de recursos, sala de informática e conta com 13 (treze) professores, 06 (seis) funcionários e 138 (cento e trinta e oito) alunos⁶⁴ que, além do Madre Terra, residem em diversas comunidades rurais de São Gabriel/RS.

Uma das mães do Madre Terra, Ângela, reclamou da infraestrutura da escola, declarando que

ela é horrível em vários sentidos, não tem um banheiro decente para as crianças irem no banheiro, ela não tem uma merenda decente para as crianças comerem, sabendo que elas ficam o dia inteiro lá, o dia inteiro as crianças passam lá, ela não tem uma água para beber se não levar de casa, porque aquelas águas são horríveis, as condições assim... é péssima... tem bebedor lá que não se toma água, tem banheiro lá que não entra, pois está isolado.

Porém, como já constatamos neste trabalho, uma escola não é apenas um amontoado de material de construção com alguns seres humanos representando funções específicas, mas é o local do conhecimento, ou seja, de trocar e construir conhecimentos e a escola Annoni não foge desta concepção, portanto, além da estrutura física e humana ela também tem, representada pelos sujeitos que a constituem, suas concepções de mundo que foram identificadas através da observação da mesma, da leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Lista de Conteúdos organizados e seguidos por ela além de entrevistas realizadas com 5 (cinco) professoras e com a diretora⁶⁵.

Os alunos que frequentam a Annoni vêm de localidades distantes e, portanto, dependem do transporte escolar, um serviço municipal. Eles levam em média duas horas para chegar e o mesmo tempo para retornar, pois as estradas são ruins e o ônibus tem que realizar

⁶⁴ Dados obtidos no Projeto Político Pedagógico da Escola.

⁶⁵ A ida até a escola se deu em uma terça feira, dia que atende os alunos do Currículo, ou seja, alunos do 1º ao 5º ano, assim não foi possível realizar entrevistas com todos os professores da Annoni, mas realizou-se apenas seis (roteiro está no apêndice deste trabalho): com a diretora da escola (para quem as perguntas 2, 7, 8 foram retiradas), professoras do 1º, 2º, 3º, 5º anos e professora da sala de recursos, espaço destinado aos alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. A professora do 3º ano não autorizou a gravação e a do 4º ano não quis dar entrevista. Para preservar a identidade das participantes, utilizaremos nomes fictícios. Das entrevistadas, apenas uma não mora na área urbana do município em questão, Marta, ela reside no Passo do Rocha, há 20 (vinte) km da escola. Sobre a formação, uma era Enfermeira e fez Magistério: Denise e 5 (cinco) são licenciadas em pedagogia: Eliana, Larissa, Luciana, Marta e Tatiana, sendo que destas duas tem especialização, uma em Educação inclusiva, Larissa e a outra em Supervisão escolar, Luciana. O tempo de atuação na escola são de 3 (Larissa), 4 e meio (Eliana), 7 (Luciana), 9 (Denise), 10 (Tatiana) e 18 (Marta) anos e nenhuma afirma querer sair da escola antes da aposentadoria, sendo que duas, Denise e Luciana, já são aposentadas.

várias voltas para pegar a todos. Questionadas sobre as possíveis dificuldades de concentração/aprendizagem ocasionada pela distância percorrida até a escola, as professoras entrevistadas divergiram, pois Denise, Eliana, Marta e Tatiana não percebem que os problemas de concentração/aprendizagem estejam relacionados ao cansaço dos alunos no trajeto até a escola, enquanto as professoras Larissa e Luciana responderam afirmativamente. Larissa faz ainda uma crítica à escola polo

eu queria punir quem inventou a escola polo. Tiraram todas as escolas perto da localidade de onde as crianças moravam, simplesmente excluíram aquelas escolas, fecharam e fizeram uma escola polo. Não pensaram que as crianças iam ter que levantar às 3:30 ou 04:00 para vir, não pensaram que elas deveriam chegar aqui e produzir. Tem crianças que as vezes a gente tá na metade da aula depois do almoço elas dormem e tu vai tirar o direito delas? Se ela levantou as 04:00 da manhã para vir aqui? Para ir para beira da estrada? Para tomar o ônibus e para chegar aqui as 07:30, vinte para as 08:00? É uma questão muito complexa.

Assim como os demais alunos atendidos pela Annoni, para que as crianças e adolescentes do assentamento Madre Terra chegassem até a escola contavam também com o serviço municipal de ônibus escolar. Este começava a passar nas casas às 5:30 da manhã e chegava à Annoni às 8:00. Ele retornava às 16:15 e demorava o mesmo tempo para chegar ao assentamento. Eram 5 horas diárias dentro do ônibus. No trajeto de ida, as famílias assentadas, utilizavam o transporte escolar para sair do assentamento e ir até a comunidade vizinha, Pavão, onde pegam outro ônibus para ir até a área urbana de São Gabriel/RS.





Ilustração 25 – Transporte escolar municipal

Legenda: Nas fotos, crianças do Madre Terra indo para a Annoni e agricultores assentados utilizando o ônibus para realizar parte do trajeto até a área urbana de São Gabriel/RS.

Fonte: Arquivo pessoal (2013)

Para a pesquisa, foi possível realizar o mesmo trajeto feito pelas crianças do Madre Terra e foi nele que começou a desenrolar-se uma situação que, posteriormente, se demonstrou preconceituosa em relação ao assentamento. Na ida até a escola, uma menina estava passando mal. O motorista parou e atendeu a criança. Quando chegamos a Annoni, foi avisado para a professora da criança que ela não estava se sentindo bem e as palavras da professora foram: “Ela é lá dos ‘assentadinhos’, coitadinha, sempre diz que está passando mal, pois não gosta de vir para a escola...”. Diante de tal discurso, foi incluída na entrevista a seguinte questão: Existe algum tipo de preconceito, por parte dos professores ou alunos, para com os alunos do assentamento? Denise, a professora que proferiu o discurso carregado de preconceito respondeu: “os alunos tem preconceito porque alguns alunos do assentamento não tomam banho, mas os professores não têm preconceitos, tratam os alunos todos iguais, até porque não pode...”. Denise, em resposta a outra questão afirmou: “nós temos um aluno (...) que dorme na sala de aula... por quê? diz que passa de festa e coisa assim, sabe? é um menino que até fumar fuma (...) e ele conta cada história de festa dele... e é dos assentados”. Assim, Denise, apesar de afirmar não ter preconceito, sua fala, através da expressão “assentadinhos” e o julgamento de uma aluno pelo local onde mora, junto ao fato de afirmar que não se pode ter preconceito, afirmam que o discurso e o sentimento em relação ao assentamento são expressões que colidem.

O julgamento dos alunos, segundo o local onde residem, foi confirmado por Rafaela, mãe do Madre Terra, pois segundo a assentada, na escola Annoni: “se as crianças tem um problema, dizem: ‘há, quem é? Da onde?’ Se é do Cerrito ou lá do Pavão, eles tratam de um jeito, e se é criança daqui, eles já dizem: ‘é lá dos sem terra’”.

Outras professoras entrevistadas expressaram que o maior preconceito percebido vem dos alunos não assentados. Assim, foi relatado pela professora Larissa

as crianças ainda discriminam os colegas de assentamento: ‘ele não aprendeu? porque é do assentamento; ele dorme demais? é porque é do assentamento e lá fazem muito barulho; ele não veste bem? porque é do assentamento’. Aí às vezes tu traz uma sacolinha de roupas, ‘porque é do assentamento, há... trouxe porque é lá do assentamento, para mim ela não traz’. Eles estão sempre focando a criança que é do assentamento, infelizmente, e eu trabalho isto bastante em ensino religioso, nos valores, nos filmes, eu tento assim colocar os valores no mesmo padrão (...) mas é difícil, porque a sociedade já tem este diferencial de excluir.

A professora Luciana afirmou que

dos próprios alunos têm, eles não chegam muito perto deles, eles têm uma certa distância, até **os meus** estavam falando estes dias porque... eu tenho três do assentamento e eles deixam eles mais pro lado até nas brincadeiras.. né? Mas são umas crianças assim bem amável que nem os outros, eles são as vezes bem diferente que **os nossos** (...) eles são mais unidos entre eles (...) acho que o preconceito vem de casa, da conversa em casa, do que eles ouvem em casa sobre o assentamento (...) a gente conversa que não é para excluir eles que é para brincarem juntos, que é para chamar eles para perto.

Na resposta dada pela professora Luciana, foi possível observar que ela faz uma separação entre os alunos que são do assentamento e os que não são, para isto ela utiliza as expressões “os meus” e “os nossos” onde ela agrupa-se aos alunos não assentados para falar dos alunos do assentamento, ou seja, toma um lado, isto demonstra que, mesmo sem perceber, toma uma posição que, conscientemente não revelada ou inconscientemente, demonstra certo afastamento e portanto, de alguma forma, um discurso preconceituoso.

Sobre o preconceito por parte dos alunos não assentados, uma adolescente do Madre Terra, estudante da Annoni, Dandara, afirmou que “no começo a gente sofreu bastante com discriminação, porque a maioria é filho de fazendeiro ou trabalha em fazenda, os pais, daí foi bem difícil no começo”.

Tal afirmação demonstra o quanto os filhos, sejam crianças ou adolescentes, reproduzem as ideias de seus pais que, por sua vez, defendem os princípios do patrão e, neste caso, de proteção à propriedade privada da terra. Neste mesmo sentido, Vânia, mãe assentada

do Madre Terra, relata uma situação de preconceito semelhante, ou seja, preconceito sentido pelas mães do assentamento em relação as mães dos outros alunos, ela afirma que

[...] quando a gente ia lá, a mãe das outras crianças não chegavam perto de nós, entendeu? Era nós de um lado e elas do outro, capaz que uma chegava e sentava perto de nós, não, era o nosso bolinho ali, das mães que iam daqui que eram poucas e elas do outro lado, então elas botavam nós para escanteio, deixavam nós em um canto e elas iam para o outro, então a gente sentiu isto na pele.

Esta mesma mãe, Vânia, acredita que a construção da escola no assentamento livrará as crianças do Madre Terra dos preconceitos sofridos por serem Sem Terra, pois segundo ela, “vão ser as nossas crianças que vão estar juntas, eu na minha imaginação vai ser totalmente diferente do que lá, entendeu? Porque não vai ter aquele impacto assim: ‘Ah! eu sou sem terra e tu não é’”. Neste sentido, Alcione que é mãe, mas ainda não tem filhos na escola, mas uma irmã, diz sentir-se aliviada com a construção da escola no assentamento, pois “ali eles vão conviver com pessoas de dentro do assentamento, com os amigos, coleguinhas, não vão ter discriminação pela escola ser dentro do assentamento, não vão sofrer o que as meninas sofreram lá naquela escola (...) lá tem muito preconceito”.

Outra professora entrevistada, Eliana, afirma que nunca percebeu nenhum tipo de preconceito em relação aos alunos assentados, porém, ela afirma que um dos alunos utiliza de sua situação de assentado para se “fazer de vítima”, assim ela define

[...] o que eu percebo é que tem alunos nossos aqui do assentamento que usam, por ser do assentamento, tipo de sentir vítima por toda a situação que passa, por tudo isto, se sentir vítima, e a escola já fazia, professores já faziam trabalho em cima destes alunos, não vou dizer todos, a gente tem um em específico e a gente está tendo muita dificuldade porque parece assim que a escola tem que dar tudo, entende? Fazer aquela super proteção e a gente não tá tendo a reciprocidade deste aluno, não está nos dando retorno (...) talvez nem seja tanto a dificuldade na aprendizagem, tá faltando por parte dele interesse (...) a convivência com os outros colegas é tranquila, só que assim a gente enquanto professores, coordenadores, têm que está sempre cobrando e exigindo por parte dele, porque a gente tá tendo dificuldade em questão de higiene, em questão de comportamento, aí a convivência vai ficando difícil, entende?

Questionada sobre o que ela entende sobre “se sentir vítima”, Eliana respondeu

[...] a situação dele, a situação familiar, aí ele vem para a escola e, por exemplo, tu vai exigir tipo higiene dele, aí o que ele nos passa? Que não tem dinheiro para comprar sabonete, que não tem a luz, que não tem água, alguma coisa assim, aí tu vai questionar o porque, o pai gasta em bebida e cigarro, aí a escola oferece, o professor oferece, dá, traz material de higiene, dá roupa, aí tu conversa, daí um pouco tu não tem mais nada disto, aí tu vai conversar e sempre é a mesma desculpa, entende? Aí o que dá para entender que ele não faz nada para se ajudar, né? Então,

sempre o mesmo questionamento, a mesma desculpa é esta, local onde mora, que o pai bebe, mas ele não está querendo se ajudar e agente tem este diálogos, esta conversa e sempre na mesma tecla, né?

A situação descrita pela entrevistada corresponde apenas a um dos alunos moradores do assentamento, mas ela começa abrangendo mais de um. Quem conhece o Madre Terra sabe que todos os problemas abordados pelo aluno não são invenções, nem desculpas sem fundamento, pois de fato o assentamento carece de elementos que hoje são considerados básicos para os seres humanos, tais como luz e água encanada, além da situação econômica de carência enfrentada pela maioria das famílias, ocasionada muitas vezes pelo difícil acesso a cidade para vender seus produtos, tanto pela precariedade das estradas, quanto pela distância a ser percorrida e que, portanto, ainda tem que depender de ajuda do governo, tais como a bolsa família e recebimento de cestas básicas.

Outra mãe do Madre Terra, declarou saber do preconceito sofrido pelas crianças na escola, principalmente nos primeiros anos de surgimento do assentamento, assim relata Maria,

[...] nossas crianças aqui, quando foram para a Annoni, no início, deus o livre!, eram chamados de macaco... nós íamos lá seguido conversar com a diretora e coisurada, bastante coisa deste nível aconteceu lá, tanto das outras crianças, quanto das professoras também, isto é dado constatado, quando nós chegamos (...) hoje já deu uma normalizada.

Pelas dificuldades de acesso para se chegar até a escola Annoni, a mesma optou por organizar seu tempo em dias alternados e em período integral: o 1º ao 5º ano, chamado de “currículo”, são atendidos nas terças, quintas e sábados e o 6º ao 9º ano, chamado de “área”, nas segundas, quartas e sextas⁶⁶, as aulas iniciam às 8:00 da manhã até às 12:00, sem fazer intervalo, reiniciando às 12:45 da tarde até às 16:15, destinando alguns minutos para o intervalo. Assim, a escola não segue os 200 dias letivos exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9.394/96, mas segue 800 horas aulas anuais que, segundo a diretora da escola, não fere a LDB, pois “foi feita uma adaptação de calendário, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação e foi autorizado por ser escola do campo”.

Questionadas sobre o fato de não haver intervalo durante a manhã, apenas a professora Larissa discorda dizendo que

⁶⁶ A instituição não possui ensino médio, assim os alunos que são atendidos por ela, se desejarem continuar os estudos, têm de, necessariamente, se mudar para a área urbana dos municípios mais próximos: Santa Maria/RS ou São Gabriel/RS.

[...] acho que a criança tem que sair um pouquinho, tem que relaxar, tem que desanuviar só do conteúdo... conteúdo... conteúdo... e também porque fica todo o dia dentro de uma escola, é massacrante. Nós quando vamos fazer um curso, uma capacitação, alguma coisa, a gente fica lá de “popô” quadrado, né? (risos), eu me coloco sempre no lugar do aluno, primeira coisa que eu faço, eu não tenho filhos, mas a primeira coisa que eu faço é me colocar no lugar do aluno, se eu estivesse lá como eu me sentiria? Então, eu estou sempre tentando proporcionar aquilo que eu gostaria de receber.

As demais professoras entrevistadas concordam com a situação da escola, afirmando que fazer intervalo é “matar o tempo”, conforme definido por Denise e que “os alunos não reclamam, pois fazem um lanche dentro da sala”, defendido por Luciana. A diretora justifica a falta de intervalo, pois segunda ela

[...] não tem recreio de manhã, só de tarde, pois a gente tem que cumprir às 7 horas e meia durante o dia e ter um intervalo de 40 minutos ao meio dia e as vezes a gente não consegue iniciar o horário de aula as 08:00 e no sábado o horário de saída é um pouquinho mais cedo, eles saem às 3:00, então, é assim para a gente conseguiu fechar a carga horária.

Uma mãe do assentamento, Ângela, discorda do fato dos alunos ficarem o dia inteiro na escola, pois segunda ela

[...] eu nunca tinha visto uma escola daquele jeito, porque eles chegaram, mal tomaram café e entraram para dentro, eu cheguei em casa e disse para o (nome do marido): Eu não vou colocar o (nome do filho) na escola. Imagina uma criança de 6 anos que é acostuma lá por umas 9:00 ou 9:30 comer uma coisinha e ter que ficar o dia inteiro em uma sala de aula enfiado com a cara nos livros... até concordo que é bom estudar, mas não deste jeito. Isto é judiar das crianças.

A maioria dos assentados a quem foi aplicado o questionário, afirmaram que para o módulo escolar do assentamento, preferem que os alunos fiquem apenas meio dia em sala de aula. Esta foi a resposta de 71,42%, enquanto 4,76% preferem que eles fiquem o dia todo e 23,8% não disseram nem dia todo e nem meio dia, mas deram outras sugestões (Ilustração 26 – Gráfico 7). Além disto, preferem que as aulas sejam diariamente, contrapondo o horário da escola Annoni. Além disto, eles não acham necessário que a escola do assentamento assuma a Pedagogia da Alternância, conforme afirmaram 71,42% (Ilustração 27 – Gráfico 8).

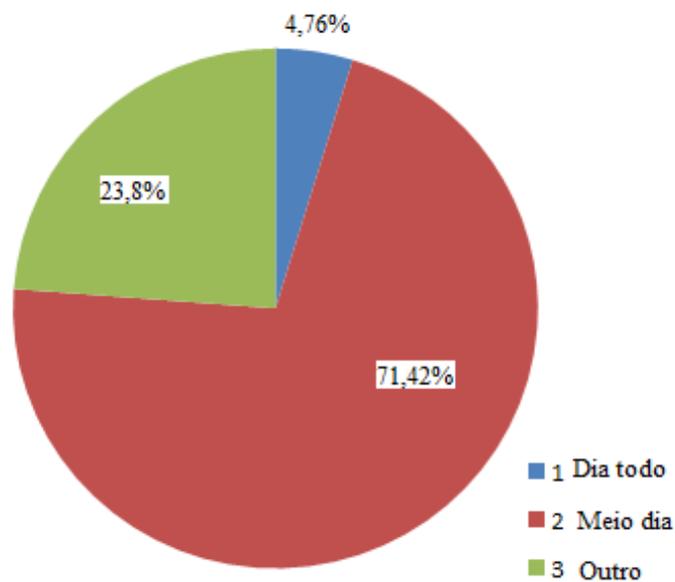


Ilustração 26–Gráfico 7 – Resposta a questão: As crianças devem ficar na escola?
 Org.: BASTIANI, T.M. 2014.

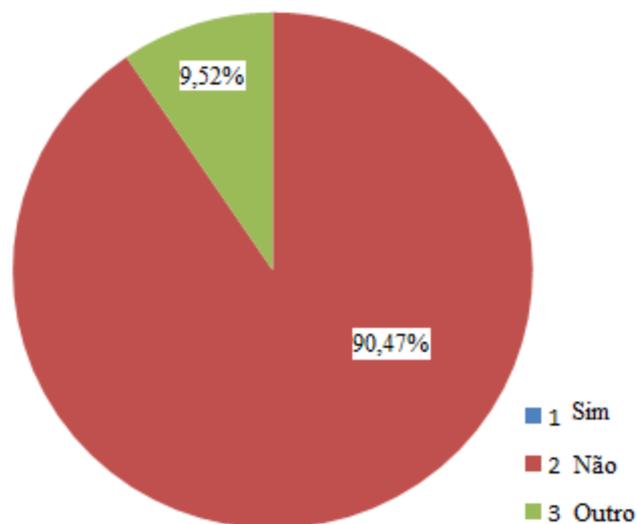


Ilustração 27– Gráfico 8 –Resposta a questão: Você acha fundamental para o assentamento que seus estudantes estejam enquadrados dentro da Pedagogia da Alternância?
 Org.: BASTIANI, T.M. 2014.

Sobre a questão dos dias de aula se darem intercalados, duas professoras entrevistadas não se manifestaram contra, Marta e Tatiana. As outras disseram não achar adequado, pois, entre as reclamações está a “falta de sequência que se tem com as aulas todos os dias” exposto por Denise, Larissa e Luciana. Esta situação piora ainda mais, caso o aluno falte um dia, o que é bem comum em tempos de chuva, pois as estradas são ruins e, no caso do assentamento, alguns pais preferem não mandar os filhos para a escola para evitar possíveis acidentes. A diretora da escola destaca outros dois problemas ocasionados pela situação: um é a dificuldade de comunicação entre todo o corpo docente, pois os professores, não se reúnem todos em um mesmo dia na escola, com isto

[...] uma reunião de professores não pode ser feita tão frequente, como o tradicional, aula todos os dias, que vem 8 horas e sai meio dia ou, as vezes, tu precisa de um professor que vem em turno inverso, todas estas dificuldades tu encontra, tu tem que ir te adaptando, adaptando os professores e os alunos conforme a nossa realidade que é este diferencial.

Além disto, segundo a diretora, há a dificuldade dos pais irem até a escola. Ela afirma que

[...] o que a gente sente, a dificuldade é a troca com a família, pois, se, por exemplo, você precisa que um pai venha a escola, ele vai na maioria das vezes utilizar o ônibus e vir no ônibus, aí ele tem que ficar o dia inteiro na escola, acaba dificultando mais a presença do pai na escola, aquela troca da família com a escola.

Algumas mães do Madre Terra, também lamentaram-se pelas dificuldades de ir até a Annoni e demonstraram interesse de participar da vida escolar do módulo escolar do assentamento, já que este está perto de suas residência. Assim afirmou Neli,

[...] os pais podem acompanhar as crianças na escola, vai lá uma vez por semana ou todos os dias na hora do recreio, os pais podem ajudar a cuidar na hora do recreio, pois as vezes acontece algum incidente na hora do recreio, brigam ou se machucam e a mãe quer cobrar do professor, né? A culpa não é só do professor, com uma escola perto os pais podem ajudar a cuidar na hora do recreio, a minha vontade da escola ser aqui é poder acompanhar os meus na escola, vou ali, as vezes. Aconteceu um problema, tá pertinho, chama a mãe... eu vou na escola seguido.

Maria afirmou que, tendo a escola no assentamento

[...] se der algum problema, se tiver alguma reunião dos pais é perto, né? Lá na Annoni, por exemplo, a gente tem que ir às 6 horas da manhã, para uma reunião dos pais e voltar só de tardezinha com as crianças e tendo uma escola dentro do assentamento tu vem acompanha a reunião e volta para a tua casa.

Neste mesmo sentido, Vânia afirma que a escola no assentamento permite maior acompanhamento dos pais, pois

[...] se precisa ir no colégio, em uma reunião, entrega de boletim, tá ali, é do lado da gente, a gente pode acompanhar mais eles, né? e lá, lá não, se tu ir, tu tem que ficar o dia inteiro ou vir embora de a pé, esta dificuldade... eu já vim embora a pé do colégio, é muito longe...é muito longe... nós levamos 2 horas e meia.

Quanto a tendência pedagógica seguida, a Annoni assume que desenvolve

[...] uma tendência alicerçada no Ensino Tradicional, sendo este decorrente de uma educação centralizada no professor com exposição de conteúdos pré-fixados, que nem sempre levam em consideração a realidade da zona rural. Os conhecimentos adquiridos pelos alunos muitas vezes encontram-se fora da realidade e assim não despertando interesse do mesmo, sendo assim, o professor um guia do processo ensino aprendizagem (Projeto Político Pedagógico, 2012, p. 07).

Tal tendência foi confirmada através da leitura da Lista de Conteúdos elaborados para serem seguidos pelos professores, o que em nada difere dos da escola da cidade, conforme confirmado pela professora Denise

[...] com certeza os conteúdos são os mesmos que estão na cidade, pois as vezes a gente conversa nas reuniões com as colegas e tem tópicos que são bem conhecidos delas que a gente tá sabendo também...

A professora Marta justifica que

[...] não pode trabalhar muito diferente, porque muitos vão e voltam, aquela coisa de alunos transferidos, então, eles têm que estar mais ou menos em conjunto (...) principalmente este assentados, eles passam para lá e para cá e a gente tem dar mais ou menos a mesma coisa para não ter problema para eles.

Apenas uma das respostas diferiu das demais. A professora Larissa afirmou que

[...] nós temos listagem de conteúdos diferenciados, nós temos material didático também, não sei se vocês viram os livros de Escola do Campo que estão chegando? (...) tá chegando material riquíssimo que, às vezes, nem os próprios profissionais conhecem ainda, aí tudo vai do interesse do profissional de conhecer o que está chegando, de perguntar (...) livros didáticos destinados, especificados para a Escola do Campo estão chegando já na escola (...) e o ano retrasado eu fiz um curso da escola ativa todo destinado para atividades da Escola do Campo, foram 180 horas de curso.

A única entrevistada que afirmou que a escola tem listagem e material didático diferenciado, afirma também, com certa preocupação, em momento paralelo à entrevista, que os livros estariam encaixotados na biblioteca, a qual os alunos raramente frequentam.

Após ouvir os relatos que afirmaram não haver conteúdos específicos para a escola do campo, foi perguntado sobre o que achavam disto, ou seja, se os conteúdos deveriam ser diferenciados e a maioria das entrevistadas respondeu com satisfação que “não”. Isto demonstra o desconhecimento das mesmas quanto às políticas públicas para a educação do campo, com especial destaque para o artigo 28 da LDB, ao qual se fez referência na Introdução deste trabalho.

Além disto, o afastamento da escola Annoni em relação ao meio rural pode-se observar através de um dos projetos de Educação Ambiental que é lá desenvolvido. Através dos relatos, foi exposto que entre os projetos existem: a construção da horta e do jardim, desenvolvido por alguns professores, o da compostagem para a horta caseira em parceria com a Associação Rio-Grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), os quais parecem adequados à realidade dos alunos. Porém, um dos projetos desenvolvidos há vários meses, através da modalidade de extensão pela UNIPAMPA/São Gabriel, a qual aborda a questão ambiental ensinando crianças do meio rural a separar o lixo e a saber identificar onde descartar os resíduos pela cor da lixeira. Este não parece adequado, pois muitas famílias, e este é o caso do assentamento, queimam o lixo, pois a prefeitura não dispõe de caminhões de coleta que cheguem até a localidade onde residem. Assim, o projeto de extensão está focado em alunos urbanos e não a crianças do meio rural, onde seria muito mais proveitoso discutir as questões referentes ao meio ambiente de outra forma, abordando sobre o uso de agrotóxicos, por exemplo. Isto demonstra que nem os conteúdos, nem os projetos desenvolvidos na escola levam em consideração a realidade em que estão inseridos. A falta de alcance dos objetivos do projeto desenvolvido pela UNIPAMPA foi constatada no trajeto do ônibus, ida e volta, realizado pelos alunos, pois estes atiravam as embalagens de comida pela janela, não importando-se com o meio ambiente.

Sobre o afastamento da escola Annoni de conteúdos que abranjam a vida no campo, três mães do Madre Terra confirmaram esta situação. Segundo Maria,

[...] eles trabalham muita coisa da cidade e as crianças como são do interior deveriam saber um pouco mais de agricultura, por exemplo, lá tem uma horta na escola que foi o (nome de um assentado) que estava fazendo trabalho comunitário que construiu, eu acho que deveria ser trabalhado mais esta questão de horta, de plantação, claro! Alguma coisa da cidade que eles também precisam saber, né?

Para Frida, “a Annoni, não tem nenhum interesse em manter as crianças no campo, não é voltada para o campo e não tem nenhuma política social”. Já Fátima, além de afirmar o afastamento da escola com conteúdos relacionados ao meio rural, ainda afirma que a mesma está mais voltada a reprodução da lógica do agronegócio, bem comum na região de São Gabriel/RS, o que a afasta totalmente da proposta de escola do MST. Segundo Fátima, a Annoni

[...] não tem uma proposta para quem quer ficar aqui fora, (...) ali eles não tem pedagogia nenhuma voltada para suprir esta necessidade de aprendizado, de ensinamento, de cultura que estas crianças tem que ter, porque não é mais como antigamente que eles nasciam, se criavam e não conheciam nada, quando iam para a cidade eram uns “bichinho” (...) não tem um projeto para se desenvolverem, mas tudo para voltar para fora e ser tratorista do fazendeiro, ser aguador, ser... entendeu? Eles estudam para ser empregados, não para ter o canto deles, para trabalhar fazendo aquilo ali para eles, voltam para trabalhar de peão e a mulher é como a gente diz, a alternativa da mulher é casar e ter filhos, ficar em casa.

Porém, até que ponto é culpa dos indivíduos que constituem a Annoni a não adequação a mesma ao meio onde está inserida? Onde se formaram estes professores? Compreendemos que os conhecimentos adquiridos nas universidades não abrangem a gama de espaços que o profissional poderá ter pela frente, como o próprio nome sugere é uma formação, ou seja, uma “forma” em que todos devem sair iguais e isto significa, alguns conhecimentos básicos. Qual a proposta pedagógica da Secretaria de Educação para esta escola? Como e o que é trabalhada na formação continuada? Cabe às autoridades promover situações de avaliação do projeto da escola e aos próprios professores, posteriormente, conhecer o local onde estão inseridos, mas muitas vezes isto não ocorre, por falta de tempo ou por compreenderem que não seja necessário, por exemplo. Hoje, existe o PROCAMPO⁶⁷, mas é recente, existe desde 2009, já os profissionais que atuam em escolas do meio rural hoje, em geral e na Annoni, em particular, não tiveram formação acadêmica que abranja o campo em suas especificidades.

Segundo Fátima, os professores da escola Annoni,

[...] são os professores que ficam lá no canto dos professores, sai da sala de aula para a salinha dos professores e nós desde o tempo da itinerante, a gente nunca teve isto, era direto junto com as crianças, era sempre, não tinha... e aqui faz falta isto, a professora tá dentro da sala de aula, ela sai e não é nada mais, não é amiga, não é... não tem aquele vínculo com ela se não é na sala de aula.

⁶⁷ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (Portal do MEC, 2013).

Segundo os documentos do Setor de Educação, os educadores das escolas de assentamentos, entre eles os professores, independente de morarem no assentamento ou não, devem ser militantes, conforme vimos no capítulo II, para tanto devem participar da vida do assentamento e compreender e apoiar a luta por Reforma Agrária do MST. A professora que assumirá as aulas do Madre Terra será enviada pela escola Ataliba. É uma professora que não pertence ao assentamento e não possui formação específica para trabalhar em escolas do campo, porém, isto não é visto como problema pela maioria dos assentados entrevistados, que em resposta a seguinte pergunta: “Quem devem ser os professores da escola do assentamento?”, responderam, em sua maioria, 57,14%, que tendo formação para ser professor pode ser qualquer pessoa. Isto demonstra certa contradição entre a escola que desejam e a indiferença sobre o profissional que pode assumir as aulas, pois se pretendem uma escola diferente que, por sua vez, assuma conteúdos contextualizados com a realidade rural, o fato de não se importarem com a identidade do professor quanto ao movimento social ao qual pertencem, os afasta de suas finalidades. No entanto, compreendemos que a falta de exigência sobre a formação adequada do professor ao meio que assumirá as aulas pode ter sido gerada pela satisfação imediata em ter uma escola dentro do assentamento e que o fato de ser dentro do Madre Terra gerar uma confiança de que tudo sairá conforme esperam, já que podem interferir no andamento do módulo escolar, já que estarão acompanhando tudo bem de perto. Contrariando a opção de que os professores da escola do assentamento podem ser qualquer pessoa formada e apta a assumir o cargo e se aproximando do que é proposto pelos documentos do Setor de Educação, 33,33% responderam que os professores devem ser militantes do MST e/ou simpatizantes deste movimento social e 9,57% deram outras sugestões (Ilustração 28 – Gráfico 9).

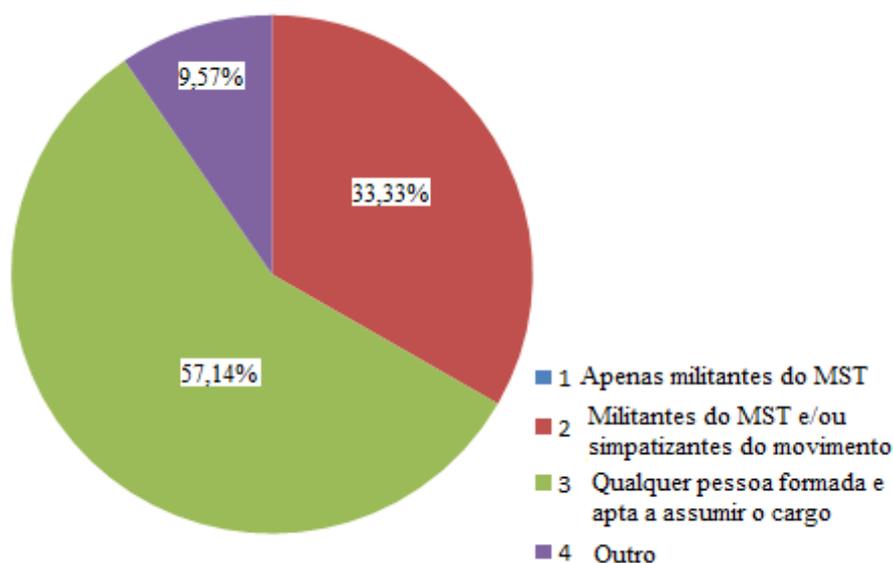


Ilustração 28 – Gráfico 9 – Resposta a questão: Quem devem ser os professores da escola do assentamento?

Org.: BASTIANI, T.M. 2014.

Para o módulo escolar que passou a ter funcionamento no ano letivo de 2014, os assentados do Madre Terra esperam que ela assuma conteúdos contextualizados com a realidade do campo, de ser agricultor, pois muitos pais desejam que os filhos continuem na terra, 76,19% dos que responderam ao questionário, enquanto 23,8% deram outras sugestões, mas nenhum dos respondentes negou a pergunta: Você pretende que seus filhos continuem na terra, que sejam agricultores? Conforme verificado na (Ilustração 29 – Gráfico 10). Entre os motivos atribuídos está a crença de que o campo é um lugar melhor para se viver, como relatado por Dalila, que afirma que a vida no meio rural “é mais saudável, a vida é melhor, por mais que de vez em quando dê uma sequinha, uma enchurradinha (risos), mas igual é melhor a vida no campo”. Neste mesmo sentido, Neli afirma que “a terra é uma coisa sadia, é uma coisa mais educativa, enquanto tá capinando não tá pensando tanta bobagem, tanta malvadeza, tá pensando em coisa boa, plantar, colher”. Outro motivo atribuído por elas para que seus filhos continuem na terra está no fato dos mesmos ficarem longe da violência que o meu urbano proporciona, pois, segundo Maria, no campo

[...] é outra qualidade de vida, é outro ensinamento, é outra educação que a gente dá para nossos filhos, porque nós somos pobres, nós não temos como viver em uma classe média e hoje até uma classe média tem problema no meio, né? com droga, violência, com tudo, mas na vila é pior.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Maria, Tiele afirma que prefere que seus filhos permaneçam no campo, pois “na cidade é muita droga, muito roubo e aqui pelo menos eu sei que não tem risco, no campo é longe de tudo, da violência, né? Aqui a gente mesmo controla a violência, agora na cidade é mais complicado”.

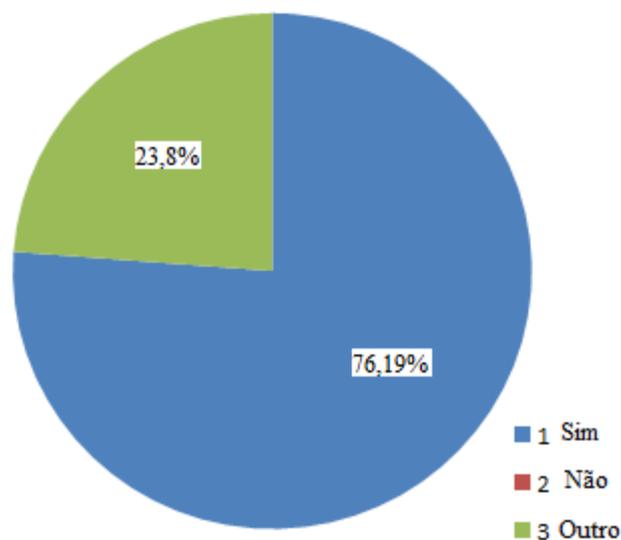


Ilustração 29–Gráfico 10 –Resposta a questão: Você pretende que seus filhos continuem na terra, que sejam agricultores?

Org.: BASTIANI. T.M. 2014.

Para seus filhos permanecerem no meio rural, os moradores do Madre Terra, esperam que o módulo escolar construído no assentamento assuma conteúdos contextualizados com a realidade do campo sendo, portanto, diferente da escola frequentada pelos alunos até o final do ano letivo de 2013, sobre a qual 76,19% dos que responderam ao questionário dizem que ela não é um modelo que se aplica à escola do assentamento, enquanto 9,52% afirmam que sim e 14,28% não sabem (Ilustração 30 – Gráfico 11).

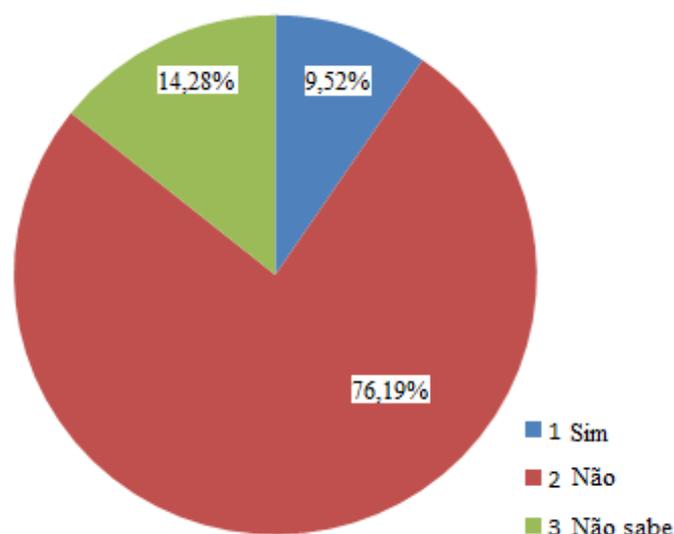


Ilustração 30 –Gráfico 11 – Resposta a questão: A escola em que os assentados estudam atualmente é um modelo que se aplica à escola do assentamento?
Org.: BASTIANI. T.M. 2014.

Ângela acredita que com a escola do assentamento as crianças “vão ter um ensino adequado para elas, entendeu? Não um ensino no meio assim, no meio da burguesia, não, um ensino da terra, um ensino daqui de dentro, da raiz delas”. Nesta mesma perspectiva, Neli afirma que a escola deve “falar sobre plantação, colheita, estimular a criança a lidar com a terra, lidar com planta, como eu te disse aquela hora, gente do nosso meio, que eles vão educar nossos filhos dentro do nosso meio de vida”. Para Alcione, o módulo escolar tem que ser

[...] diferente no modo de ensinar, tanto no modo de educar, quanto sem discriminação... eu tenho um modelo de escola assim: uma escola em que além de tu ensinar português, matemática, tem que ensinar outras coisas para as crianças também, tipo música, teatro, alguma coisa que desenvolva, (...), sou super de apoio de ir lá na escola fazer horta, ensinar as crianças a mexer com a terra, tocar violão, brincar, ter brincadeiras, levar as crianças para fora, pro meio do mato, para buscar outros conhecimentos, o meu ponto de vista é este.

Portanto, se a escola do assentamento assumir conteúdos contextualizados com a realidade do campo, ela será um dos pilares de permanência dos jovens no assentamento, porém, não o único, conforme Frida

[...] a escola aqui, ela é um pilar da vida no campo, pois a pessoa que quer viver no campo, tem que viver integralmente no campo, é ruim viver no campo e ter que sair para suprir suas necessidades básicas, tipo saúde, educação, cultura, lazer, isto o

campo deveria proporcionar e a escola é um pilar, ainda mais com uma educação voltada para a terra.

Assim como Frida, Fátima também acredita que a escola é um dos pilares de fazer com que os jovens permaneçam no assentamento. Segundo ela

[...] a escola ficando aqui vai ser muito bom, se ela for até o nono ano, depois pode-se brigar para vir o ensino médio, (...) porque não pode amanhã ou depois vir um curso técnico para cá? voltado pro que a gente quer? aqui teria que ter, até para segurar essa gurizada tudo aí... senão vão tudo embora, conforme vão terminando e fechando um ciclo aqui vão acabar indo embora.

O fechamento de um ciclo e a saída do assentamento para estudar na cidade é o caso da adolescente com quem conversamos, segundo Dalila

[...] eu vou sair daqui, porque eu preciso estudar, eu vou sair, porque eu não tenho mais como estudar aqui, porque se tivesse escola aqui eu ia permanecer aqui e pensar em ajudar a escola aqui, mas como não tem estudo, normalmente a agente vai procurar sair para fora, né? até depender de amigo ou parente para poder morar e tal⁶⁸.

A preocupação com a saída dos jovens do assentamento também foi constatada na fala de Vânia que afirma que se deve tomar alguma providência, para ela

[...] se nós como assentados não se unir para segurar esta juventude aqui com nós, nós vamos ficar só os veio aqui dentro, porque a juventude vai “rapar” para fora, porque não tem uma comunidade de verdade, não tem onde se divertir, não tem como ficar, então é neste sentido que nós temos que começar a pensar alguma coisa para segurar esta juventude junto com nós aqui.

Nenhum assentado com quem conversamos discorda da importância da escola para o assentamento, pois 100% deles responderam que a construção do módulo escolar no Madre Terra é fundamental (Ilustração 31 – Gráfico 12), quanto a contribuição que a escola têm para a permanência no campo, 95,23% declararam que ela é necessária para este fim, enquanto 4,76% não sabem, mas ninguém negou que ela é importante para a permanência no meio rural (Ilustração 32 – Gráfico 13).

⁶⁸ Dalila iniciou o Ensino Médio em 2014 e como o módulo escolar só oferece até o nono ano, a mesma não será aluna da escola do assentamento, mas mudou-se para a cidade a fim de concluir a educação básica.

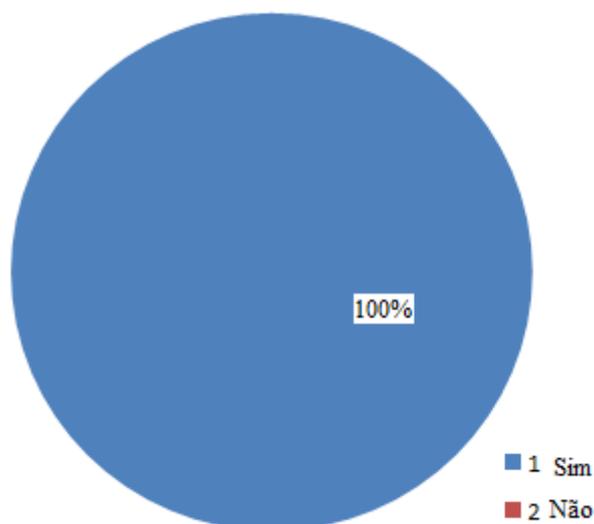


Ilustração 31–Gráfico 12 – Resposta a questão: Você acha fundamental a construção da escola no assentamento?
Org.: BASTIANI, T.M. 2014.

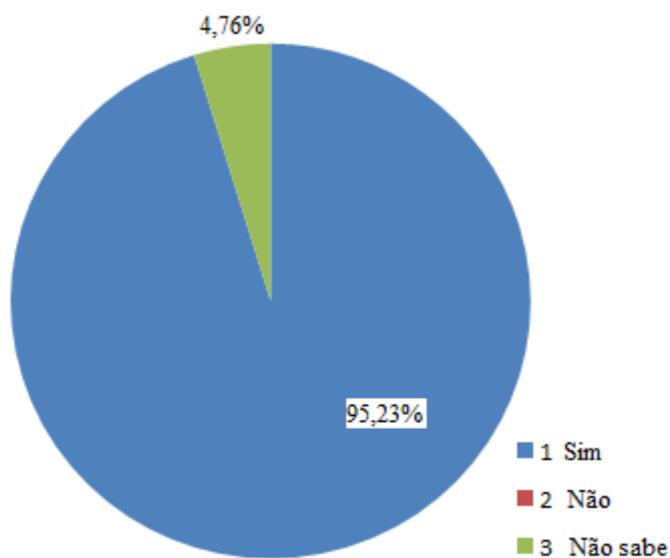


Ilustração 32–Gráfico 13 – Resposta a questão: A escola do assentamento é necessária para a permanência dos agricultores assentados?
Org.: BASTIANI, T.M. 2014.

Segundo Maria, “o pai e a mãe quer dar estudo para o seu filho, pelo menos para ter um técnico agrícola, alguma coisa assim neste sentido né? não ser que nem nós, morrer no cabo da enxada”, porém em vários relatos percebemos a vontade que os pais têm de que seus

filhos estudem, não para melhorar a vida do assentamento, mas para realizarem outras atividades fora dele, tal como defendido por Ângela que afirma

[...] o que eu puder dar de ensino para eles, seja o que eles quiserem ser, eu gostaria que o (nome do filho) fosse agrônomo, o que eu queria ser, mas sei lá... veterinário, mas o que eu puder dar de estudo para ele, para ele ser alguma coisa na vida, dependendo conforme for, se ele tocar sair daqui para estudar e ser alguém na vida... se depender de mim eles ficam aqui, agora tudo depende como vai a escola.

O casal Gilson e Dara seguem a mesma linha de pensamento de que se estudar deve-se sair do campo, segundo ele “a ideia que a gente tem é que eles estudem, se formem em alguma coisa e arrumem um emprego, trabalhem, porque a gente... já chega a gente que não tem estudo, né? Se ficassem em casa, na terra, claro que trabalhando certo da alguma coisa, mas não é futuro”, ela, segue a mesma opinião do marido e afirma que “se a gente tiver condições de dar uma faculdade para eles, se eles quiserem ser outra coisa na vida eu acho que é melhor porque... uma que lidar com lavoura hoje em dia não tá muito bom e se tem outro meio de trabalhar é melhor”.

Estes pensamentos de estudar para sair do campo acabam ferindo os princípios pedagógicos e filosóficos das escolas do assentamento, tais como vistas no capítulo II, porém, diante das dificuldades e falta de infraestrutura em que se encontra o Madre Terra, não podemos dizer que os assentados estão errados, pois compreendemos que os pais querem o melhor para seus filhos.

Quando realizadas as entrevistas na escola, as professoras da Annoni já estavam sabendo da transferência dos alunos assentados para o módulo escolar de extensão da escola Ataliba. Diante disto, a professora Marta expressou

[...] será que não fica mais fácil colocar um ônibus deles direto para cá? Ao invés de construir a escola lá dentro? Não seria assim uma sugestão, né? Não sei como é que é... que eles querem fazer a escola lá dentro de 1º a 5º ano, mas se colocasse um ônibus de lá, que pegasse eles lá e viesse direto para a escola, eles saindo 7:30 de lá eles vinham direto pra escola, né? (...) direto é uma meia hora.

Porém, diferente do que foi sugerido por Marta, a distância e o fato dos alunos terem que ficar muito tempo no ônibus escolar não era o único problema enfrentado pelos alunos do assentamento, pois, o preconceito enfrentado pelos mesmos, a tendência pedagógica tradicional seguida pela Annoni e os conteúdos descontextualizados da realidade rural fazem com que a antiga escola frequentada pelos alunos do Madre Terra não atenda aos anseios dos

agricultores assentados, a maioria dos que responderam ao questionário a classificaram como regular, 38,09% (Ilustração 33 – Gráfico 14). Além disso, ela não se enquadra com os princípios filosóficos e pedagógicos da escola que o MST pretende para os assentamentos, nem segue as Pedagogias postas *em movimento* por ele. Somado a isso, o próprio nome da escola, “Ernesto José Annoni”, relembra a todo instante que aquele espaço não diz respeito aos assentados, já que o nome carrega os princípios do latifúndio, hoje transformado em agronegócio, existente na “Terra dos Marechais” que, por sua vez, é contraditório em relação aos valores do MST.

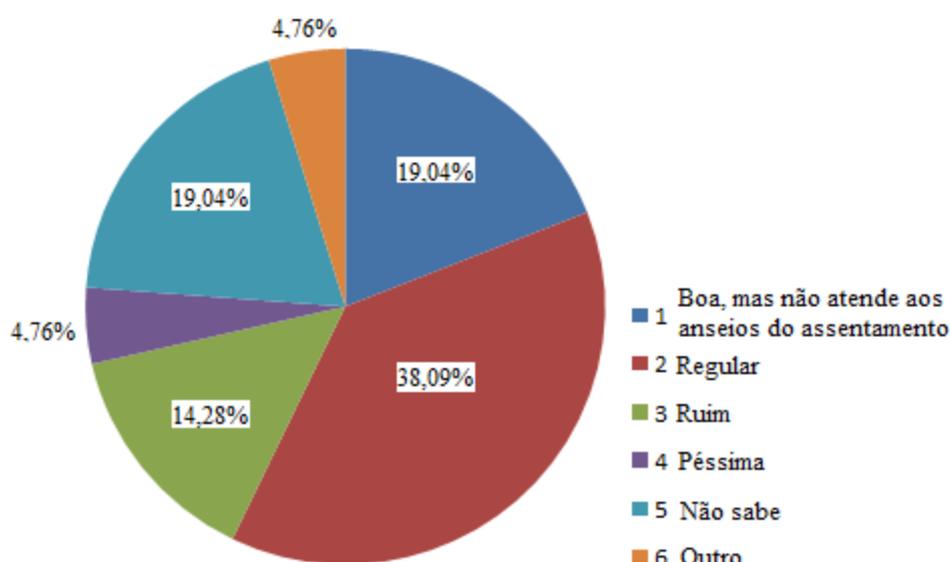


Ilustração 33 –Gráfico 14 – Resposta a questão: A escola em que os assentados estudam é?
Org.: BASTIANI, T.M. 2014.

Apesar do módulo escolar do Madre Terra ser a extensão de uma escola estadual, os agricultores acreditam que sua presença é de grande importância para o assentamento, principalmente para a permanência dos jovens no campo e esperam que a mesma seja diferente da escola que era frequentada pelos assentados até o final de 2013, eles desejam, portanto, que ela rompa as cercas da educação burguesa. Para tanto, será necessário que os moradores do assentamento continuem organizados e que o setor de educação do MST seja atuante, para que os documentos formulados pelo mesmo venham a concretizar-se nessa escola que, como vimos, foi conquistada com luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de dissertação teve como objetivo geral: “Verificar as expectativas e lutas dos assentados em relação a construção de uma escola no Assentamento Madre Terra em São Gabriel/RS”. Para tanto, no intuito de situar o leitor sobre o assunto em pauta, realizamos uma revisão histórica da questão agrária no Brasil, a qual foi dividida em seis períodos: Primeiro período: até 1.500; Segundo período: de 1.500 a 1850; Terceiro período: de 1850 a 1930; Quarto período: de 1930 a 1964; Quinto período: de 1964 a 1985; Sexto período: de 1985 até hoje. Ao realizar esta análise, constatamos que a concentração da propriedade privada da terra em nosso país é histórica, ou seja, só a compreendemos quando sabemos que a divisão de terras em capitâneas hereditárias e, posteriormente, em sesmarias e a lei de terras de 1850, foram alguns acontecimentos que geraram a formação dos latifúndios, atualmente, configurados em agronegócio. Além disto, nos períodos abordados verificamos que a modernização do campo juntamente com a industrialização nascente fizeram com que muitas pessoas saíssem do campo. Neste particular, se constituíram como grupo, ou de desempregados rurais, ou de pequenos agricultores que não tiveram condições de produção e, naturalmente de manter suas terras, ou seja, não acompanharam os ideais da Revolução Verde e foram procurar empregos nas cidades que, por sua vez, teve sua população elevada, ultrapassando, pela primeira vez, o número de habitantes do meio rural. As cidades, também carentes de recursos, não acolheram adequadamente estes grupos, os quais ficaram acomodados em favelas, sem nenhuma infraestrutura. O descontentamento gerado por esta situação cria um sentimento de busca pela terra. Foi neste contexto, de expulsão do campo e de luta contra a propriedade privada da terra em poucas mãos que surge o MST, um movimento em prol da Reforma Agrária. Em São Gabriel, nosso campo de estudo, após sofrer inúmeras represálias, este movimento conquista 7 (sete) assentamentos que se consolidam na “Terra dos Marechais”, entre eles, o Madre Terra, espaço analisado nesta dissertação.

O MST nasce sendo um movimento de luta pela terra, mas ao decorrer de sua história e consolidação passa a preocupar-se com outras questões, entre elas, está a luta por escola para os Sem Terrinha. Neste contexto, esta dissertação abordou a luta e contribuição deste movimento - a partir da década de 1990 - junto com outros setores da sociedade civil, através da organização de encontros, conferências e seminários em prol de políticas públicas para a

Educação do Campo. Além disto, verificou-se que a escola pode ser, tanto reprodutora da ordem social vigente, quanto transformadora desta ordem. Através desta diferenciação, concluímos que o MST nega a primeira definição e propõe a segunda, pois deseja uma escola diferente, ou seja, uma instituição que deve estar casada com a Reforma Agrária, considerando a escola essencial para a valorização da luta pela terra e por ser instrumento para a transformação social ao reproduzir os valores defendidos pelos Sem Terra. Para tanto, conforme analisamos nos documentos elaborados pelo Setor de Educação do MST, as escolas dos assentamentos devem seguir alguns princípios pedagógicos e filosóficos traçados, além disto, não devem filiar-se a nenhuma pedagogia em específico, mas por várias *em movimento*, tais como a pedagogia da terra, da alternância, entre outras.

A luta por escola no assentamento Madre Terra foi um dos assuntos abordados nesta dissertação. No decorrer deste trabalho constatamos que a luta por uma instituição de ensino no assentamento em questão não é isolada, tanto porque a exigência por escola sempre foi acompanhada da luta por outros elementos de infraestrutura, tais como água, luz, saúde, demarcação de lotes, estrada, quanto porque os demais assentamentos de São Gabriel/RS encontram-se em situação semelhante e também almejam a resolução de tais problemas. A construção de uma escola, que passou a ter funcionamento no ano letivo de 2014, é o único problema que foi, de certa forma, resolvido até o momento no Madre Terra. Tal resolução partiu principalmente da organização e luta dos assentados, sem tirar o mérito da 19ª CRE e do MPE que contribuíram para que os problemas educacionais dos assentamentos de São Gabriel/RS fossem solucionados, apesar de ainda carecerem de muitas melhorias.

Os assentados com quem conversamos esperam que a escola do Madre Terra seja diferente da antiga frequentada pelos alunos do assentamento, já que, além das dificuldades de acesso para chegar até a mesma, ela é preconceituosa em relação a eles e, além disto, segue uma tendência pedagógica tradicional, com conteúdos descontextualizados da realidade rural. Sendo assim, eles acreditam que a escola do assentamento, apesar de ser estadual e ter como professores pessoas formadas em uma instituição não ligada ao MST, vai romper as cercas da educação burguesa ao assumir conteúdos que relacionem a vida no campo e, portanto, acreditam que a escola é um pilar para a permanência no assentamento, porém, não é o único.

Assim, concluímos que a escola é um meio para que os assentados permaneçam no meio rural, porém, se esta conquista não estiver associada à resolução dos demais problemas enfrentados por eles, a saída do campo será inevitável. Esta afirmação se comprova na medida

em que muitos deles desejam que os filhos estudem, não só para permanecerem no campo com condições adequadas de vida, mas que também possam seguir por outros caminhos que os levem para cursos superiores e que possam galgar outros espaços na sociedade.

Até este momento usei a linguagem em 3º pessoa do plural, mas agora é preciso assumir a 1º do singular para um desabafo: ao finalizar este trabalho, o que se deu através do enfrentamento de inúmeros percalços, sinto-me realizada, minha satisfação vai além do âmbito individual e acadêmico, o que também é uma realidade, confesso!. Mas minha realização se dá, principalmente, no âmbito social e da militância, pois quando me dispus a desenvolver os objetivos traçados, não estava apenas interessada no título de mestre que este trabalho pode me dar, mas estava pensando em ser “útil”, e, principalmente, realizar algo que não fosse ficar acumulando poeira, junto com muitos trabalhos acadêmicos, na biblioteca. E ao chegar ao final acredito que atingi meu objetivo, pois, esta dissertação pode ser utilizada como material didático na escola do assentamento para que todos os alunos que passarem por ela saibam da luta que foi empreendida para conquistá-la. Além disto, ela servirá de subsídio, tanto para outros pesquisadores desta temática, como para a elaboração do projeto de extensão que terá como finalidade disponibilizar tanto oficinas aos alunos, quanto aulas à comunidade assentada de modo que os mesmos possam realizar as provas do ENEM e o ENCCEJA e assim, concluir a Educação Básica, com vistas a melhorar seu nível de escolaridade, o que está em perspectiva de começar a ser desenvolvido ainda este ano, 2014.

Este trabalho de dissertação encerra-se ao mesmo tempo em que passa a funcionar o módulo escolar no Madre Terra e, por este motivo, não vamos abordar o funcionamento do projeto de extensão e como se desenvolverão as aulas, nem se a escola será diferente da antiga frequentada pelos alunos antes de sua construção, se quer se os conteúdos abordados por ela são relacionados com o meio rural como desejam os pais e mães com quem conversamos. Esta análise e acompanhamento podem ser realizados em outro momento, ou seja, podem ser subsídio para outra pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. DOSSIÊ ABRASCO: Um alerta sobre os impactos dos Agrotóxicos na Saúde. Rio de Janeiro: World Nutrition, 2012. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/noticias/imagens-1/ Mesa-de-controversias-sobre-agrotoxicos/dossie-abrasco-parte-1>. Acesso em: 28 de abril de 2013.

ALBUQUERQUE, Luis Felipe. **Políticas públicas para educação do campo são insuficientes, diz dirigente do MST**. Disponível em: <D:\documentos\artigos Educaçao do campo\FONEC\Fórun nacional de Ed. campo - entrevista.htm>. Acesso em: 14 de junho de 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARRUDA, José J. **Nova História: moderna e contemporânea**. São Paulo: EDUSC, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BORGES, Fragmon C. **Origens Históricas da propriedade da Terra**. In: STEDILE, João P. (org.). A questão agrária 1 – o debate tradicional: 1500-1960. São Paulo: Expressão popular, 2005.

CALAZANS, Maria J.C.; CASTRO, Luís F. M. de.; SILVA, Helio R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: BORDENAVE, Juan D.; WERTHEIN, Jorge. **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

CALDART, Roseli S. Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli S. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectiva**. Florianópolis: Insular, 2011.

CALDART, Roseli S. **Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia**. Disponível em: D:\documentos\artigos Educação do campo\Roseli S. Caldart\caldart.htm. Acesso em: 18 de abril de 2013. (texto escrito em 2001)

CARTA-MANIFESTO FONEC. Disponível em: <http://educampoparaense.org/site/media/MANIFESTO%20%C3%80%20SOCIEDADE%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 221-236.

DALMAGRO, Sandra L. O trabalho na pedagogia do MST. In: VENDRAMINI, Célia R. (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

DALMAGRO, Sandra L. Contribuições da educação escolar do MST à Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia A. B.; CONDE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (Orgs.). **Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

DISCURSO JANGO. Apresentação pública do projeto de reforma agrária do governo Goulart – 1964 (Discurso do presidente João Goulart no comício do dia 13 de março na Central do Brasil – 1964). In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 3 – Programas de reforma agrária: 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: Kolling, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: Marx & Engels. **Obras escolhidas v.3**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

FERNANDES, Bernardo M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem terra - mst (1979 –1999)**. São Paulo: tese de doutorado, 1999.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma Caminhada. In: Kolling, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

GERAB, William J.; ROSSI, Waldemar. **Indústria e trabalho no Brasil: limites e desafios**. São Paulo: Atual, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GORENDER, Jacob. **Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GORENDER, Jacob. **Regime territorial no Brasil escravista**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 2 – o debate na esquerda: 1960-1980**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

GORGEN, Sérgio A. **Os cristãos e a questão da Terra**. São Paulo: STD, 1987.

GRAZIANO NETO, Francisco. **Questão agrária e Ecologia: Crítica da moderna agricultura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. São Paulo: Fulgor, 1963.

IANNI, Octavio. **A formação do proletariado rural no Brasil**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 2 – o debate na esquerda: 1960-1980**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010/Dados preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessado em 22 de maio de 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 22 de maio de 2013.

IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000.

LENIN, Vladimir. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MAESTRI, Mario. **A aldeia ausente: índios, caboclos, cativos, moradores e imigrantes na formação da classe camponesa brasileira**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 2 – o debate na esquerda: 1960-1980**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARX & ENGELS. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **A classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964-1990**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 5**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, p. 195-223, 2007.

MÉSZÁROS, István. O Socialismo no século XXI. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, p. 225-316, 2007.

MOLINA, Mônica C.; Jesus, Sonia M.S.A. de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In: Santos, Clarice A. dos; MOLINA, Mônica C.; Jesus, Sonia M.S.A. de. (Org.). **Memória e História do PRONERA - Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MORAIS, Clodomir S. de. **História das Ligas Camponesas no Brasil**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 4 – História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MST. Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS - publicada em junho de 1990. **Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos**. In: ITERRA. Caderno de Educação nº 13 - Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST, 2005.

MST. Caderno de Formação nº 18 - publicado em julho de 1991. **O que queremos com a escolas dos assentamentos.** In: ITERRA. Caderno de Educação nº 13 - Dossiê MST Escola.Documentos e Estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST, 2005.

MST. Boletim da Educação nº 1 – publicado em agosto de 1992. **Como deve ser uma escola de assentamento.** In: ITERRA. Caderno de Educação nº 13 - Dossiê MST Escola.Documentos e Estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST, 2005.

MST. Caderno de Educação nº 8 – publicado em julho de 1996. **Princípios da Educação no MST.** In: ITERRA. Caderno de Educação nº 13 - Dossiê MST Escola.Documentos e Estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST, 2005.

MST. Caderno de Educação nº 9 – publicado em novembro de 1999. **Como fazemos a Escola de Educação Fundamental.** In: ITERRA. Caderno de Educação nº 13 - Dossiê MST Escola.Documentos e Estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST, 2005.

MST. Textos do Boletim da Educação nº 8 – publicado em julho de 2001. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas.** In: ITERRA. Caderno de Educação nº 13 - Dossiê MST Escola.Documentos e Estudos 1990-2001. Setor de Educação do MST, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro G. **Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível?.** Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf> Acesso em: 12 de junho de 2012.

Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002. In: Kolling, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil.** Educação em Revista, Marília, v.12, n.2, p. 23-40, Jul.-Dez., 2011

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação – contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SANTIAGO, Vandek. **Francisco Julião, as Ligas e o Golpe Militar de 64**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil 4 – História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SANTOS, Anderson L. M. dos. **O emergir de um novo território camponês: conquistas e transformações nos domínios do latifúndio – o caso de São Gabriel – RS**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **Histórico da educação do campo no Brasil**. Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>> Acesso em 23 de junho de 2012.

SILVA, Maria do S. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. Disponível em: <[http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao do Campo e Desenvolvimento Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf)> Acesso em: 09 de outubro de 2011.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. XX: Moraes, 1981.

STEDILE, João P.; BALDUÍNO, Tomás. **Soberania alimentar e a agricultura**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1610200809.htm>. Acesso em 20 de abril de 2013. (texto escrito em 2008).

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil 1 - O debate tradicional: 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEDILE, João Pedro. **História da Questão Agrária no Brasil**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil 4 – História e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

STEDILE, João Pedro. **Introdução**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil 5*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TEXTO BASE II CNEC. Disponível em: <http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>. Acesso em: 31 de julho de 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALIM, Ana. **Migrações: da perda da terra à exclusão social**. São Paulo: Atual, 1996.

VINHAS, Moisés. **Problemas Agrário-Camponeses do Brasil**. In: STEDILE, João Pedro (Org.). A questão agrária no Brasil 1 - O debate tradicional: 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SITES CONSULTADOS

<file:///D:/documentos/artigos%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo/FONEC/manifesto%20FONEC.htm>

<http://amazonia.org.br/wp-content/uploads/2012/05/Atlas-do-Trabalho-Escravo.pdf>

<http://cinepovo.blogspot.com.br/2012/01/o-veneno-esta-na-mesa-2011.html>

<http://coletivocatarase.com.br/home/fomos-jogadas-num-projeto-de-assentamento-e-esquecidas/>

<http://conquistadecaiboate.blogspot.com.br>

<http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf>

<http://historiando.files.wordpress.com/2007/04/capitanias-hereditarias.gif>

<http://mp.rs.gov.br/infancia/noticias/id31095.html>

<http://n1noticia.wordpress.com/2013/04/10/ampliacao-de-linha-garante-transporte-escolar-para-alunos-do-assentamento-madre-terra/>

<http://oextensionista.blogspot.com.br/2011/02/agricultura-familiar.html>

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=479

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:RioGrandedoSul_Municip_SaoGabriel.svg

<http://www.aender.com.br/?p=4302>

<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/06/256696.shtml>

<http://www.mprs.mp.br/noticias/id28538.htm>

<http://www.mst.org.br/node/13168>

<http://www.mst.org.br/node/8329>

<http://www.mst.org.br/node/10167>

<http://www.revistaovies.com/reportagens/2013/04/madre-terra-nossos-direitos-so-a-luta-faz-valer/>

<http://www.revistaovies.com/mais/2013/08/quatro-anos-sem-agua-luz-estrada-educacao-saude habitacao/>

<http://www.youtube.com/watch?v=bjgMzAUbEn8>

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro das entrevistas realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ernesto Annoni

1. Nome;
2. Ano de escolaridade em que atua;
3. Formação;
4. Onde mora?
5. Há quanto tempo atua na escola? Como foi lecionar nela?
6. Planeja sair da escola?
7. Segue a ordem dos conteúdos?
8. Quais os conteúdos que está trabalhando?⁶⁹
9. Você acha que os conteúdos abordados são específicos aos moradores do campo?
10. A escola aborda as questões ambientais?⁷⁰
11. Do ponto de vista pedagógico, você acha adequado:
 - a) Não haver intervalo na parte da manhã?
 - b) As aulas se darem um dia sim outro não?
12. Sabe onde moram os alunos da Escola?
13. Sente dificuldade de concentração/aprendizagem das crianças que moram mais distante da Escola?
14. Existe algum tipo de preconceito, por parte dos professores ou alunos, para com os alunos do assentamento?

⁶⁹ Esta questão foi feita a pedido da representante do assentamento quanto às questões da construção da escola. Como tinha perspectiva de que o módulo escolar do Madre Terra começasse a funcionar no meio do ano letivo de 2013, Frida queria saber que conteúdos já haviam sido abordados.

⁷⁰ Esta questão foi realizada, pois foi observado que, durante o trajeto, as crianças jogavam as embalagens do que comiam pela janela.

Apêndice B - Questionário aplicado aos assentados do Madre Terra

1) Idade: _____

2) Sexo: _____

3) Possui filho(s)?

Não

Sim. Quanto(s)? ____ Idade(s)? _____ Quantos na escola? ____ Quantos moram contigo? ____

4) Pessoas que moram contigo: () Adultos () Adolescentes () Crianças

5) Por quanto tempo ficou acampado (em anos)?

menos de 1

de 1 a 2

de 2 a 3

de 3 a 4

de 4 a 5

mais de 5

ONDE? _____

6) Há quanto tempo está assentado (em anos)?

menos de 1

de 1 a 2

de 2 a 3

de 3 a 4

de 4 a 5

mais de 5

7) Alguma pessoa que reside contigo é estudante? () Não () Sim. Onde? _____

8) Escolaridade:

Nunca frequentei a escola

Ensino fundamental incompleto

Estudei até a _____ série

Ensino fundamental completo

Ensino Médio incompleto

Estudei até a _____ série

Ensino Médio completo

Ensino técnico incompleto

Curso: _____

Estudei até o _____ semestre

Ensino técnico completo

Curso: _____

Magistério incompleto

Estudei até o _____ ano

Magistério completo

Ensino Superior incompleto

Curso: _____

Estudei até o _____ semestre

Ensino superior completo

Curso: _____

9) Se estudou, que instituições frequentou (nome e local)?

10) Conhece a escola em que os assentados estudam?⁷¹ Não Sim

11) A escola em que os assentados estudam é:

Ideal

Boa, mas não atende aos anseios do assentamento

Regular

Ruim

Péssima

12) Você acha fundamental a construção da escola no assentamento?

Não Sim Porquê?

13) A escola em que os assentados estudam atualmente é um modelo que se aplica à escola do assentamento? Não Sim Porquê?

14) Quem devem ser os professores da escola do assentamento?

Apenas militantes do MST

Militantes do MST e/ou simpatizantes do movimento

Qualquer pessoa formada e apta a assumir o cargo

Outro: _____

15) As crianças devem ficar na escola:

Dia todo

Meio dia

16) Você acha fundamental para o assentamento que seus estudantes estejam enquadrados dentro da Pedagogia da Alternância? Não Sim

17) Você pretende que seus filhos continuem na terra, que sejam agricultores?

Não Sim Porquê?

18) A escola no assentamento é necessária para a permanência dos agricultores assentados?

Não Sim Porquê?

19) Que níveis de ensino a escola deve oferecer?

no mínimo os anos iniciais (1º ao 5º) do ensino fundamental

no mínimo o fundamental completo

no mínimo ensino fundamental e médio

Educação Básica incluída educação Infantil no nível pré-escolar

⁷¹ Quando os questionários foram aplicados, novembro de 2013, o módulo escolar do Madre Terra já estava construído, mas não em funcionamento, os alunos ainda frequentavam a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ernesto Annoni.

- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- no mínimo ensino fundamental, médio e técnico

20) Se respondeu a última alternativa da questão anterior, diga: Quais cursos técnicos?

21) Você pretende estudar na escola do assentamento? Não Sim

22) Pensa em desistir do assentamento?

- nunca pensou
- as vezes pensa
- está prestes a ir embora

23) Se está pensando em sair do assentamento ou alguma vez já pensou, elenque alguns motivos:

24) Dentre alguns problemas existentes no assentamento, elenque a ordem de importância para a resolução dos mesmos, de 1 a 6, sendo 1 o mais urgente.

- | | |
|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> água | <input type="checkbox"/> demarcação dos lotes |
| <input type="checkbox"/> luz | <input type="checkbox"/> estrada |
| <input type="checkbox"/> escola | <input type="checkbox"/> saúde |

25) Qual o teu envolvimento com a luta por Escola? (tanto no acampamento, quanto agora)?

ANEXOS

Anexo A - Ordem de Início dos Serviços (OIS)



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE OBRAS PÚBLICAS, IRRIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO URBANO
DEPARTAMENTO DE OBRAS PÚBLICAS
COORDENADORIA ESTADUAL DE OBRAS PÚBLICAS

Ofício Nº 192/13

OIS - ORDEM DE INÍCIO DOS SERVIÇOS

Pelo presente autorizo a empresa **TRIEDRO ENGENHARIA, CONSTRUÇÕES E AVALIAÇÕES LTDA.**, a dar início ao Serviço de Obras, relativo ao Termo de Contrato de Obras e Serviços de Engenharia nº 183/2013-SEDUC, constante no processo nº 81577-1900/12-0 referente à execução em caráter emergencial de construção de Módulos Escolares, Industrializados em estrutura de aço galvanizado, moldado a frio, compreendendo 08 salas de aula, 03 salas administrativas, 12 sanitários, 03 refeitórios, 03 cozinhas, 06 depósitos e 03 circulações, totalizando 697,53m² a serem distribuídos em três assentamentos atendidos pela **ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ATALIBA RODRIGUES DAS CHAGAS**, no município de **SÃO GABRIEL, RS.**

O Valor da obra será de R\$ 1.374.169,64 (um milhão, trezentos e setenta e quatro mil, cento e sessenta e nove reais e sessenta e quatro centavos).

A Fiscalização da Obra estará a cargo da 19ª CROP, cuja sede localiza-se na Av. Tamandaré, nº 2765, (Tel.: (55) 3242-1603) no Município de Santana do Livramento/RS, na qual deverão ser mantidos os futuros contatos.

Fica cientificado que a contagem do prazo de execução da obra, se inicia em até 05 (cinco) dias úteis a contar do recebimento deste Ofício, sendo o prazo para sua execução de 60 dias corridos.

Porto Alegre, 04 de junho de 2013.


Arq. Odir Baccarin
Diretor do Departamento de Obras Públicas

Ciente em: 10/06/2013.

Executante: 
TRIEDRO ENGENHARIA, CONSTRUÇÕES E AVALIAÇÕES LTDA.

Anexo B – Atas das reuniões realizadas pelo grupo interinstitucional

- Reunião 16/07/2012
- Reunião 30/07/2012
- Reunião 27/08/2012
- Reunião 14/09/2012
- Reunião 10/12/2012
- Reunião 19/02/2013
- Reunião 29/04/2013
- Reunião 01/07/2013
- Reunião 29/07/2013

