

**GUSTAVO ADOLFO SEPÚLVEDA**

**O MOVIMENTO SEM TERRA E A EDUCAÇÃO:  
TRAJETÓRIA DOS EDUCADORES NO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO  
ASSENTAMENTO - ABELARDO LUZ/SC**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**Florianópolis**

**2000**

**GUSTAVO ADOLFO SEPÚLVEDA**

**O MOVIMENTO SEM TERRA E A EDUCAÇÃO:  
TRAJETÓRIA DOS EDUCADORES NO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA DO  
ASSENTAMENTO - ABELARDO LUZ/SC**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia Política à comissão julgadora da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Professora Doutora Maria Igenes Silveira Paulilo e sob a co-orientação da Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**Florianópolis**

**2000**



**Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política**  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Campus Universitário - Trindade  
Caixa Postal 476  
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil  
E-mail: [ppgsp@cfh.ufsc.br](mailto:ppgsp@cfh.ufsc.br)

---

## **O MOVIMENTO SEM-TERRA E A DUCAÇÃO: Trajetória dos Educadores no Projeto Político-Pedagógico da Escola do Assentamento – Abelardo Luz/SC**

Gustavo Adolfo Sepúlveda

Esta Dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pela Orientadora e Membros da Banca Examinadora, composta pelos Professores:

Profa. Dra. Maria Inez Silveira Paulilo  
Orientadora

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini  
Membro

Profa. Dra. Ilse Scherer-Warren  
Membro

Profª. Drª. Ilse Scherer-Warren  
Coordenadora

Florianópolis, SC, outubro de 2000.

**COMISSÃO JULGADORA**

---

---

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

Esta dissertação não teria sido possível sem o apoio de inúmeras pessoas. Todas as contribuições que vieram se somar a este trabalho foram importantes. Entretanto, algumas se destacam. Uma das pessoas que mais se fez presente foi minha companheira de vida, Zoê, que, além de empenhar todo seu apoio afetivo, sua paciência e solidariedade, emprestou uma inestimável contribuição como revisora da Língua Portuguesa.

À minha orientadora, professora doutora Maria Ignez Silveira Paulilo, e à minha co-orientadora, professora doutora Maria da Graça Nobrega Bollmann, agradeço a dedicação incansável ao longo do tempo de construção deste trabalho.

Não posso deixar de mencionar aqui a Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC e seu Curso de Psicologia, cujo quadro integro, que prontamente viabilizaram a necessária licença de minhas atividades docentes para esta conclusão.

A todos os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, meu profundo agradecimento, tanto por suas contribuições que de todas as formas se fazem presentes neste trabalho como pelo exemplo de dignidade e de capacidade de construir seu próprio destino.

## RESUMO

Abordaremos neste trabalho a questão do desenvolvimento político-pedagógico da Proposta de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como veremos, essa Proposta de Educação compreende um amplo complexo de relações políticas e pedagógicas, entre as quais abordaremos especificamente os aspectos associados ao seu desenvolvimento na rede de ensino oficial instalada nos projetos de assentamento de Reforma Agrária.

O objetivo proposto para este trabalho será apontar pistas que ajudem a demarcar o conjunto político-pedagógico de possibilidades de implantação e desenvolvimento desse projeto de educação no âmbito do sistema de ensino oficial nos assentamentos de Reforma Agrária associados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

## **ABSTRACT**

This study considers the issue of the political-pedagogical development of the Educational Program of the Landless Rural Workers Movement. The Educational Program includes broad and complex political and pedagogical relationships, among which we specifically consider the factors associated to its development within the public education network installed in the Agrarian Reform settlement projects.

The objective proposed for this study is to identify factors that help mark the set of political-pedagogical opportunities for the implantation and development of this educational program within the realm of a system of public education within the Agrarian Reform settlements associated to the Landless Rural Workers Movement.

# ÍNDICE

SIGLAS

INTRODUÇÃO p. 01

CAPÍTULO 1 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS p. 05

1.1 O Rural e a Educação p. 06

1.2 O Movimento e a Educação p. 09

1.3 O Assentamento e a Educação p. 14

1.4 Aspectos metodológicos p. 21

CAPÍTULO 2 O MUNICÍPIO, O ASSENTAMENTO, O ASSENTADO E O MOVIMENTO p. 28

2.1 O Município e o Assentamento p. 29

2.2 O Assentamento e o Assentado p. 34

2.3 O Assentado e o Movimento p. 38

2.4 O Movimento e o Município p. 46

CAPÍTULO 3 A EDUCAÇÃO, A ESCOLA, A PROFESSORA E A PROPOSTA p. 60

3.1 A Educação e a Escola p. 61

3.2 A Escola e a Professora p. 69

3.3 A Professora e a Proposta p. 76

3.4 A Proposta a Educação p. 87

CONSIDERAÇÕES FINAIS p. 104

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS p. 108

ANEXOS



## SIGLAS

CONED	Congresso Nacional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEPA/SC	Instituto de Economia e Planejamento Agrícola
INCRA	Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário (antigo MIRAD)
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONG	Organização Não-Governamental
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROCERA	Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Reforma Agrária
SDM	Secretaria do Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente - SC
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## INTRODUÇÃO

A questão fundiária no Brasil e em toda a América Latina tem se caracterizado ao longo de sua história por uma exacerbada concentração da propriedade fundiária nas mãos de diversas elites.

Diferentes institutos governamentais registram dados sobre a concentração fundiária no Brasil. O ICEPA, órgão do governo do Estado de Santa Catarina, revelou, em 1980, que 69,7% do total de área de estabelecimentos agropecuários no Brasil correspondem aos 5% com maior área. Segundo o INCRA, do governo federal, os estabelecimentos com menos de 10 hectares completavam, em 1980, 50,5% do total, mas ocupavam 2,4% da área agricultável. Ao mesmo tempo, *“...menos de 1% do total de estabelecimentos (maiores de 1.000 hectares) detém, em 1980, quase dois terços da área, ou seja, 45% do total.”* (PANINI, 1990)

No Estado de Santa Catarina, *“...os estabelecimentos com menos de 20 hectares representavam em 1985, 62,3% do total, mas possuíam apenas 16% da área total e os com mais de 500 hectares, perfazendo apenas 0,8% do total, detinham 27,4% da área (CEPA, 1988/1989)”*. (KLEBA, 1992)

O modelo concentrador da propriedade da terra nas mãos de uma elite corresponde, na outra ponta, à progressiva dificuldade de grandes contingentes de trabalhadores rurais e suas famílias de acessar a essa propriedade. E, justamente, o acesso a essa propriedade tem sido uma das marcas, talvez a principal, dos conflitos no campo no Brasil, tanto dos atuais como dos seus precedentes.

O conflito fundiário é reconhecido pelo próprio poder público. Em maio de 1985, no IV Congresso Nacional de Trabalhadores Rurais, em Brasília, foi apresentado pelo governo federal o Plano Nacional de Reforma Agrária, que incluiu entre seus dados 950 áreas de conflito e 120 mil famílias de trabalhadores rurais atingidas. (PANINI, 1990)

Um ano antes dessa data era criado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. O contexto do seu surgimento corresponde ao auge do processo de abertura democrática em curso no Brasil no final da década de 70 e do início de 80, que ocorria concomitantemente a um processo de grandes mobilizações de diversos segmentos organizados de trabalhadores, entre os quais se incluíam as mobilizações de famílias de agricultores que deram origem ao Movimento<sup>1</sup>.

Sua parte mais visível envolve a luta pela distribuição da posse da terra através de ocupações de grandes propriedades rurais, prédios públicos, marchas e acampamentos, entre outras ações.

Entretanto, para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Reforma Agrária não é um processo que se esgote com a distribuição da propriedade da terra. Uma vez conseguida, é preciso também viabilizar a permanência dos agricultores agora assentados como produtores rurais. Continuar lutando por condições de produção, de modo a construir possibilidades concretas de permanência, não se reduz a reivindicações a respeito do que é estritamente necessário para produzir, como energia elétrica, infra-estrutura viária, assessoramento técnico, crédito e comercialização.

Direitos sociais mais amplos, como educação pública de qualidade, direito a uma moradia digna, direito à saúde, entre outros, são as grandes bandeiras defendidas como condição de permanência das famílias de agricultores nos assentamentos. Para o Movimento, essas bandeiras só serão alcançadas em uma sociedade socialista, mas é preciso lutar por elas desde agora.

---

<sup>1</sup> Entre a década de 20 e o golpe militar de 1964, grande parte dos movimentos e das organizações de trabalhadores no Brasil foi inspirada nos princípios e objetivos do Partido Comunista Brasileiro - PCB. No conjunto, o objetivo geral desses movimentos e dessas organizações era a transformação socialista da sociedade e sua estratégia era a tomada do poder político para dar início a essa transformação. (SADER, 1995)

O que queremos destacar é que, depois da sua dissolução durante a ditadura militar, a transformação socialista da sociedade permanece como horizonte de atuação e inspiração política de muitas das atuais mobilizações de segmentos organizados de trabalhadores, dando origem a entidades políticas e sindicais como o Partido dos Trabalhadores - PT, a Central Única dos Trabalhadores - CUT e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, que incorporam como condições da transformação social o resgate da cidadania e a luta por direitos sociais, como saúde, educação, emprego, moradia, transporte, acesso à propriedade rural para os agricultores, etc.

O Movimento faz isso através de movimentos setoriais internos, correspondentes a respectivos aspectos associados à viabilização dos assentamentos: movimento das cooperativas, movimento da juventude, movimento de saúde, frente de massa, movimento educacional, etc. Nessa perspectiva, o Movimento constrói seu projeto de Reforma Agrária em todos os empreendimentos a que se dedica.

O conjunto dos empreendimentos representado por esses movimentos setoriais demarca o universo de possibilidades do Movimento como um todo. De outra forma, podemos dizer que esses empreendimentos setoriais são essencialmente empreendimentos *do* Movimento.

A luta por uma educação pública de qualidade é vista pelo Movimento como uma das condições fundamentais para a viabilização dos assentamentos e como um dos direitos fundamentais para o exercício da cidadania. O investimento educacional nesse sentido produziu a Proposta de Educação que é objeto de nosso trabalho.

Entendemos essa Proposta<sup>2</sup> como uma das mais elaboradas expressões da preocupação educacional originária do universo mais amplo de possibilidades aberto pelo Movimento como um todo. Nesse sentido, será para nós mais um desses empreendimentos cujo conjunto constitui o Movimento. Em síntese, representa essencialmente seu empreendimento político-pedagógico.

A Proposta, como objeto de pesquisa, oferece inúmeras possibilidades de abordagens e de compreensões. Tomada na sua totalidade, ela é um amplo complexo de relações sociais e pedagógicas, constituindo diferentes planos de significado. Dentro desse complexo de relações e de planos de significado, demarcaremos e recortaremos o objeto específico de nosso trabalho.

---

<sup>2</sup> Ao longo de nosso trabalho, sempre que fizermos referência à Proposta de Educação usaremos a grafia Proposta e sempre que fizermos referência ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra usaremos a grafia Movimento.

A pergunta que nos fazemos é: *quais as potencialidades e os limites político-pedagógicos construídos ao longo da trajetória das relações entre a Proposta, como mediação político-pedagógica, e os profissionais da educação em escolas de projetos de assentamento rural?*

O primeiro capítulo deste trabalho é dedicado à exposição dos elementos teóricos que orientaram a formulação da questão, bem como às considerações metodológicas visando a respondê-la.

No Capítulo 2 - O Município, o Assentamento, o Assentado e o Movimento, abordaremos aspectos característicos dos projetos de assentamento rural associados ao Movimento, pois nosso objeto se situa dentro desse contexto.

No Capítulo 3 - A Educação, a Escola, a Professora e a Proposta, enfocaremos a questão do desenvolvimento da Proposta de Educação do Movimento nas escolas dos projetos de Reforma Agrária delimitados no capítulo anterior.

Por último, nas Considerações Finais, exporemos a questão das potencialidades e dos limites político-pedagógicos construídos ao longo da trajetória de desenvolvimento da Proposta nas escolas de assentamento.

**CAPÍTULO 1**  
**ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

## 1.1 - O RURAL E A EDUCAÇÃO

Os antecedentes específicos das iniciativas do Estado em educação rural remontam às décadas de 20 e 30. Associada ao processo de expansão agroindustrial e de urbanização da população em curso, surge uma pedagogia desenvolvimentista para as áreas rurais, buscando conter o êxodo da população para as cidades, que passou a ser chamada de “ruralismo pedagógico”. Pretendia atingir seu objetivo integrando os programas e currículos das escolas rurais à vida do homem no campo. (PASSOS, 1997)

Durante a década de 50, reeditando o “ruralismo pedagógico” de seus antecessores e perseguindo os mesmos objetivos, são criados mais dois programas educativos direcionados à população rural: o Serviço Social Rural - SSR e a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER. A proposta educativa assim concebida pelos idealizadores dos programas pretendia tirar a população rural do “atraso” representado pela agricultura de subsistência e integrá-la a circuitos de produção mais tecnificados, assumindo características de treinamento profissional. (PASSOS, 1997)

Para Vendramini, essas iniciativas educacionais

*“...caracterizaram-se pela busca de paliativo à questão social, acreditando que a educação pudesse apontar soluções para problemas não educativos. Com isso, acentuaram ainda mais o isolamento das populações rurais, através da proposta de educação regionalizada. Os programas foram sucessivamente despejados do alto do governo federal sem qualquer reflexão. Eram modelos prontos, concebidos burocraticamente como os mais corretos e se pautavam em metodologias padronizadas para enquadrar o homem do campo, com valores e comportamentos heterogêneos, em projetos formais rígidos e repetitivos, desconsiderando experiências bem sucedidas.” (VENDRAMINI, 1997: 203)*

A partir da década de 60, inicia-se no Brasil um ciclo de profundas transformações econômicas no meio rural, caracterizado pela inserção de técnicas e métodos industriais de produção agropecuária, por um reordenamento na distribuição e alocação da força de trabalho da pequena produção rural e por um aumento crescente da produtividade.

Na atualidade, parcela significativa dos produtos agrícolas consumidos no Brasil é realizada por grandes Complexos Agroindustriais - CAIs. Carnes, leite, frutas, fibras, etc. e seus derivados chegam ao consumidor como resultado de um processo que articula a produção de insumos, a produção agropecuária e seu processamento industrial, constituindo uma cadeia produtiva, cuja dinâmica se apresenta como um todo orgânico.

O peso do setor agrícola hoje é determinado pela medida em que se insere nos interesses do capital agroindustrial, já que "*...a produção agrícola passou a constituir um elo de uma cadeia, negando por completo as antigas condições do complexo rural fechado em si mesmo e em grande parte as do complexo agro-comercial prevalecente até os anos 60.*" (SILVA, 1996)

A implantação desses complexos desarticula a antiga relação homem-natureza e cria uma *nova relação*, à imagem e semelhança do mundo industrial. O aumento descomunal da produtividade advindo da tecnificação, principalmente mecânica e química, antes, durante e depois da parte propriamente agrícola dos complexos, permite que, reduzindo progressivamente a proporção de força de trabalho rural ocupada, se produza o necessário tanto às indústrias de insumos para trás do setor agrícola como das indústrias processadoras para frente.

Concomitante a essas transformações, desenvolveu-se um sistema de extensão rural pedagogicamente orientado para a aprendizagem e incorporação de práticas de produção agropecuária em escala industrial e para a proposição de alternativas competitivas de ocupação da pequena produção rural.



O desenvolvimento das *novas competências operacionais e gerenciais* tem sido o eixo das práticas educacionais de extensão rural, sejam estatais ou empresariais. No seu conjunto, essas práticas contribuíram decisivamente na formação de um mercado de força de trabalho apto à reestruturação produtiva rural, potencialmente capaz de desempenhar satisfatoriamente as tarefas do ciclo produtivo tecnificado.

Às diversas agências de extensão e de fomento estatais, têm se somado os grandes grupos agroindustriais na instalação e manutenção de uma rede de equipes de profissionais dedicados a realizar pesquisas e a subsidiar, no campo, a formação e qualificação de um novo perfil produtivo da força de trabalho.

A extensão rural, na sua grande maioria, estabeleceu o patamar de conhecimentos e valores articulados com o movimento de expansão da agroindústria, garantindo, ao mesmo tempo, a inserção dos mais bem preparados nesse mercado de elite de produtores.

Apesar disso, o conjunto das políticas de educação rural parece não exercer qualquer efeito benéfico sobre um número de pequenos produtores rurais cada vez maior. Ao longo desse processo de industrialização da agricultura no Brasil, tem aumentado o contingente de pequenos produtores rurais a cada safra com mais dificuldades de se reproduzir como tais. Ano a ano, esses pequenos produtores assistem à redução da margem de retorno do seu trabalho, à diminuição permanente de suas expectativas e perspectivas e a sua eventual (des)ocupação como produtor rural.

## 1.2 - O MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO

Iniciada na década de 30, a expansão da rede oficial de ensino no Brasil propiciou, ao longo de cinquenta anos, um real aumento dos níveis de escolarização da população observado através de indicadores escolares como grau de escolarização e/ou alfabetização em geral e por faixa etária, matrículas escolares por número de habitantes e por faixa etária, aumento em número e nível de habilitação dos profissionais da educação, expansão da rede física, entre outros. (MACHADO, 1984)

Entretanto, mesmo a continuada expansão do sistema não conseguiu viabilizar o acesso e a permanência na escola pública de vastas camadas da população. No presente momento, o sistema educacional como um todo está

*“...marcado, sobretudo, por altos índices e preocupantes características de exclusão social: elevados percentuais de repetência e evasão escolar; persistência do analfabetismo absoluto (mais de 20 milhões, segundo dados do IBGE) e funcional; um dos mais baixos percentuais latino-americanos de matrícula no ensino médio (cerca de 25% da população na faixa de 15-17 anos); padrões aviltantes de remuneração e condições de trabalho dos profissionais que atuam na área da educação.” (II CONED, 1997: 4)<sup>3</sup>*

Por outro lado, para qualquer indicador escolar considerado, o desempenho da rede de ensino oficial na zona rural sempre atingiu índices menores do que seu congênere da zona urbana. Tanto no que se refere aos índices de acesso, permanência e conclusão nos diferentes graus de ensino, assim como no que se refere a sua qualidade, a escola rural apresenta um rendimento inferior ao da escola da cidade. (MACHADO, 1987; VENDRAMINI, 1992)

---

<sup>3</sup> As fontes desses dados são: Statistical Yearbook - 1992 e 1994, da UNESCO; Situação Mundial da Infância - 1996, da UNICEF; Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial - 1994, do Banco Mundial; Anuário Estatístico do Brasil - 1996, do IBGE; Sinopse Estatística - 1996, do MEC/INEP. Os dados foram extraídos e sistematizados pelo II Congresso Nacional de Educação - II CONED, realizado em Belo Horizonte, em 1997.

Do ponto de vista dos investimentos do Estado, a “...educação rural (...) apesar dos numerosos programas, projetos, etc. desenvolvidos, sempre representou uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público.” (CALAZANS *et. al.*, 1981)

Essas são algumas das razões que ajudam a entender o investimento em educação por parte do Movimento como condição de viabilização dos assentamentos. A mobilização de acampados e assentados por uma *educação pública* de qualidade nos assentamentos de Reforma Agrária, por outro lado, também não se traduz apenas em reivindicação por *escolas públicas* de qualidade nos assentamentos. De acordo com Caldart, a

*“...trajetória histórica do MST no campo da educação vem se desenvolvendo através de dois eixos complementares, às vezes tensionados entre si: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia. É da combinação de ambos que resulta o que se tem chamado de Proposta de Educação do MST...”* (CALDART, 1997: 39)

A partir das experiências derivadas das mobilizações, foi produzida uma pedagogia que incorpora como ponto de partida da aprendizagem a própria experiência de mobilização e luta social. O Movimento também luta pela implantação dessa pedagogia nas escolas dos assentamentos.

Esse saber produzido nas mobilizações sociais, derivado da experiência de enfrentamento e tentativa de superação das condições adversas que vivem, abre a possibilidade para os segmentos populares se descobrirem portadores de direitos e deveres até então negados pela estruturação da sociedade de classes, pois

*“...como produto do trabalho de classes sociais antagônicas existe na cultura brasileira uma cultura dominante (de que a ideologia dominante é uma fala) e uma cultura dominada. Ora, refletindo condições e modos de vida de classes opostas no interior do processo produtivo, ambas [culturas] configuram em uma mesma estrutura alienante de valores, símbolos e significados, expressões culturais de representação desigual do mesmo mundo dividido.”* (BRANDÃO, 1985: 31) (grifos nossos)

Essa pedagogia produzida na trajetória de luta social, assim como todas as pedagogias, pode ser considerada uma das expressões culturais que reflete condições e modo de vida de classes opostas no interior do processo produtivo. O potencial de aprendizagem gerado a partir das ações políticas do Movimento está associado à possibilidade da superação da representação desigual do mesmo mundo dividido, já que o

*“...saber social, elaborado na prática política dos trabalhadores, nasce da luta política e ideológica, envolvendo também a construção da sua identidade como sujeito social, as formas de organização que desenvolvem para enfrentar seus opositores de classe e a superação da sua situação de classe social, explorada economicamente e dominada em termos político-culturais.” (VENDRAMINI, 1997: 201)*

Se, por um lado, a fragmentação política e cultural caracteriza uma determinada consciência das camadas populares, *“resultante de um mosaico de contribuições dispersas e discordantes entre si, fruto da ideologia das classes que dominam econômica, política e culturalmente”* (BOLLMANN, 1992), por outro, essas camadas populares, encontrando-se na luta política, além de poderem se reconhecer como portadores de direitos sociais, abrem também a possibilidade de reconhecer a estrutura de classe da sociedade e tomar consciência de sua posição social em relação a ela.

Esse saber produzido nas ações políticas dos movimentos de segmentos organizados de trabalhadores rurais, para Grzybowski, é fundamental para superarem seu isolamento social, cultural e geográfico, porque *“inserindo-se num mundo mais amplo, aprendem a reconhecer a diversidade de formas de vida, a buscar alianças e a prestar solidariedade.”* (GRZYBOWSKI, 1987)

As camadas subalternas, dispersas nas diferentes realidades e estratos sociais, uma vez rompido o isolamento de sua posição individual através da aprendizagem social propiciada pelas mobilizações, aprendem também que as representações culturais são produções sociais relativas a cada cultura e que

*“...a cultura existe viva, em processo e , mesmo sendo politicamente expropriada e simbolicamente alienada, ela está sempre em transformação. Articulados como grupos sociais de agentes criadores, são homens concretos os seus produtores. Portanto, podendo ser imaginada e realizada para manter a desigualdade e a dominação, ela pode ser também pensada e realizada para criar e fortalecer a libertação das estruturas que consolidam uma coisa e a outra. De seu próprio ponto de vista, a participação de processos culturais na ruptura política da dominação significa, finalmente, a ruptura simbólica da alienação e o começo da conquista de uma unidade cultural solidária onde hoje existe uma desigualdade antagônica.” (BRANDÃO, 1985: 32)*

Por esse motivo, o processo de mobilização e organização das famílias de agricultores sem-terra, assim como outras mobilizações, abre também a possibilidade de construção de uma consciência politicamente diferente do mundo e das relações sociais, visto que

*“...enquanto espaços de socialização política, os movimentos permitem aos trabalhadores: em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações, sociais e culturais.” (GRZYBOWSKI, 1987: 59)*

As possibilidades teóricas de uma contra-ideologia e de uma contra-hegemonia das classes subalternas são o objeto central das reflexões desenvolvidas por Bollmann (1992), para quem a consciência de classe não deriva necessariamente de uma determinada posição nas relações sociais. O saber produzido a partir do enfrentamento político constrói a possibilidade de ir além de uma condição fragmentada e heterogênea, mas, por si mesmo, permanece dentro das possibilidades imediatas, fragmentadas e heterogêneas, de cada luta específica. Para Bollmann,

*“...compreendida no domínio da teoria, a consciência de classe não se dá espontaneamente. É nesse momento que os movimentos sociais desempenham papel fundamental no quadro da luta pela hegemonia da classe trabalhadora - hegemonia que é impossível sem unidade teoria-ação, que só se manifesta com a plena consciência teórica e cultural da própria ação. Essa consciência torna a ação coerente, superando a imediaticidade empírica.”*  
(BOLLMANN, 1992: 17)

O desenvolvimento de uma representação cultural fundamentada na solidariedade de classe e de uma consciência político-organizativa passa, para Bollmann, pela reelaboração dos valores construídos e apropriados nas trajetórias específicas de cada segmento social em particular e pela subversão das representações que as camadas populares fazem de si mesmas como dominadas. O papel das mobilizações e dos movimentos sociais no desenvolvimento dessa pedagogia é fundamental, pois

*“...opostos à ideologia oficial que imagina a ‘cultura brasileira’ como um amálgama pacífico ‘da mistura de três raças’ e fecha os olhos às relações e conflitos de classe ali presentes, os movimentos pretendem instaurar a crítica das condições políticas de realização da cultura.”*  
(BRANDÃO, 1985: 30)

O Movimento não é o primeiro nem o único movimento social a lutar por uma educação pública de qualidade. No entanto, inova, ao desenvolver um projeto de educação que contemple essas potencialidades político-pedagógicas construídas na e pela trajetória de luta social, transformando-as em uma proposta geral de educação que abrange todos os aspectos do desenvolvimento humano e do processo de ensino-aprendizagem.

### 1.3 - O ASSENTAMENTO E A EDUCAÇÃO

Precisávamos dessas reflexões preliminares para falar da pedagogia desenvolvida pelo Movimento. Nosso trabalho focaliza o aspecto especificamente escolar dessa pedagogia, aspecto cujo desenvolvimento ocorre quase que exclusivamente nas escolas dos projetos de assentamento rural.

Precisamos, portanto, de uma percepção do assentamento que nos forneça o pano de fundo em que recortaremos nosso objeto de discussão. Nesse sentido, adotamos o ponto de vista de Zimmermann, para quem

*“...o assentamento é estudado enquanto um espaço de relações sociais onde as características heterogêneas individuais, homogeneizadas no processo de luta pela terra, ressurgem em bases novas. No cotidiano do assentamento, diferentes formas organizativas voltadas para a produção são criadas e recriadas, numa dinâmica rica de situações, impasses e enfrentamentos.”*  
(ZIMMERMANN, 1994: 205)

Teríamos apenas a incluir nessa abordagem as formas organizativas voltadas para a educação nos assentamentos. No nosso entender, as características educacionais anteriores, que ressurgiram em bases novas no cotidiano do assentamento, resultaram, entre outras possibilidades, na Proposta de Educação do Movimento, que cria ao seu redor uma *“dinâmica rica de situações, impasses e enfrentamentos”*.

Chamamos a atenção para o fato de que esse cotidiano do assentamento é construído pelo trabalho diário dos assentados, contando para isso com a mediação de um conjunto de organizações e agências que influenciam e são influenciadas nesse cotidiano, entre as quais as principais são

*“...MST, CPT, STRs, CNS (todos com suas lideranças nacionais, regionais e locais, em especial os ‘assessores’), agências do Estado como Ematers e Mirad/Incra (dos quais os ‘extensionistas’ e ‘técnicos’ do assentamento são o primeiro elo de uma complexidade de cargos e responsabilidades), dirigentes de cooperativas, lideranças patronais, prefeituras, políticos locais e regionais, padres, pastores, membros de ‘entidades de apoio’ e de ONGs...” (ROMANO, 1994: 256)*

Todas as agências e todos os agentes acima citados exercem algum tipo de influência junto aos trabalhadores rurais assentados. A criação e recriação das formas organizativas nos assentamentos de Reforma Agrária são influenciadas pelo complexo de relações que se estabelece entre os mediadores e os assentados, os assentados entre si e os mediadores entre si. Romano afirma que

*“...os conflitos de interesses [entre os mediadores] são constantes, apresentando-se um emaranhado quadro de alianças e enfrentamentos que implicam permanentes e variadas tomadas de posição, e um jogo muitas vezes sutil de marcas distintivas.” (ROMANO, 1994: 256)*

Por outro lado, as tomadas de posição e os jogos entre os mediadores, assim como

*“...a tensão e o conflito não se esgotam no feixe de relações que envolvem aos mediadores entre si. Manifestam-se também na complexa rede de relações que envolvem os mediadores e os assentados. Partindo do reconhecimento da heterogeneidade dos assentados, que conformam diversos grupos ou frações, uma das dimensões (...) desse tipo de conflito é a que diz respeito ao choque de valores e expectativas dos mediadores com os dos grupos de assentados.” (ROMANO, 1994: 257)*



Heterogêneos também são os educadores que atuam em escolas de assentamento. Nossa questão se refere às mediações entre os grupos de educadores no interior da rede de ensino oficial instalada nos projetos de assentamento de Reforma Agrária. A análise do choque de valores e expectativas entre os mediadores e os grupos de educadores é o aspecto que nos interessa.

No nosso caso específico, estamos tratando de sistemas de influência no projeto político-pedagógico do Movimento no cenário educacional do assentamento, representados pelo poder público e a Proposta de Educação do Movimento, cenário em constante conflito de interesses entre ambos no que se refere às qualidades específicas que a educação deve possuir.

Como dissemos antes, os assentamentos são lugares de construção e/ou reconstrução de relações sociais e de possibilidades de ser. Esses processos sociais são abordados por Romano, ao nos apresentar cinco aspectos associados a questões e problemas em torno dos processos sociais no interior dos assentamentos, no sentido de mostrar pistas que possam problematizar a questão. Eles são:

*“...a) a significatividade das lealdades primordiais na delimitação dos grupos e na organização interna do assentamento; b) a questão do poder como problema central dos assentamentos e a abordagem destes enquanto um campo de lutas, um espaço social específico marcado pelo conflito; c) a temporalidade específica dos assentamentos, com os problemas da delimitação dos estados da trajetória do assentamento e a questão das continuidades e descontinuidades nas relações sociais; d) a relativização da oposição coletivismo - individualismo como um par fundante da forma de pensar os assentamentos; e) a complexidade das relações dos mediadores, que se expressa também no conflito de valores básicos, como é o caso de igualitarismo - hierarquia.” (ROMANO, 1994: 250)*

As cinco características para as quais Romano chama a atenção se referem todas às relações do assentamento consigo mesmo e às relações do assentamento com os mediadores. São características que se referem a um determinado universo de possibilidades para os assentados, claro está, considerando a influência dos mediadores nessas relações.

Nessa categoria de relações incluímos também as educacionais que o assentamento estabelece consigo mesmo e com os mediadores. Pelo menos no que se refere à educação nos assentamentos, o conjunto dos processos sociais como um todo, externos aos assentamentos, na forma específica desses processos na área da educação, tem influência decisiva na implantação de um modelo de educação interno aos assentamentos.

Se entendermos os processos educacionais nos assentamentos como uma das relações sociais em construção e/ou reconstrução, veremos que internamente eles são tão influenciados pelo poder público como pela Proposta.

Do ponto de vista do seu desenvolvimento, distinguimos dentro desse projeto duas dimensões constitutivas essenciais: a pedagógica e a política. A Proposta é o empreendimento fundamentalmente pedagógico do Movimento, mas sua viabilização no sistema de ensino oficial depende em igual medida tanto de elementos de sustentação pedagógicos como políticos. Cada uma dessas dimensões, sendo essenciais para seu desenvolvimento, constitui um único complexo de sustentação que chamaremos de sustentação político-pedagógica.

Por dimensão político-pedagógica do desenvolvimento da Proposta queremos dizer os complexos de relações institucionais e sociais produzidos *na e pela* trajetória da Proposta. Essas relações são construídas ao longo do tempo e tanto podem ser *externas* como *internas*.

A dimensão *externa* se refere ao conjunto das relações institucionais e sociais produzidas no encontro entre o universo geral da educação com o universo educacional construído em torno da Proposta. Entendemos o universo geral da educação como os sistemas educacionais que se relacionam com a Proposta, mas para os quais ela representa uma exterioridade e que não devem sua existência à existência da Proposta. Exemplos: Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, Secretaria Municipal de Educação de Abelardo Luz, organismos internacionais de fomento à educação no Terceiro Mundo, universidades, igrejas de diferentes confissões e organizações não-governamentais com interesse geral na educação rural, etc. Consideraremos essas relações como *externas* à Proposta, mas intimamente associadas ao seu desempenho como um todo.

A dimensão *interna* de desenvolvimento se refere ao conjunto das relações institucionais e sociais geradas no encontro entre os diferentes coletivos educacionais identificados com a Proposta e a rede de organizações, entidades, agências, etc. cuja razão de ser tem como fundamento sua concretização. Exemplos: Setor de Educação do Movimento, Curso de Magistério do Movimento, Escola de Formação de Quadros do Movimento, Coletivos Pedagógicos, coordenações pedagógicas, etc.

A Proposta, do ponto de vista de sua atuação, está inserida tanto no universo do ensino oficial como no universo constituído por todas as práticas político-pedagógicas do Movimento. Ambos os segmentos de atuação são adequações funcionais da mesma Proposta de acordo com o contexto educacional em que estiver sendo exercida. Para o Movimento, não existe uma que seja anterior à outra, pois sua pedagogia não se esgota em um ou em outro. Entretanto, desde vários pontos de vista, a atuação no universo do ensino oficial se apresenta como seu maior, mais consolidado e mais elaborado segmento.

O Movimento tem uma proposta de alteração das relações escolares existentes. Os educadores dessa escola diferente vêm sendo formados tanto pela própria luta pela terra como por atividades do Movimento e/ou setores da sociedade politicamente a ele vinculados. Esses educadores, mediados pelo Movimento como um todo, ensaiam pôr em prática, apesar de limitados pela estrutura do sistema de ensino, um processo pedagógico através do qual o educando tenha possibilidade de incorporar conhecimentos capazes de ampliar a consciência das relações de classe da sociedade.

Esses esclarecimentos preliminares nos parecem necessários para que se possa oferecer a compreensão de Movimento e de Proposta da qual partimos para formular nossa questão, que se detém na *dimensão político-pedagógica interna do desenvolvimento da Proposta no universo do ensino oficial*.

O objeto específico de nosso trabalho se refere ao papel de mediação político-pedagógica representado por essa Proposta de Educação para o segmento do corpo docente das escolas de assentamento implicado na implantação e no desenvolvimento do modelo de Reforma Agrária inspirado no Movimento, assim como da visão de mundo que o sustenta.

Uma vez definido o objeto dessa maneira, a pergunta que fazemos é: do ponto de vista da implantação e do desenvolvimento da Proposta de Educação do Movimento no sistema de ensino oficial instalado nos assentamentos de Abelardo Luz, *quais as potencialidades e os limites político-pedagógicos construídos ao longo da trajetória das relações entre a Proposta, como mediação político-pedagógica, e os educadores acima citados?*

As potencialidades são entendidas como aquelas situações que se interpõem como mediação entre esses educadores e a concretização desse modelo de educação, na forma de um modelo de ensino escolar, de maneira a favorecer / consolidar / viabilizar a ação do sujeito no rumo dessa concretização.

Por sua vez, os limites são entendidos como aquelas situações que se interpõem como mediação entre esses educadores e a realização desse modelo de educação de maneira a precarizar / fragilizar / inviabilizar a ação do sujeito no rumo dessa concretização.

Procuraremos mostrar como e em que medida a trajetória de desenvolvimento da Proposta tem se traduzido no sistema de ensino oficial não só em uma determinada concepção pedagógica e sua prática correspondente, mas também como e em que medida tem se traduzido em uma determinada construção política interna de sustentação para tal concepção e para tal prática.

## 1.4 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de caso no Município de Abelardo Luz/SC. Esse Município foi escolhido porque ali, no período entre 1986 e 1997, foram assentadas 1.180 famílias, distribuídas em 16 projetos de reforma agrária sobre uma área de 16.832 hectares. (INCRA/1997) Nesse sentido, destaca-se tanto no cenário regional como estadual, constituindo o maior complexo de comunidades rurais originárias de projetos de reforma agrária em Santa Catarina.

A instalação das novas comunidades no Município fez surgir seu universo escolar correspondente. Em 1991, a rede pública de ensino, estadual e municipal, na região dos assentamentos, incluía 698 alunos de 1ª a 4ª séries atendidos por 23 docentes em 19 estabelecimentos escolares.

O universo escolar dos assentamentos será, para nós, um dos cenários de desenvolvimento da Proposta em Abelardo Luz. Os informantes entrevistados são docentes dessa rede escolar.

Os primeiros contatos com famílias de agricultores acampados e assentados foram realizados por intermédio do Movimento, a quem queremos agradecer pela boa vontade demonstrada para com as solicitações relacionadas a este projeto.

O trabalho de campo foi realizado em quatro etapas entre janeiro de 1998 e abril de 1999 nos seguintes assentamentos: 20 de Julho, Município de Bom Jesus; Papuã II, 25 de Maio, Santa Rosa II, Santa Rosa III e José Maria, assim como no Acampamento Oziel Alves Pereira, Município de Abelardo Luz. Durante a última etapa, foram realizadas entrevistas com pessoas residentes no Município de Chapecó.

A primeira etapa, em janeiro de 1998, teve duração de quinze dias e foi dividida entre o Assentamento 20 de Julho e o Acampamento Oziel Alves Pereira. No primeiro, durante uma semana, compartilhamos o cotidiano das tarefas com uma das famílias assentadas.

Essa família foi escolhida por causa de vários fatores: a) participara das grandes ocupações iniciais em Abelardo Luz, entre 1985 e 1987 (Capítulo 2); b) entre essa data e o momento atual, manteve seu compromisso político com o Movimento; c) por último, em particular, porque a esposa do casal de agricultores é uma professora política e pedagogicamente comprometida com a Proposta. A indicação foi do Movimento.

Durante esse estágio de vivência, foram realizadas diferentes tarefas: observações a respeito dos principais aspectos da comunidade; longas entrevistas informais com os membros da família, em que abordávamos aspectos de sua trajetória de participação na luta pela terra; contribuição nos afazeres da lavoura; visitas a outras famílias de assentados, bem como uma entrevista gravada de uma hora de duração com o referido casal.

No acampamento, procuramos perceber as condições de vida da população acampada. Ficamos alojados em uma de suas construções. Procuramos manter contatos informais com as famílias, sem um roteiro definido e sem preocupação com objetivos específicos. Entretanto, procuramos, sempre que possível, obter informações a respeito da educação no acampamento.

Finalmente, foi estabelecido o contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação de Abelardo Luz. Deixamos aqui também o agradecimento à Secretaria e ao seu pessoal, cuja contribuição é parte importante deste trabalho.

Todas as outras etapas foram realizadas no Município de Abelardo Luz. A segunda etapa aconteceu em maio de 1998, com duração de uma semana. Foram realizadas visitas em três estabelecimentos escolares na região dos assentamentos: Escola Básica Municipal 25 de Maio, no assentamento do mesmo nome; Escola Básica Municipal José Maria, idem; e a Escola Isolada do Assentamento Papuã II. A oportunidade foi aproveitada para estabelecer os contatos iniciais com os docentes dessas escolas.

A terceira etapa ocorreu em julho de 1998, com duração também de uma semana. Foram realizadas novas visitas nas duas escolas básicas acima mencionadas. O objetivo era realizar entrevistas exploratórias com os docentes desses estabelecimentos com a finalidade de obter informações sobre metodologias de ensino, condições de trabalho, regime e contrato de trabalho.

Na Escola Básica 25 de Maio, foram realizadas cinco entrevistas individuais com docentes escolhidos aleatoriamente. As entrevistas se deram nas dependências da escola, totalizando três horas de gravação. Na Escola Básica José Maria, o corpo docente preferiu ser entrevistado coletivamente; cinco docentes e a diretora participaram da entrevista coletiva, somando uma hora e meia de gravação.

O caráter dessas primeiras entrevistas com o corpo docente das escolas de assentamento de Abelardo Luz era exploratório. Posteriormente, as informações colhidas foram usadas como dados auxiliares ao longo do trabalho.

A quarta e última etapa ocorreu em abril de 1999 nos Municípios de Abelardo Luz e Chapecó. Foram realizadas entrevistas temáticas individuais com pessoas vinculadas a diferentes aspectos da educação nos assentamentos: docentes e ex-docentes de escolas de assentamento que participaram do desenvolvimento da Proposta desde o início (8 entrevistas= sete horas de gravação), uma ex-assessora pedagógica do Movimento (uma hora de gravação), uma ex-dirigente educacional do Movimento (uma hora e meia de gravação), um dirigente nacional do Movimento em Santa Catarina (uma hora), o ex-Secretário Municipal de Educação [gestão 1993/96] (uma hora), a atual ocupante do cargo (uma hora), assim como o Prefeito Municipal [gestão 1997/2000] (uma hora). O total gravado nessa etapa é de doze horas e meia<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Incluímos como Anexo I alguns recortes biográficos das pessoas citadas neste trabalho. Tais recortes são trechos das entrevistas agrupados em uma seqüência cronológica. O objetivo é expor dados pessoais a respeito da trajetória político-pedagógica das pessoas citadas. Os nomes de pessoas e lugares nesses recortes foram substituídos por pseudônimos.



Todos os docentes e ex-docentes entrevistados são moradores na região dos assentamentos de Abelardo Luz. Das oito entrevistas, cinco realizamos nas residências das pessoas, duas nas dependências da escola onde lecionam e uma no atual local de trabalho da entrevistada. As entrevistas com o dirigente do Movimento, com a ex-dirigente educacional e com a ex-assessora pedagógica foram realizadas na cidade de Chapecó. As três últimas entrevistas fizemos nos locais de trabalho dos entrevistados.

Durante essa etapa, aproveitamos a oportunidade para realizar entrevistas informais com antigos moradores a respeito das origens do Município, assim como entrevistas informais também com religiosos locais vinculados ao desenvolvimento da educação na região dos assentamentos. A parte documental da pesquisa buscamos na Secretaria Municipal de Educação, na Escola Básica Altair Silva e na Biblioteca Pública Municipal.

Ao todo, coletamos entrevistas com 22 pessoas, completando 18 horas de gravação. Todas as informações colhidas ao longo do trabalho de campo foram importantes para o desenvolvimento de nosso trabalho. Entretanto, voltamos nossa atenção principalmente para as informações obtidas na última etapa.

O tema específico que nos ocupa aqui é o desenvolvimento da Proposta de Educação do Movimento no sistema de ensino oficial. A reconstituição histórica de nosso projeto trata da construção de mediações políticas e pedagógicas ao longo da trajetória de implantação e desenvolvimento da Proposta no universo do ensino oficial nos assentamentos de Abelardo Luz. Por esse motivo, a escolha dos informantes nessa última etapa obedeceu aos critérios definidos pelos objetivos da pesquisa, já que

*“...a escolha dos entrevistados não pode ser aleatória, ou seja, não pode obedecer aos parâmetros da amostragem probabilística. Embora a montagem do universo - listagem dos atores que poderão fornecer contribuições úteis ao desvelamento de certo tema - seja fundamental, sempre existem alguns personagens cuja contribuição é imprescindível, daí por que sua inclusão na lista de entrevistados é intencional.” (HAGUETTE, 1992: 96)*

Teórica e metodologicamente, a definição do perfil dos sujeitos informantes é importante para atingir nosso objetivo, porque potencialidades e limites só podem ser demarcados por referência a um *projeto* determinado levado a cabo por *sujeitos* determinados.

A questão proposta para este trabalho deve ser respondida com recurso (necessariamente, mas não exclusivamente) ao grupo de docentes envolvido diretamente no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem dentro do sistema de ensino oficial cuja trajetória docente se insere no movimento educacional que constitui um dos empreendimentos do Movimento. E isso, não por outro motivo, senão porque são os sujeitos que operam no dia-a-dia os instrumentos político-pedagógicos produzidos *na* e *pela* trajetória da Proposta para a qualificação da intervenção político-pedagógica no sistema escolar.

O instrumento usado para a obtenção de informações junto à população correspondente ao universo delimitado pelos objetivos da pesquisa foi a entrevista. Tais entrevistas possuem aspectos metodológicos da história de vida e de história oral. A técnica da história de vida pareceu-nos mais apropriada para a obtenção das informações relacionadas a nossa discussão já que ela corresponde “...*mais aos propósitos do pesquisador que do autor e está preocupada com a fidelidade das experiências e interpretações do autor sobre seu mundo.*” (HAGUETTE, 1992)

Embora os objetivos da entrevista estejam necessariamente definidos de antemão pelo pesquisador e embora os resultados do trabalho sejam apresentados a partir do seu enfoque, “...*ele enfatiza o valor da perspectiva do ator por aceitar que a compreensão do comportamento de alguém só é possível quando este comportamento é visto sob o ponto de vista do ator.*” (HAGUETTE, 1992)

Tratamos aqui de uma história de vida setorial ou temática, ou seja, um dos aspectos ou temas que compõe a trajetória individual de cada uma das pessoas entrevistadas. Nesse sentido, a entrevista possui as características da história oral, já que “...a utilização [dessa técnica] pressupõe, primeiramente, a existência de um programa de reconstituição histórica sobre algum tema específico.” (HAGUETTE, 1992)

A história oral tanto pode ser biográfica como temática; no nosso caso específico, as entrevistas foram temáticas.

É preciso esclarecer que não entendemos que os informantes desta pesquisa se constituam apenas como educadores, nem apenas como agricultores, nem apenas como pais, mães ou filhos, nem apenas como adeptos de uma religião, nem apenas como integrantes do Movimento e nem como qualquer um dos seus perfis constitutivos tomado em separado. Pelo contrário, entendemos que cada um dos informantes concretos é uma existência irreduzível a qualquer classificação, inclusive esta que está sendo produzida agora.

Entretanto, para nosso trabalho serão suficientes dados a respeito do perfil pedagógico e político dos informantes, pois queremos demarcar, ao longo da trajetória da Proposta, as potencialidades e os limites político-pedagógicos gerados no seu âmbito interno, entendidos como potencialidades e limites para os docentes política e pedagogicamente comprometidos com a Proposta.

Devemos ressaltar que o compromisso social do sujeito ontem e hoje não impede que amanhã o mesmo sujeito se comprometa com outro projeto, visto que, se entendemos a adesão como uma escolha, devemos admitir que a qualquer momento a escolha pode vir a ser outra.

Entretanto, a questão não é de identificação das mediações entre *um indivíduo* e seu projeto. É de mediações entre *um grupo* e seu projeto, cujos indivíduos se identificam entre si e são identificados pelos outros como aqueles cuja visão política e pedagógica se identifica com os objetivos políticos e pedagógicos da Proposta e do Movimento.

A escolha dos informantes centrais aos objetivos propostos é exatamente uma questão de identidade com o Movimento como um todo através da contribuição concreta do indivíduo para o avanço e a futura consolidação da Proposta.

Escolhemos esses informantes não por razões arbitrárias, mas por razões metodológicas: o Movimento e a Proposta são os pontos de entrelaçamento comum de suas existências singulares.

Essa é uma identidade garantida em vários aspectos, que vão desde a participação em acampamentos até princípios e práticas pedagógicas e posição política compartilhados por tal grupo de docentes. Tais serão os aspectos que nos ocuparão a seguir.

**CAPÍTULO 2**  
**O MUNICÍPIO, O ASSENTAMENTO, O ASSENTADO E O MOVIMENTO**

## 2.1 - O MUNICÍPIO E O ASSENTAMENTO

Os primeiros períodos do processo de colonização européia no atual território de Abelardo Luz caracterizam-se mais pela perseguição, captura e dizimação das populações indígenas do que pela instalação de algum tipo de exploração colonial em larga escala dos recursos naturais ali existentes.

À medida que os efeitos implacáveis do avanço da civilização ocidental se faziam sentir entre as populações indígenas nativas da região, chegando atualmente a sua quase extinção como povo e como cultura, a nova propriedade das terras foi sendo progressivamente demarcada.

Objeto de conflitos coloniais entre Espanha e Portugal, de disputas territoriais entre Argentina e Brasil, entre Santa Catarina e Paraná, a propriedade dos territórios na região nunca deixou de pertencer a alguém. A nova propriedade passou a pertencer diretamente à Coroa, espanhola, portuguesa ou brasileira; depois, à República, brasileira ou argentina. O direito dessa propriedade era o direito advindo da conquista, como de resto foi em toda a América Colonial.

A propriedade real dos territórios americanos dependia, de fato, da capacidade efetiva de ocupá-los e mantê-los. O reconhecimento legítimo e legal da propriedade era a consumação de direito do que já estava consumado de fato.

A propriedade particular das terras da região seguiu caminho semelhante. O limite real das propriedades particulares dependia da efetiva capacidade de ocupação e defesa demonstrada por aqueles que diziam ser proprietários legítimos de uma gleba de terra, legitimidade esta contestada por outros. Era preciso primeiro consumir e defender a posse e discutir sua propriedade legal depois. Assim, foram construídas propriedades sobre glebas imensas de terras, cujas subdivisões posteriores, por efeito de herança, venda ou concessão de qualquer tipo, constituem a base da atual configuração fundiária do Município.

A região em questão se inseriu entre outras dentro de sucessivas demarcações administrativas maiores. Fez parte da antiga Grande Província de São Paulo, da Província e depois Estado do Paraná, do Estado de Santa Catarina e do Estado do Iguazú. Atualmente, faz parte do Estado de Santa Catarina.

Em 1917, em Santa Catarina, é criado o Município de Chapecó, do qual se desmembra, em 1953, o Município de Xanxerê. Em 1958, a Lei Estadual nº 948/58 eleva o então Distrito de Xanxerê, Abelardo Luz, à categoria de Município.

Do ponto de vista da exploração intensiva de suas reservas naturais, esse território permaneceu quase intacto até o início do século XX. Nesse período, começa a instalar-se aceleradamente um processo de extrativismo de madeira que passa a incorporar o avanço tecnológico para o corte, transporte e processamento da época. À medida que o extrativismo se expande como atividade econômica preferencial na região, estabelecem-se agrupamentos humanos em torno dos estabelecimentos, constituindo comunidades.

A um determinado momento do ciclo de expansão da atividade madeireira, a atual região do Município de Abelardo Luz termina por adquirir condições locais para a demarcação das bases de sua atual configuração geopolítica. Os relatos extra-oficiais de vários de seus antigos moradores, assim como a entrevista com o Prefeito [gestão 1997/2000], coincidem em confirmar a intensa atividade madeireira na região do atual Município que se inicia por volta de 1950 e se estende até o fim dos anos 70.

A criação do Município de Abelardo Luz, em 1958, coincide com o auge da expansão da atividade madeireira local. Observamos que a configuração geopolítica atual do Município foi gerada em um conjunto histórico de desmembramentos políticos e administrativos cuja ordem corresponde, a cada momento histórico, aos eixos principais da atividade econômica local.

Existem hoje, nas quedas do Rio Chapecó, no Município de Abelardo Luz, as ruínas de uma usina hidrelétrica, construída para fornecer energia a madeiras instaladas na região próxima à sede do vizinho Município de Xanxerê, distante quarenta quilômetros.

Moradores do Município que fizeram parte do processo de expansão da atividade madeireira em Abelardo Luz confirmam que, no auge do extrativismo, existiam na região em torno de sessenta madeiras instaladas, onde, em média, estimam que trabalhavam de vinte a trinta homens em cada uma.

O processo de expansão da atividade madeireira corria mais ou menos da seguinte maneira: em uma área de floresta nativa qualquer ainda praticamente intacta do ponto de vista da exploração em larga escala dos recursos naturais da região é instalada uma serraria, que vem a ser o lugar onde as toras de árvores são transformadas em grandes peças de madeira. A serraria tanto podia pertencer ao proprietário das terras como podia ser fruto de uma das variedades de contrato de arrendamento.

A zona de florestas em torno da serraria passava a ser explorada de maneira intensiva, retirando-se dela toda a madeira de uso comercial disponível. Formava-se em torno da serraria um núcleo populacional inteiramente vinculado às suas atividades.

A permanência de um determinado estabelecimento em um mesmo local dependia de vários fatores relacionados, tais como facilidade ou dificuldade de acesso à floresta, facilidade ou dificuldade de transporte das toras entre a floresta e a serraria, facilidade ou dificuldade de transporte das peças de madeira entre a serraria e os centros consumidores, fluxo das populações em torno das serrarias, investimento de capital, etc.

De um modo geral, uma vez que o entorno da serraria não oferecia mais condições de exploração, iniciava-se outro ciclo em outra área qualquer de floresta nativa ainda inexplorada. O ciclo extrativista na região não é uniforme, mas é constante. No final da década de 70, a expansão da atividade madeireira tinha reduzido drasticamente as reservas de florestas nativas sobre as propriedades.



Em relação ao seu período de auge, a atividade madeireira atual na região do Município de Abelardo Luz representa uma pequena parte da economia. Pouco a pouco, nas propriedades deflorestadas pela atividade madeireira começam a ser instalados os grandes estabelecimentos agropecuários do Município.

No rastro aberto pelas madeireiras nas terras altas e planas da região de Abelardo Luz, colonos, vindos em sua grande maioria do Rio Grande do Sul, assim como proprietários locais, pouco a pouco, passam a fazer parte de grandes complexos integrados de produção em larga escala de grãos e carne, nos quais se destacam o complexo de soja e os complexos de carnes suína e bovina.

Não que essa atividade econômica tenha começado repentinamente. Entretanto, o aumento de área agricultável devido à derrubada da floresta associado à progressiva extinção da madeira de valor comercial estabeleceu as condições de expansão da atividade agropecuária e da sua atual tendência de principal atividade econômica regional.

O aspecto topográfico geral da região é de serras e planaltos. Grande parte do território de Abelardo Luz é como uma sucessão de extensos planaltos cortados pelo Rio Chapecó e seus numerosos afluentes, garantindo abundância de água.

Principal acesso rodoviário ao Município de Abelardo Luz, a Rodovia SC 467 corta seu território no trecho entre Xanxerê (Santa Catarina), ao sul, e Clevelândia (Paraná), ao norte. O território é vasto, ocupando o Município uma extensão territorial de 1.055,7 quilômetros quadrados.

Historicamente, quase todos os municípios brasileiros de predominância rural semelhantes a Abelardo Luz são constituídos por uma sede municipal de características urbanas e um conjunto de comunidades rurais distribuídas no interior do seu perímetro.

As comunidades rurais do interior do Brasil representam uma espécie de centro social em torno do qual a população circundante articula sua vida imediata. Enquanto infra-estrutura, a comunidade pode ser um agrupamento de residências, uma escola isolada, um campo de futebol e um galpão que tanto serve para fazer festas como para guardar equipamentos agrícolas de uso coletivo; ou pode dispor de posto de saúde, mercado, igreja, escola básica, oficina mecânica, centro comunitário, etc.

Geralmente, essas comunidades foram estabelecendo-se pouco a pouco, como resultado de um lento acúmulo histórico, constituindo-se como vilas e distritos surgidos graças à expansão dos diferentes ciclos econômicos e políticos regionais. A comunidade é como um pólo aglutinador imediato do complexo de relações sociais e dos diferentes interesses das famílias de agricultores a sua volta.

O Município de Abelardo Luz não foge a essa regra. Em 1986, sua população na zona rural estava distribuída entre trinta ou trinta e cinco comunidades com essas características. No entanto, a partir desse ano, começam a ser instaladas comunidades relacionadas a projetos oficiais de reforma agrária, ou seja, os assentamentos rurais.

Cronologicamente, as datas de criação dos projetos de assentamentos no Município concentram-se em dois grandes períodos: entre 1988-1989 (sete assentamentos) e entre 1995-1997 (nove assentamentos). (INCRA/1997)

As comunidades estabelecidas a partir de projetos de assentamento rural possuem algumas características distintivas em relação às comunidades associadas aos ciclos políticos e econômicos regionais. O item a seguir tem como objetivo caracterizar o universo constituído pelos projetos de Reforma Agrária.

## 2.2 - O ASSENTAMENTO E O ASSENTADO

Uma das características introduzidas pelas comunidades rurais surgidas de projetos de assentamento é a maneira pela qual o agricultor se torna proprietário.

A constituição do direito de posse e de uso particular de uma área de terra nas comunidades tradicionais foi sendo historicamente elaborada por efeito de compra ou herança. Já nas comunidades rurais originárias de projetos de reforma agrária, o agricultor adquire a propriedade por efeito direto de uma intervenção do Estado.

Por outro lado, as comunidades dos assentamentos são constituídas, uma vez definida a nova propriedade, em um curtíssimo período de tempo, pois resultam da posse simultânea por parte de agricultores beneficiados pelo projeto das subdivisões de uma propriedade destinada à Reforma Agrária.

No Brasil, de 1985 em diante, foram assentadas pelo governo federal 200 mil famílias de trabalhadores rurais, distribuídas em mais de 1.600 projetos de assentamento que ocupam uma área superior a 12 milhões de hectares. (GRAZIANO, 1998)

Os dados da Tabela 1 mostram a distribuição das famílias assentadas por estado na Região Sul do Brasil. Esses dados fazem parte do relatório do I Censo da Reforma Agrária, realizado entre dezembro de 1996 e janeiro de 1997, pelo MDA (antigo MIRAD) e a UnB.

Tabela 1 - Total estimado de beneficiários, por Estado - 1996

Estado	Beneficiários recenseados	Estimativa de não atingidos	Total de beneficiários estimados	INCRA: Capacidade de beneficiários	Razão entre Censo e INCRA
PR	3.118	20%	3.741,6	4.841	77,29%
SC	2.756	10%	3.031,6	3.447	87,95%
RS	2.604	10%	2.864,4	2.964	96,64%
Sul	8.478	-	9.637,6	11.262	85,65%
Brasil	159.778	-	197.440,36	254.173	77,68%

(Fonte: I Censo da Reforma Agrária/1996 - MDA/UnB) (Citado por NAVARRO, 1998)

Observações: nesta tabela, a estimativa de não atingimento refere-se ao número de famílias não entrevistadas pelo Censo, por diversas razões, segundo estimativas do Supervisor do Censo no respectivo Estado. A coluna identificada por *INCRA: capacidade de beneficiários* diz respeito ao total de famílias assentadas em cada Estado, segundo os registros do órgão.

Os assentamentos em Santa Catarina estão distribuídos em inúmeros municípios, formando núcleos que variam em torno de vinte a oitenta famílias. No período entre 1986 e 1997, a Delegacia Regional do INCRA no Estado registrou 4.084 famílias beneficiadas, distribuídas dentro de 93 projetos de Reforma Agrária e ocupando uma área total de 68.123 hectares em 41 municípios. (INCRA/1997)

Existem divergências quanto ao número preciso de famílias assentadas, tanto no Brasil como em Santa Catarina. Entretanto, desde que consideremos essas quantidades como aproximadas, a diferença de dados entre os registros do INCRA e os resultados do I Censo de Reforma Agrária (Tabela 1) não representa um obstáculo ao prosseguimento de nosso trabalho.

A partir da instalação dos assentamentos, começa o processo de construção das novas comunidades, assim como sua integração na vida do município. Tal integração depende de um conjunto de fatores interligados que abordaremos a seguir.

Pouco a pouco, o assentamento passa a fazer parte do cenário local e o assentado começa a integrar-se na rede de relações sociais existentes. Fatores como a contribuição das famílias assentadas na composição demográfica e política municipal; composição da população em idade escolar; composição dos resultados da produção econômica municipal, assim como a relação entre o tamanho do município e o tamanho do assentamento, entre outros, contribuem para essa integração.

Abelardo Luz e os vizinhos municípios de Bom Jesus, Coronel Martins, Passos Maia, Ponte Serrada e Vargeão alojam 1.607 famílias, distribuídas em 68 projetos, ocupando uma área de 23.752 hectares. Esses dados representam aproximadamente 39% das famílias assentadas, 75% dos projetos de assentamento rural em andamento e 35% da área destinada à Reforma Agrária em Santa Catarina, tornando a região um dos pólos estaduais de grande concentração de assentamentos. (INCRA/1997)

Entre os municípios da região, Bom Jesus contava, em 1996, com 2.132 habitantes distribuídos em uma área de 63 km<sup>2</sup>. (SDM/1998) Em um município com essas características, o fato de sediar um único projeto de assentamento de 18 famílias sobre uma área de 200 hectares, embora seja uma novidade, traz poucas alterações no cenário municipal como um todo. Já em Abelardo Luz, no período entre 1986 e 1997, foram assentadas 1.180 famílias, distribuídas em 16 projetos de Reforma Agrária sobre uma área de 16.832 hectares. (INCRA/1997) Nesse sentido, destaca-se tanto no cenário regional como estadual, constituindo o maior complexo de comunidades rurais originárias de projetos de Reforma Agrária em Santa Catarina.

Em geral, os territórios dos assentamentos ficam localizados em áreas remotas do Município onde se situam. No caso de Abelardo Luz, quase sempre em alguma das antigas propriedades deflorestadas pelo extrativismo madeireiro em estado de semi-abandono.

São regiões com pouquíssima ou nenhuma infra-estrutura de suporte de vida (estradas transitáveis, energia elétrica, moradia, etc.). Somente alguns poucos assentamentos localizados às margens de alguma rodovia asfaltada possuem algum tipo de vantagem comparativa. Em Abelardo Luz, todos os assentamentos estão localizados em regiões afastadas do núcleo urbano do Município e da rodovia já citada.

Quase toda a infra-estrutura física está por fazer. A instalação de uma rede de abastecimento de energia elétrica; a construção de uma casa; a abertura de estradas; a preparação da lavoura, das ferramentas e das instalações de produção; a instalação de uma escola; a assistência técnica; o transporte de passageiros e de cargas; o campo de futebol; o templo religioso; o posto de saúde; tudo precisa ser construído, pois no momento do início da vida nas comunidades rurais originárias de projetos de Reforma Agrária geralmente essa infra-estrutura não existe.

Para a economia local e para o comércio, em particular, esse quadro representou um aumento de atividade, tanto pelo aumento da produção em si mesma como porque os assentamentos são objeto de intervenção do governo federal através de investimentos técnicos e financeiros específicos - INCRA, Projeto Lumiar, PROCERA, PRONERA, entre outros.

Ao longo do processo de integração das novas comunidades, essas qualidades contribuem para definir a demarcação entre, por um lado, comunidades rurais que foram sendo estabelecidas ao longo do tempo e através dos ciclos de desenvolvimento e, por outro, comunidades rurais originárias de projetos de assentamento. Essa demarcação gera o *dentro* e o *fora* do assentamento. Acaba delineando também sujeitos diferentes, o agricultor *assentado* e o *não assentado*.

No item seguinte, abordaremos aspectos característicos das origens das famílias beneficiadas com projetos de assentamento de Reforma Agrária, bem como a relação entre essas características e o Movimento.

## 2.3 - O ASSENTADO E O MOVIMENTO

Generalizando, as famílias beneficiadas com projetos de assentamento rural em Santa Catarina têm duas origens. Uma grande parte é oriunda de comunidades rurais tradicionais: são pequenos proprietários, filhos de pequenos proprietários ou agricultores inseridos em uma das variedades de arrendamento existentes (meeiros, posseiros, etc.). Outra parte, menor, é constituída por trabalhadores inseridos em uma das modalidades de assalariamento rural (peões, bóias frias, etc.). (LISBOA, 1988)

De uma maneira ou de outra, as famílias assentadas faziam parte, na comunidade de origem, de um contexto articulado e definido, cujas coordenadas sociais, econômicas, políticas e culturais se fixam em referências estáveis e contínuas. Citamos como exemplo um certo cooperativismo quase espontâneo entre membros da mesma família e até entre vizinhos próximos.

É uma prática comum entre agricultores familiares do oeste catarinense associar-se em pequenos consórcios familiares e/ou comunitários com o objetivo de adquirir as máquinas e os equipamentos de produção, construir estabelecimentos de processamento e armazenagem, assim como ceder para e receber dos vizinhos contribuições na forma de trabalho nos momentos de maior demanda de braços nas tarefas da lavoura.

Podemos discutir se tais referências contribuía para o benefício ou para o prejuízo das famílias assentadas ou se tais famílias faziam parte da comunidade de origem como incluídos ou excluídos. Podemos também discutir a influência desses fatores na decisão familiar ou individual de abandonar a situação de origem para a substituir pela situação de assentamento. Entretanto, o fato é que essas famílias, uma vez assentadas, tendem naturalmente a restabelecer coordenadas e referências semelhantes às deixadas para trás, retomando os vínculos comunitários e familiares.

De fato, sempre que possível, as famílias assentadas procuraram reagrupar-se em torno dos antigos vínculos familiares ou comunitários. De acordo com uma das informantes

*“...pertinho da comunidade, para cá um pouco, eles acamparam. Nós fizemos acampamento tudo pertinho ali. Depois que foi medido, que foi dividido. Então, estava todo mundo junto ali, principalmente nossa turma de Galvão. Hoje nós temos assentado tudo junto. Essa turma aqui, da regiãozinha aqui, é tudo a turma de Galvão. Viemos junto, era vizinho. A gente sempre trabalhou meio junto, não digo assim coletivo, mas a gente sempre trabalhou meio junto. Motor junto, se ajudamos.” (MÁRCIA)*

Pode ocorrer que membros da mesma família ou comunidade obtenham seus lotes distantes entre si, algumas vezes em municípios diferentes. Entretanto, na medida em que se restabelecem os vínculos e também na medida em que surge a oportunidade de uma troca de lote, muitos dos assentados em lugares distantes se deslocam de assentamento para integrar um grupo produtivo maior. Da mesma maneira, pode ocorrer que tais vínculos sejam reconstruídos entre famílias de comunidades diferentes.

O que queremos chamar a atenção com isso é que, tanto na situação de origem como na nova situação de assentamento, as famílias se encontram integradas em complexos de coordenadas sociais, econômicas, políticas e culturais contínuas e estáveis semelhantes à mencionada. Antes, da comunidade de origem; atualmente, do assentamento.

Entre uma e outra, quase todas essas famílias, com raras exceções, passaram pela situação de acampamento, situação que se caracteriza pela extrema precarização, material e psicológica. É praticamente impossível julgar o significado dessa precarização sem compreender as origens e as expectativas dos acampados e sem conhecer um acampamento.



A vida nos acampamentos possui duas características básicas: a) é uma condição subumana em termos de infra-estrutura; b) é um permanente estado provisório e, ao mesmo tempo, de expectativa de uma definição. As moradias das pessoas são construídas com objetos diretamente retirados das matas próximas (bambus, escoras, toras, lascas de madeira, etc.) e sua proteção contra a intempérie é uma frágil cobertura de plástico preto.

Não existe energia elétrica, nem água encanada. A iluminação, quando tem, provém de lampiões e toda a água necessária é carregada em baldes. Para dar conta das necessidades sanitárias, os acampados constroem sanitários coletivos que seguem o mesmo padrão das moradias, tudo na tentativa de minimizar o desgaste provocado por uma situação completamente desfavorável como essa.

A vida em um acampamento obedece a referências próprias, ditadas pela necessidade de responder a todo tipo de carências que dão o tom das atividades do acampamento. Assim, as referências habituais das famílias são mantidas à distância pela própria dinâmica de precariedade, mobilidade e provisoriedade do acampamento, caracterizada por deslocamentos permanentes sobre caminhões, ocupações de latifúndios, construção dos acampamentos, despejos judiciais (muitas vezes sofrendo excessos policiais) e ataques de pistoleiros armados a que são submetidas durante o período em que aguardam sua inclusão em algum projeto de assentamento. Vale a pena destacar que tal período pode estender-se de alguns meses até vários anos. Muitas famílias desistem antes mesmo de conseguir seus objetivos.

Seja qual for a posição da família no tecido social de origem, o acampamento representa um drástico hiato na solução de continuidade na vida normal, ou seja, nos vínculos familiares e comunitários construídos ao longo da vida, provação que a família suporta apenas pela expectativa de vir a ser assentada.

Quando o objetivo imediato de todos aqueles sujeitos em luta pelo que consideram seu direito, ou seja, o acesso à propriedade da terra, já foi atingido, a vida deixa de mover-se ao sabor das necessidades impostas por esse permanente estado de exceção que é o acampamento e passa a estabelecer-se novamente como possibilidade de continuidade no tempo e no espaço de um projeto de ser. As situações normais se (re)fazem presentes na retomada da vida em coordenadas econômicas, sociais, políticas e culturais estáveis.

A questão para a família assentada deixa de ser a resistência no acampamento e volta a ser a tentativa de novamente produzir, pois esse é mesmo o objetivo da imensa maioria daqueles que se submetem às terríveis condições de um acampamento. Nesse sentido, o I Censo da Reforma Agrária revelou que

*“...a defasagem entre as famílias efetivamente recenseadas e as assentadas pelo INCRA (...) permite especular sobre eventuais abandonos de lotes e/ou reagrupamento de famílias e lotes após a concretização dos assentamentos. De qualquer forma, com exceção do Paraná, onde essa defasagem foi superior a 20%, pode-se concluir que, na Região Sul, a maioria das famílias assentadas permanece em seus lotes...” (NAVARRO et. al., 1998: 227) (grifos nossos)*

Para o produtor rural assentado, o sentido primeiro da luta deixa de ser “ganhar”, de acordo com uns, ou “conquistar a terra”, de acordo com outros, passando a ser a viabilização da produção para todos.

A imensa maioria das famílias que se lançaram nessa forma de luta pela terra não o faz isoladamente ou em pequenos grupos. Pelo contrário, as mobilizações fazem parte de movimentos por Reforma Agrária integrados por milhares de famílias de produtores rurais com pouca ou nenhuma terra.

Os grandes movimentos de ocupação de propriedades rurais por parte de segmentos organizados de agricultores com a finalidade de subdividir a propriedade ocupada (ou outra) em lotes individuais menores e garantir assim o acesso à propriedade da terra começam a ganhar força entre 1980 e 1985, em particular nos Estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná. De acordo com Grzybowski,

*“...as lutas condensadas em Ronda Alta (Rio Grande do Sul), através de ocupações de fazendas, e o Acampamento de Encruzilhada Natalino, a luta do MASTRO (Movimento dos Sem-Terra no Oeste do Paraná), desdobramento das lutas dos expropriados pela barragem da hidrelétrica de Itaipu, e certas ocupações de fazendas no Sudoeste do Paraná e em Santa Catarina, todas no final dos anos 70 e início dos 80, dão forma inicial ao movimento ao se articularem.”*  
(GRZYBOWSKI, 1987: 23)

Inicialmente localizadas, pouco a pouco, as mobilizações de famílias de agricultores dispostas a lutar por uma propriedade rural através de ocupações de latifúndios e da persistência nos acampamentos começam a atrair a atenção de outras famílias que passam a ver nelas uma possibilidade de também tornarem-se proprietárias rurais. Navarro aponta que

*“...vários fatores contribuíram para o surgimento, na cena política, de movimentos sociais rurais e suas organizações no sul do Brasil (...) Suficiente será, por certo, apenas apontar que são três os fatores principais. Primeiramente, o processo de liberalização política do final dos anos 70 e a formação gradual das condições que permitiram a transição política brasileira, ampliando o grau de liberdade para exercer atividades de proselitismo informadas pela contestação social. Em segundo lugar, a intensa modernização capitalista em áreas rurais do centro e sul do País (afetando, sobremaneira, Estados como o Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo) e seus profundos impactos, de variadas ordens, e, finalmente, a ação decisiva dos chamados ‘setores progressistas’ da Igreja Católica (especificamente no caso gaúcho, também como resultado das iniciativas de mediadores ligados à Igreja Luterana).”* (NAVARRO et. al., 1998: 224)

As agências e os agentes pastorais e seus assessores são normalmente apontados pelas famílias de agricultores engajadas nos movimentos como os principais articuladores da luta pela terra, destacando-os entre outros mediadores políticos reconhecidos. Para as famílias em luta, acampadas e assentadas, o trabalho político-pastoral nas comunidades rurais representou uma de suas principais inspirações e seu apoio organizativo mais importante. De acordo com Torrens,

*“...o trabalho organizativo dos sem-terra foi fortemente baseado em determinados espaços de discussão previamente existentes nas comunidades de camponeses, particularmente os grupos de reflexão ligados à Igreja. O processo de ‘conscientização’, fundamentado na leitura de textos da Bíblia e interpretado à luz da relação entre fé e vida, buscava ‘dar voz a quem não tem voz’, conforme definição de seus objetivos.” (TORRENS, 1994: 148)*

A presença de agências mediadoras de origem religiosa, subsidiada por outras contribuições de organizações locais e regionais de caráter leigo, tem sido uma das principais características internas em comum de quase todas as grandes mobilizações envolvendo pequenos agricultores familiares deflagradas durante esse período, não só na Região Sul, mas em praticamente todos os lugares onde surgissem movimentos de ocupação de propriedade rural como instrumento de luta. Torrens lembra que

*“...segmentos representativos da Igreja Católica e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (com seus bispos, padres, pastores, irmãs e agentes religiosos), a Comissão Pastoral da Terra, a Pastoral da Juventude, a Pastoral Popular Luterana, os grupos de reflexão, os Sindicatos de Trabalhadores Rurais conquistados pelo trabalho desenvolvido por esses setores da Igreja, entidades de assessoria aos trabalhadores, como a Assesoar, sediada no Sudoeste do Paraná, e o GEA, sediado em Porto Alegre, além de outras entidades civis, autoridades políticas locais, técnicos do Estado, colaboraram no processo de organização política dos camponeses sem-terra que reivindicavam seus direitos.” (TORRENS, 1994: 148)*

A principal força mediadora desse processo junto às famílias de agricultores foi sem dúvida a Comissão Pastoral da Terra - CPT, organização interna da Igreja Católica no País. Através da estrutura de dioceses mantidas pela Igreja Católica em todo o território nacional, a CPT apoiou, deu acompanhamento, organizou, desencadeou e inspirou uma boa parte desses movimentos de agricultores que eclodiram um a um em diferentes estados da Federação.

A influência e o prestígio social de que a Igreja Católica dispõe junto às populações das comunidades rurais no Brasil abriram caminho entre os fiéis para a construção e consolidação de movimentos político-religiosos internos da Igreja, envolvendo religiosos, membros da comunidade militantes, grupos de jovens, de mulheres, entre outros.

O trabalho pastoral desses movimentos era voltado à base da Igreja Católica nas comunidades rurais em todo o Brasil. Entre 1980 e 1985, entretanto, foi na Região Sul que o trabalho político-pastoral da CPT atingiu seu ponto mais alto de atividade. A esse respeito,

*“...cumpre ressaltar que a Região Sul historicamente tem se caracterizado por sua dinâmica organizacional no meio rural sem paralelo no País, o que permite explicar, provavelmente, algumas diferenças significativas perceptíveis nos dados analisados neste trabalho, quando se compara a realidade dos assentamentos dessa região com o restante do País.” (NAVARRO et. al., 1998: 227)*

Quase todos os assentamentos rurais em Santa Catarina têm sua origem na luta social e quase todos os assentados foram acampados. Os assentamentos e os assentados que não se incluem nessa categoria são minoria se comparados ao número de assentamentos e assentados que devem sua existência ao engajamento de milhares de famílias de agricultores em passeatas, caminhadas, romarias político-religiosas, ocupações de prédios públicos e de grandes propriedades rurais e, sobretudo, à resistência das famílias nos acampamentos das terras

ocupadas. Os assentamentos e os assentados de Abelardo Luz, com raras exceções, correspondem a essa categoria.

A primeira ocupação de propriedade rural, na década de 80, em Santa Catarina foi a da Fazenda Burro Branco por trezentas famílias de agricultores, no Município de Campo-Erê, em maio de 1980. A área foi desapropriada em 12 de novembro do mesmo ano. Cinco anos depois, em

*“...25 de maio de 1985, cerca de 2.000 famílias ocuparam terras no oeste catarinense, numa ação conjunta, organizada e planejada. Aí permaneceram acampadas quase dois anos (alguns mais) à espera de assentamento.”*  
(LISBOA, 1988: 72)

As grandes ocupações de terra de 1985 constituem uma das primeiras ações organizadas de famílias de agricultores catarinenses sob as bandeiras do recém-criado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. A construção do grande complexo de Assentamentos rurais em Abelardo Luz tem início com essas ocupações<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Passaremos a usar a grafia Assentamento para nos referir àqueles projetos de Reforma Agrária associados ao Movimento. Da mesma forma, usaremos a grafia Assentado para nos referir ao produtor rural beneficiado por esses projetos.

## 2.4 - O MOVIMENTO E O MUNICÍPIO

Grande parte das organizações de trabalhadores rurais permaneceu isolada umas das outras até o início da década de 80, desenvolvendo lutas localizadas, principalmente na Região Sul. A origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se encontra na fusão desses movimentos regionais em uma única organização nacional. O processo de articulação entre esses movimentos se iniciou em 1981, quando

*“...passaram a acontecer então encontros entre as lideranças dessas lutas localizadas. Esses encontros eram promovidos pela Comissão Pastoral da Terra. Alguns encontros eram no próprio estado, outros a nível regional e, finalmente, como resultado dessa articulação das várias lutas que estavam acontecendo, realizou-se em janeiro de 1984, em Cascavel (Paraná), o I Encontro Nacional dos Sem Terra.” (STÉDILE & GORGEN, 1993: 30)*

Para atingir seus objetivos como organização, o Movimento é constituído por setores identificados com as diferentes exigências da vida interna do Movimento. Os mais importantes entre eles são:

- a) Frente de massa: cuida dos preparativos para as ocupações em que o MST se faz presente. Esse setor é o principal responsável pela aglutinação dos lavradores para o exercício de ocupação das áreas escolhidas pelo MST para esse fim. Embora não tenha nenhum poder de decisão, é fundamental para dar volume às ações do Movimento.*
- b) Setor de produção dos assentamentos: cuida da organização da produção dos assentamentos resultantes da conquistas na luta pela R. A. desenvolvida pelo MST.*
- c) Setor de educação: responsável pela educação formal ou informal das crianças, jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos. Esse setor está organizado em 15 dos 22 Estados brasileiros onde o MST se faz presente até o momento.*

*d) Setor de comunicação e propaganda: responsável pela propaganda do MST e pelas denúncias nos momentos de conflitos ou confrontos com a polícia. É responsável, também, por divulgar toda forma de exploração e opressão sofrida pelos trabalhadores rurais em geral.*

*e) Setor de finanças e projetos: responsável pela elaboração e acompanhamento dos projetos financeiros que dão sustentação ao MST. Esse setor é notadamente aquele que fica mais exposto à opinião pública, visto que alguns setores sociais, sobretudo aqueles que fazem oposição ao MST, sempre querem encontrar irregularidades que possam comprometer o movimento.” (BEZERRA NETO, 1999: 17)*

No cenário político nacional e internacional, desde sua fundação até hoje, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra vem consolidando a posição de um dos mais importantes mediadores das demandas sociais por Reforma Agrária no Brasil. Tal posição

*“...foi se demarcando com base em uma visão que enfatizava o enfrentamento direto com o Estado e os grandes proprietários rurais, a contestação da legislação agrária e dos programas de reforma agrária do governo federal e a necessidade de construção de um ‘movimento de massa’ que ganhasse expressão política, principalmente, com as ocupações de terra.” (TORRENS, 1994: 151)*

Entretanto, as ações políticas do Movimento reconhecidas pela sociedade constituem uma parte de sua luta, visto que tão importante como conquistar a propriedade da terra é assegurar condições de produção, viabilizando possibilidades concretas de permanência dos Assentados como produtores rurais. Tais possibilidades passam, para o Movimento, pela

*“...necessidade inexorável de uma R. A. que modifique a estrutura da propriedade da terra, dando-lhe um caráter socialista, transformando o modo de produção e conseqüentemente as relações de trabalho até agora predominante na sociedade brasileira.” (BEZERRA NETO, 1999: 12)*



As definições políticas do Movimento experimentaram diferentes períodos de formulação e reformulação. Depois do momento da fundação, o período

*“...que vai de 1985, ano da realização do 1º Congresso Nacional do MST, até aproximadamente 1988/9, marca na história geral o momento de definições organizativas do MST, bem como do seu enfrentamento com as forças políticas contrárias à Reforma Agrária, que também começam a se organizar.” (CALDART, 1997: 30)*

Nesse I Congresso, o Movimento

*“...formalizou uma estrutura organizativa que vinha se forjando desde meados da década. Lançando-se, a partir de então, de forma mais articulada no cenário político nacional, o MST alargou suas conquistas no bojo de um processo de questionamento da atual estrutura fundiária e de formulação de políticas públicas que apontavam na perspectiva de uma diminuição das desigualdades, particularmente nas regiões consideradas focos de conflitos.” (TORRENS, 1994: 150)*

Esse é o período correspondente à efetiva consolidação de uma rede nacional de Assentamentos como alternativa econômica e política para o produtor rural Assentado, rede que passou a representar a base principal de sustentação social e política do Movimento, bem como boa parte de seus recursos financeiros. Entre os acontecimentos mais importantes para essa consolidação, citamos a realização do V Encontro Nacional do Movimento, em 1989, em que é definido o lema OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR.

Nesse ano também foram criados os três primeiros sistemas de produção cooperativados dentro do modelo proposto pelo Movimento, chamado de Cooperativa de Produção Agropecuária - CPA, bem como a primeira Cooperativa de Comercialização, todas situadas no Rio Grande do Sul. (MST/SCA, 1998)

No período entre 1989 e 1994, o Movimento concentra seus esforços na questão da produção. A rede de Assentamentos vinculados ao Movimento não possuía um modelo unificado de produção agropecuária. De acordo com as próprias análises do Movimento, em boa parte, isso se devia ao fato de que as questões relacionadas à produção eram de certa forma colocadas em um plano secundário em relação à luta de massa. Entretanto,

*“...a conquista de vários assentamentos, especialmente no período anterior, e o acirramento da luta de classes, que passa a exigir respostas concretas, faz com que uma das grandes questões do período seja, sem dúvida, a questão da produção. E um dos desdobramentos foi a ênfase dada à implementação de formas cooperadas de trabalho nos assentamentos.”* (CALDART, 1997: 35)

Assim, seguindo essa tendência, em 1990, o Movimento define o modelo organizacional do Sistema Cooperativista dos Assentamentos - SCA, visto que

*“...o problema da produção passava a ser tão importante como ocupar. Isto deve refletir-se nos quadros, nos recursos, etc. O problema da produção passa a ser visto como parte da luta de massas.”* (MST/SCA, 1998: 31)

O Sistema é composto da seguinte maneira: na base teria as Cooperativas de Produção Agropecuária - CPA, Cooperativas de Comercialização Regionais - CCR, os Grupos Coletivos - GC e as Associações; a nível estadual, seriam as Cooperativas Centrais da Reforma Agrária - CCA; a nível nacional, deveria ser criada uma Confederação. Por fim, em maio de 1992, é constituída a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda (CONCRAB), em Curitiba, Estado do Paraná.

Entretanto, a implantação de tal modelo de produção esbarra em impasses de natureza administrativa, em resposta para os quais é criado, em 1993, o Curso Técnico em Administração de Cooperativas - TAC. O curso tem como finalidade formar os quadros técnicos e políticos que possam contribuir para a superação de impasses surgidos na trajetória de implantação do Sistema. (MST/SCA, 1998)

Para finalizar, o período entre 1995 e os dias atuais é identificado

*“...pela marca do III Congresso Nacional do MST, ocorrido em julho daquele ano. O lema ‘Reforma Agrária uma luta de todos!’, aprovado neste Congresso, trouxe consigo os desafios do seu conteúdo, e as novas formas de luta adotadas pelo MST, nesta perspectiva. Ao contrário do período anterior, a tendência tem sido um movimento para fora (mesmo que persistam e até aumentem os desafios e as iniciativas de consolidação da organicidade interna); ou seja, a busca de aliados para a luta pela Reforma Agrária e o conseqüente interesse e reconhecimento do conjunto da sociedade pelas várias dimensões do trabalho que o MST realiza...”* (CALDART, 1997: 36)

O período atual corresponde ao de maior visibilidade política do Movimento. Inicialmente concentrado na Região Sul do País, com o passar do tempo o Movimento exerceu influência nas mobilizações de trabalhadores rurais em outros Estados. Atualmente, representa

*“...uma proposta estruturada e organizada nacionalmente, postando-se como porta-voz dos grupos de trabalhadores que estão organizados em suas fileiras em 22 (vinte e dois) Estados da Federação.”* (BEZERRA NETO, 1999: 6)

A visibilidade política do Movimento está associada a agricultores em luta pela Reforma Agrária através de suas ocupações e acampamentos em latifúndios e edifícios públicos, marchas de grandes massas de trabalhadores rurais por longas extensões de rodovias em todo o País, etc.

São imagens também associadas a violentos conflitos no campo, como o de Eldorado do Carajás; ou a processos judiciais contra seus integrantes, como o divulgado processo contra o dirigente José Rainha, acusado de assassinato, na Justiça do Espírito Santo.

Porém, as respostas econômicas e políticas produzidas pelo Movimento ao longo de sua trajetória resultaram em um sistema de produção agro-industrial unificado para os Assentamentos coordenado pela

*“...Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil, a Concrab, que engloba 45 cooperativas de produção agropecuária, dez cooperativas regionais de comercialização e cooperativas centrais em oito Estados. Nas regiões que avançaram mais, incentivamos a implantação de indústrias. Há uma fábrica de roupas no Rio Grande do Sul, outra de erva-mate no Paraná...Inauguramos há pouco um laticínio em São Miguel d’Oeste, em Santa Catarina, que abastece as casas de metade dos 50 mil habitantes do município.” (Entrevista de João Pedro Stédile à Revista Atenção! ano 2, n. 6, 1996)*

O modelo de Reforma Agrária proposto pelo Movimento representa tanto uma alternativa de organização da produção agropecuária como uma alternativa política de organização das relações sociais internas e externas ao Assentamento, considerando que

*“...a Reforma Agrária não é vista como uma questão isolada, mas como uma das medidas necessárias dentro de um processo amplo de mudanças que alterem as atuais relações sociais de produção capitalistas, excludentes, injustas, negadoras da pessoa humana. Nesta perspectiva, são objetivos da Reforma Agrária:*

- *garantir trabalho para todos, com a conseqüente distribuição de renda;*
- *produzir alimentação farta, barata de qualidade para toda a população brasileira, possibilitando segurança alimentar para toda a sociedade;*
- *garantir o bem estar social e a melhoria das condições a todos os brasileiros. De maneira especial aos trabalhadores e, prioritariamente, aos mais pobres;*
- *buscar permanentemente a justiça social, a igualdade de direitos em todos os aspectos: econômico, político, social, cultural e espiritual;*
- *difundir os valores humanistas e socialistas, nas relações entre as pessoas, eliminando-se as práticas de discriminação racial, religiosa e de gênero;*
- *contribuir para a criação de condições objetivas de participação igualitária da mulher na sociedade, respeitando sua qualidade de direitos iguais;*
- *preservar e recuperar os recursos naturais, como solo, águas e florestas de maneira a ter um desenvolvimento auto-sustentável;*
- *implementar a agroindústria e a indústria como fator de desenvolvimento do interior do país.” (CALDART, 1997: 154-155)*

Como já dissemos antes, no Assentamento, em geral, tudo tem que ser construído, desde a estrutura material de suporte à vida até as necessárias relações sociais internas e externas à nova comunidade rural.

Entre outras relações sociais internas ao Assentamento, tem início também a confirmação de mediações e identidades políticas que já vinham sendo demarcadas pela trajetória anterior das lutas pela terra entre o Assentamento, o Assentado e o Movimento.

Em cada Município rural onde há a presença do Movimento através da presença do Assentado e do Assentamento, há também a manifestação de todo tipo de interesses, favoráveis e contrários, a essa proposta de Reforma Agrária.

Tudo que, ao mesmo tempo, pode singularizar e representar essa presença, através de suas posturas, seus gestos, seus atos, suas bandeiras, sua ideologia, confronta valores e interesses estabelecidos em nome de valores e interesses alternativos onde não havia confronto algum a não ser entre aqueles que já faziam parte dos elementos locais de poder.

Na vida econômica e política do Município, o Movimento se faz presente através de uma proposta de produção coletivizada ou semi-coletivizada, através da proposta de um modelo autogestionário e democrático-participativo de organização da vida política e social nos Assentamentos, através da proposta de um modelo educacional que contemple e incorpore a experiência da luta pela terra, assim como se faz presente na vida política-eleitoral do Município, contribuindo com candidatos dos Assentamentos, representando diferentes partidos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Em entrevista à Revista Atenção (já citada), o dirigente do Movimento João Pedro Stédile comenta a esse respeito que *"...sempre estimulamos o pessoal a participar de reuniões de Igreja, Sindicato e Partido. Mas nunca indicamos este ou aquele Partido. Quando nossos militantes fazem uma opção partidária, em geral se inclinam para o PT, embora tenhamos companheiros filiados ao PSB, PDT e PCdoB. Em certas regiões em que não temos grande influência nem podemos eleger candidatos, apoiamos quem nos apoia. De fato, no Pontal do Paranapanema, em São Paulo, há um vereador do PFL que é velho amigo do Movimento. Ele brinca, dizendo que é da esquerda do PFL. O deputado estadual paulista Mauro Bragato, do PSDB, sempre nos apoiou mais do que os parlamentares do PT. Como é que vamos dizer à base que não vote nele?"*

Na vida social do Município, o Movimento é identificado através da participação concreta do Assentado nos eventos sociais, religiosos, esportivos, etc. Exemplos são a participação de um time *do Movimento* no campeonato regional de futebol, a participação dos assentamentos *do Movimento* em campanhas de arrecadação de alimentos e roupas, a participação dos assentados *do Movimento* em cultos e procissões religiosas. Tudo isso demarca o Movimento no Município ou região onde está situado o Assentamento.

Em um município ou região como Abelardo Luz, onde ocorreu um processo de ocupações de terra, despejos judiciais, ocupações e acampamentos em praças, ruas e prédios públicos locais, confrontos violentos entre manifestantes, por um lado, policiais e pistoleiros por outro, onde o Assentamento passa a fazer parte do cenário local, o Assentado passa a integrar-se na rede de relações sociais locais e o Movimento passa a integrar-se também como novo componente político, os habitantes desses municípios simplesmente não têm como fugir da convivência diária com essa nova situação.

Por outro lado, se os outros habitantes das regiões dos Assentamentos não têm como fugir de significar de alguma maneira o fato da presença dos Assentados e do Movimento no Município, pois *estão aí*, isso não deve ser entendido de maneira determinista.

Ou seja, entre as facções políticas já existentes no palco local de poder irrompe *em bloco* o Assentamento como cenário de desenvolvimento da proposta econômica e política para o produtor rural Assentado representada pelo Movimento. A essa situação chamamos de irrupção do Movimento no Município.

Para muitos dos moradores, tal situação significa uma perigosa inversão de valores estabelecidos, tal como o direito exclusivo de uso privado da propriedade privada. Para outros, o Assentamento, o Assentado e o Movimento representam sua própria possibilidade de se fazer proprietário de um lote de terra.

De uma maneira ou de outra, uma vez constituído o Assentamento, reinicia-se o ciclo de produção para o produtor rural Assentado, acompanhado pela retomada das antigas referências sociais e de estratégias econômicas, políticas, sociais e culturais, mas ao lado agora também do projeto de transformação econômica, política, social e cultural do Movimento. Como já antecipamos, essa situação de integração no cenário político local está associada a um conjunto de fatores interligados.

Entre eles observamos a gênese ou genealogia histórica do município, seu tamanho, suas características fundiárias ao longo da história e as contemporâneas, características dominantes da produção agropecuária, contribuição do assentamento na composição da densidade demográfica local, número de famílias assentadas, importância econômica e política regional do Município, etc.

Depende também da capacidade de articulação e reação entre os que, de alguma forma, viram seus valores e interesses contrariados e prejudicados; ou, inversamente, entre aqueles que viram seus valores e interesses confirmados e viabilizados com a chegada do Assentamento, do Assentado e do Movimento ao *seu* município ou região.

Do lado do Movimento, a integração do Assentamento depende de sua capacidade local de organização sob dois pontos de vista: a) capacidade de organização externa, com outras organizações e segmentos sociais favoráveis à implantação do modelo de Reforma Agrária produzido pelo Movimento; b) capacidade de organização interna, que passa pela *continuidade* da adesão dos Assentados aos projetos do Movimento.

Devido ao histórico de lutas e de resultados positivos em relação à Reforma Agrária, o Movimento é reconhecido pelos Assentados como interlocutor político legitimado no que se refere às questões do Assentamento. Enquanto entidade de organização dos interesses do Assentamento, o Movimento é a referência para todos os Assentados<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Não queremos dizer com isso que todos os Assentados têm a mesma opinião a respeito do Movimento. Evidentemente, não são todos no Assentamento que continuam participando da construção da alternativa representada pelo Movimento. Queremos dizer com isso que, em relação ao Movimento, não é possível o Assentado *não ter* opinião.

Por outro lado, embora o Movimento goze de prestígio e legitimidade entre os Assentados, uma positiva identificação com a proposta do Movimento no cenário de acampamento não garante a mesma identificação no Assentamento, mesmo que se tenha enfrentado todas as vicissitudes da luta pela conquista da terra junto com outros.

De fato, a alternativa que o Movimento propõe é uma entre outras possibilidades concorrentes entre si. Muitas dessas possibilidades se declaram em prol do efetivo enfraquecimento político do Movimento, agindo dentro dos Assentamentos, disputando lealdade política junto aos Assentados.

Desenvolveremos a seguir a questão das mediações entre os grupos de Assentados e os sistemas de influência que se fazem presentes nos Assentamentos. A análise do choque de valores e expectativas entre os mediadores e os grupos de Assentados é o aspecto que nos interessa<sup>8</sup>.

Para tanto, nos valeremos de dois modelos de Assentado cujas características contemplem algumas das possibilidades que se apresentam para todos nos Assentamentos. Consideraremos que as trajetórias anteriores dessas personagens se fizeram de maneira mais ou menos semelhante e que entraram *“na luta”* para conseguir *“um lote de terra”*.

Já Assentados, um deles decide pela produção familiar individual, seguindo a tradição herdada de seus pais. Com o passar do tempo, nota que sua inserção no circuito produtivo, que evolui para estágios mais competitivos, começa a ficar cada vez mais difícil. Ao fim de cada safra, o rendimento financeiro do seu trabalho só faz diminuir, quando as dívidas não se acumulam sobre ele.

---

<sup>8</sup> Não restringimos esta à única forma de luta pela terra. Existem assentamentos, assentados e movimentos com outras características no cenário rural brasileiro que também fazem parte da luta pela terra, mas estão fora do alcance deste trabalho.



Embora reconheça que o Movimento é uma organização dos Assentados, recusa sistematicamente os convites que recebe para participar de uma reunião, de uma assembléia e até mesmo de um jogo de futebol “se o Movimento estiver chamando”. Suas simpatias políticas tendem mais a se inclinar para organizações e siglas que demonstrem interesse em aumentar sua influência às custas da diminuição da influência do Movimento nos Assentamentos.

Ao término de alguns anos, mal conseguindo pagar as dívidas e sem perspectivas de melhoria, migra de uma vez por todas para a cidade.

O outro Assentado demonstra interesse pelas idéias do Movimento a respeito da viabilização econômica dos Assentamentos. Para ele, parece evidente que sobreviver como produtor rural implica juntar-se a outros como ele, pois não vê como enfrentar as atuais exigências técnicas e políticas do circuito produtivo e nem como obter financiamento para a produção isoladamente.

Decide continuar participando “da luta” sempre que o Movimento “precisar da gente” (mesmo que isso signifique viajar à capital do Estado para participar de um longo acampamento, por exemplo). Reconhece uma identidade política entre o Movimento e as organizações e siglas constituídas por outras categorias de trabalhadores organizados em luta, rurais e urbanas, e simpatiza com suas causas.

Gradativamente vai conseguindo fazer pequenos investimentos de capital em melhorias na sua propriedade e na sua residência, melhorando o padrão de vida da família *no Assentamento*.

Tanto para um como para o outro, o ponto de partida para a evolução até seus respectivos estados atuais é sua situação anterior de “ser produtor rural Assentado”. Essa situação abriu um repertório diversificado de possibilidades (mediações) que estão ao alcance de todos nos Assentamentos por igual.

Tanto quanto (ou talvez mais do que) no choque entre os mediadores, os choques dos mediadores com os grupos de Assentados produzem esse *“emaranhado quadro de alianças e enfrentamentos que implicam permanentes e variadas tomadas de posição, e um jogo muitas vezes sutil de marcas distintivas”* anteriormente citado.

Da mesma forma que trabalhamos com nossos Assentados hipotéticos, podemos trabalhar também com grupos formados por indivíduos que compartilham entre si algumas das características das personagens.

Suponhamos um grupo de Assentados constituído por indivíduos cujo perfil se aproxima mais da primeira personagem. Faltando trinta dias para a eleição, ouve-se dizer que um certo vereador da cidade candidato à reeleição *“tá espalhando”* (o boato) que se dispõe a *“ajudar os Assentados”* (falidos) se a recíproca for verdadeira. Discretamente procurado, o vereador confirma. Uma semana depois, chega na propriedade de cada um uma carga de sementes, agrotóxicos e fertilizantes.

Suponhamos agora outro grupo de Assentados constituído por indivíduos cujo perfil se aproxima mais da segunda personagem. Tal grupo acha que *“tem que haver união entre os Assentados”*, mas que *“não precisa ser tudo coletivo”*. Também fica sabendo da *“ajuda”* (mediação) do vereador. Entretanto, constitui uma pequena cooperativa com a *“ajuda”* (mediação) do Movimento. A respeito do conceito de mediação, vejamos o ponto de vista de Novaes, para quem

*“...o isolamento, a assimetria, a dominação política e econômica têm universalmente produzido necessidades de mediação para o ‘bem’ ou para o ‘mal’. Isto é, para a reprodução ou para o questionamento da dominação. Antropólogos, ‘coronéis’, mestres, padres diferentes entre si contribuíram para submissões e rebeldias camponesas. Mas, em todas as formas, todos se propõem a ser ponte, estar entre, fazer meio de campo. Fazer mediação é traduzir, e/ou introduzir, falas, linguagens...”* (NOVAES, 1994: 178)

O aspecto que nos interessa destacar da reflexão de Novaes é o entendimento de mediação como *“ponte, estar entre, fazer meio de campo”*, contribuindo ou influenciando de alguma maneira no rumo dos acontecimentos.

Se avançarmos mais um passo na nossa construção, poderemos imaginar que o “ser Assentado” para o primeiro acaba significando uma ponte para migrar definitivamente para a cidade, talvez com um pouco mais de recursos do que se não fosse Assentado. Da mesma forma, poderemos imaginar que a mesma situação de “ser Assentado” para o segundo representa uma ponte para viabilizar seu projeto de construção social e política *como Assentado e como militante do Movimento*.

Não devemos, e nem podemos, entender com isso que houve um desejo anterior de chegar a esses respectivos estados atuais e que foi esse desejo que moveu nossas personagens a fazer-se acampado para poder ser Assentado. Ou seja, que esse projeto esteve na origem de suas motivações para se mover a fazer o que fizeram. Ou seja, não podemos deduzir que a primeira personagem só queria ser Assentado para migrar para a cidade mais capitalizado e que a segunda personagem só queria ser Assentado para poder ser militante do Movimento.

O nascimento do projeto para si como Assentado e para todos como Assentamento dá-se mais como um processo de construção de uma trajetória individual e coletiva mediada pelos sistemas de influência que se entrecruzam nos Assentamentos.

Vale dizer, ambos produziram o Assentamento, mas se apropriam de sua situação de Assentado *como ponte para* ou como *mediação para* um determinado futuro. Sua situação é mediação por igual para ambos, pois as mediações encontradas nos Assentamentos se apresentam para todos por igual.

Entretanto, para cada uma das personagens ou para cada um dos grupos constituídos por indivíduos cujos perfis se aproximam mais de uma ou de outra, o futuro desenhado para si como Assentado e para todos como Assentamento não é o mesmo.

O que diferencia é o processo cultural *posterior* de produção de significados, interesses e compromissos para o mesmo “ser produtor rural Assentado” e isso faz toda a diferença entre um e outro.

Ou seja, o estabelecimento de um Assentamento ou de uma região de Assentamentos, como é o caso de Abelardo Luz, é um fato político que dificilmente deixa de constituir-se como objeto da atenção das outras comunidades e forças políticas do Município, assim como para o Assentado. Como vimos, a maneira de ser objeto de atenção depende do conjunto de reações da sociedade local diante da implantação dos Assentamentos, assim como do nível de adesão dos Assentados às propostas do Movimento.

Entretanto, não é pelo nível de adesão ao Movimento que são avaliados avanços e retrocessos na implantação do seu projeto. A resposta do Movimento à questão da Reforma Agrária se define mais a partir do

*“...que mudou na vida do sujeito. Se ele tem uma casa, mesmo humilde, 15 hectares, algumas vaquinhas, está se alimentando bem, então a experiência foi um sucesso. A FAO constatou um aumento médio de 350% no capital individual, após três anos de assentamento. Isso é bastante.”* (Entrevista de João Pedro Stédile à Revista Atenção! ano 2, n. 6, 1996)

Por outro lado, todos no Movimento (educadores, dirigentes, assessores, militantes e simpatizantes) têm uma noção definida a respeito da necessidade de articulação política para garantir resultados em qualquer área de atuação do Movimento. Com relação ao corpo docente dos Assentamentos, essa preocupação se reflete na participação política de alguns de seus membros: três das Professoras entrevistadas lançaram candidaturas proporcionais pelo Partido dos Trabalhadores na eleição municipal de 1996, assim como algumas fazem parte de direções de cooperativas de produção.

Uma vez que temos uma visão do contexto geral dos projetos de Reforma Agrária associados ao Movimento, passaremos a caracterizar os aspectos educacionais nas escolas dos Assentamentos e o desenvolvimento da Proposta de Educação nesse contexto.

**CAPÍTULO 3**  
**A EDUCAÇÃO, A ESCOLA, A PROFESSORA E A PROPOSTA**

### 3.1 - A EDUCAÇÃO E A ESCOLA

Dadas as características gerais do Município, grande parte da população considerada em idade escolar de Abelardo Luz é originária de suas comunidades rurais. Da mesma forma, grande parte da rede física de atendimento escolar está instalada nas comunidades.

Os dados da Tabela 2 se referem ao total de estabelecimentos escolares e de alunos atendidos no Município pelo Programa Estadual de Alimentação Escolar - PEAE, da Secretaria Estadual de Educação, 17ª Coordenação Regional de Educação - CRE. Os dados incluem entidades escolares consideradas beneficentes e a rede pública de ensino, estadual e municipal. A imensa maioria dos estabelecimentos e de escolares atendidos pertence à rede pública: ano a ano, em média, representa 98% do contingente discente.

Tabela 2: Distribuição Urbano/Rural das unidades escolares e alunos de Pré-escolar e 1º Grau / 1993-1997 - Município de Abelardo Luz

Ano	Unidades escolares atendidas				Total	Alunos atendidos				Total
	Pré-Escolar		1º Grau			Pré-Escolar		1º Grau		
	Urbano	Rural	Urbano	Rural		Urbano	Rural	Urbano	Rural	
1993	04	02	05	58	69	267	39	1.257	1.443	3.006
1994	08	06	05	61	80	417	145	1.381	1.584	3.527
1995	08	11	06	58	83	370	173	1.325	3.014	4.882
1996	08	12	07	61	88	365	137	1.689	1.471	3.662
1997	08	12	07	63	91	467	178	1.706	1.583	3.934

(Fonte: SEE - PEAE - 17ª CRE)

Para o Município de Abelardo Luz, a chegada dos Assentamentos e dos Assentados trouxe consigo, entre outros aspectos, seu universo infantil correspondente, gerando um rápido aumento na demanda de vagas escolares na sua área rural. Entre 1986 e 1989, foram assentadas 447 famílias de trabalhadores rurais distribuídas em 7 projetos de Reforma Agrária. Entre 1995 e 1997 foram assentadas mais 733 famílias distribuídas em 9 projetos. (INCRA/1997)

Os dados da Tabela 3 se referem ao universo escolar da zona rural de Abelardo Luz nos anos de 1991 e 1997. Os dados de 1991 foram obtidos de documentos da Diretoria de Assistência ao Estudante da Secretaria Estadual de Educação. Os dados de 1997 foram obtidos a partir do cruzamento de informações do Programa Estadual de Alimentação Escolar com documentos gerais da 17ª CRE.

Tabela 3: Distribuição da rede escolar na área rural do Município / 1991 e 1997

ANO		ASSENTAMENTOS			OUTRAS COMUNIDADES		
		Estabelec.	Docentes	Alunos	Estabelec.	Docentes	Alunos
1991	RE	11	≅13	445	33	≅35	522
	RM	08	≅10	254	37	≅40	544
	<b>T</b>	<b>19</b>	<b>≅23</b>	<b>698</b>	<b>70</b>	<b>≅75</b>	<b>1060</b>
1997	RE	12	12	≅242	≅14	14	≅151
	RE	05	≅06	≅550	≅32	≅34	≅640
	<b>T</b>	<b>17</b>	<b>≅18</b>	<b>≅792</b>	<b>≅46</b>	<b>≅48</b>	<b>≅791</b>

(Fonte: SEE - PEAÉ - 17ª CRE)

Observações: em 1992, os Municípios de Ouro Verde e Ipuçu foram emancipados de Abelardo Luz. Por esse motivo, foram excluídos dos dados de 1991 os estabelecimentos, docentes e escolares correspondentes a esses Municípios.

RE indica rede estadual de ensino.

RM indica rede municipal de ensino.

(≅) indica que a quantidade ali expressa foi obtida por analogia com dados congêneres.

Desde o início dos Assentamentos, os estabelecimentos escolares municipais permaneceram sempre vinculados à Secretaria Municipal de Educação. Já as escolas estaduais, entre 1991 e 1992 [gestão estadual 1991/94 - Governo Kleinubing], foram transformadas em municipais e novamente em estaduais. A rede estadual no Município era coordenada através de uma Supervisão Local de Educação, que tinha sob sua direção todas as escolas mantidas pelo governo estadual. Nesse período,

*“...essa Coordenação Local, ela foi, como é que eu vou dizer, destituída, desativada, não existia mais...só ficou uma pessoa coordenando (...) não tinha na época nenhum supervisor, nenhum orientador pedagógico...”* (ESTER)

A equipe da Supervisão Local de Educação foi substituída por outra com menor capacidade de exercer as funções de acompanhamento e direção junto aos estabelecimentos escolares estaduais no Município. Tais funções passaram a ser realizadas por um único profissional, ainda que, até 1996, o governo estadual mantivesse todos os estabelecimentos de ensino devolvidos pelo governo municipal. De acordo com o depoimento desse profissional citado,

*“...eu fiquei [na função de Agente de Educação] em 1991 e 92 (...) quando eu assumi essas escolas, foi porque realmente o poder público municipal da época devolveu as escolas para o [governo do] Estado (...) daí que o Estado me colocou lá como uma pessoa para coordenar essas escolas...”* (ESTER)

Durante quase todo o tempo que vai entre a criação das primeiras escolas nos Assentamentos e 1996, o âmbito administrativo do ensino de primeiro grau foi objeto de conflito de responsabilidades entre os poderes estadual e municipal. De acordo com uma das docentes entrevistadas,



*“...91 e 92 se não me engano eram municipalizados. Depois o Governo devolveu as escolas para o Estado e agora, no ano passado, voltou para o Município (...) 94 a 96, dois anos (...) eu sei que teve duas épocas que foi municipalizado. Eu tenho nas minhas portarias (...) era aquele pega, devolve, pega...” (LÚCIA)*

O conflito de responsabilidades se refletiu diretamente no empenho do poder público em alocar recursos nas áreas gerenciais da educação, pois se, em determinados momentos, cada uma das esferas de governo julgava que a responsabilidade pelo ensino de primeiro grau era da outra, não havia exigência legal do poder público de comprometer-se com a direção e o acompanhamento da rede escolar.

A Lei nº 5.692/71, Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, era vaga, abrindo espaço para discussões legais e impasses políticos entre os governos estadual e municipal a respeito das responsabilidades particulares de cada poder na área da educação.

Tal situação perdurou até a promulgação da Lei nº 9.424/96, que cria o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, instrumento legal para a municipalização do ensino, e da Lei nº 9.394/96, nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB, que inauguram no Brasil um ciclo de modificações organizativas e funcionais do seu sistema de ensino como um todo. Quanto aos níveis de ensino, a nova LDB estabelece dois:

*“...o da educação básica, constituída de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e o da educação superior. Educação infantil, sem maior atenção nas ‘diretrizes e bases’ anteriores, passa a merecer enfoque especial: integra a educação básica, deve observar normas próprias e se constituir em compromisso dos sistemas municipais, ao lado do ensino fundamental, sendo facultativo para os Estados.” (Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação / CEB - Par. 5/97, aprovado em 7/5/97)*

Para todos os efeitos, a responsabilidade legal pelo atendimento da demanda escolar na educação infantil e no ensino fundamental passa a ser competência da esfera político-administrativa municipal. A nova LDB também prevê

*“...a possibilidade de instituição dos sistemas municipais de educação, com competência e delimitação de área de abrangência, bem como disposição que veda sua atuação em níveis mais elevados, antes que os inferiores tenham sido amplamente atendidos. A tônica é de descentralização, com responsabilidades bem definidas. A lei deixa claro, portanto, que nenhum sistema municipal poderá oferecer outras etapas do ensino sem que tenha oferecido, antes, ‘educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridades o ensino fundamental e de substantiva ampliação da educação infantil.’” (Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação / CEB - Par. 5/97, aprovado em 7/5/97)*

Até 1997, a rede pública de ensino, estadual e municipal, manteve um universo escolar praticamente estável com tais características. Ambas as redes mantinham um número mais ou menos aproximado de estabelecimentos, docentes e alunos.

O ano letivo de 1998 se inicia com um conjunto de mudanças no atendimento escolar em Abelardo Luz. A rede de escolas isoladas instalada nos Assentamentos foi quase toda ela substituída por dois grandes complexos escolares localizados na região: a Escola Básica Municipal 25 de Maio, já em funcionamento, e a Escola Básica Municipal José Maria, criada naquele ano. Somados, os vinte docentes lotados em ambas as escolas atenderam nesse ano 700 alunos de ensino fundamental. Em alguns dos estabelecimentos escolares remanescentes da antiga rede de escolas isoladas foram ainda atendidos aproximadamente mais 100 alunos de ensino fundamental.

Ao mesmo tempo, a nova estrutura legal do sistema de ensino oficial criada pela Lei nº 9.394/96 traz modificações em Abelardo Luz. Em junho de 1998, o Poder Executivo Municipal enviou à Câmara de Vereadores dois projetos de lei destinados a dar início ao cumprimento das diretrizes legais definidas pela LDB: o Projeto de Lei Complementar nº 002/98, que institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Abelardo Luz e dá outras providências; e o Projeto de Lei Complementar nº 003/98, que institui sobre o Plano de Cargos e o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências.

Praticamente artigo por artigo, esses Projetos de Lei foram aprovados pela Câmara de Vereadores e sancionados pelo executivo em setembro de 1998, nas formas das Leis Complementares Nº 008 e Nº 009, respectivamente. (Resumos em Anexo II)

Até 1997, a rede pública de ensino nos Assentamentos era constituída quase que na sua totalidade por estabelecimentos escolares denominados escolas isoladas. Essa modalidade ainda é muito freqüente no contexto rural brasileiro. Sua estrutura física se compõe basicamente de um prédio escolar com uma sala de aula de pequeno porte, em alguns casos duas. Em geral, as aulas em tais estabelecimentos são oferecidas na sua única sala para turmas dos diferentes graus do ensino entre a 1ª e a 4ª séries ao mesmo tempo. As aulas para essas diferentes turmas são lecionadas também por um único docente.

A rede de atendimento escolar da região dos Assentamentos era constituída por um complexo de escolas isoladas distribuídas por toda a extensão do seu território, que começou a ser instalada entre 1986 e 1987.

Como foi abordado no Capítulo 2, nos Assentamentos tudo tem que ser construído e uma das primeiras prioridades vem sendo a instalação de uma rede de atendimento escolar para os filhos das famílias Assentadas.

Nos períodos iniciais da implantação da rede escolar nos Assentamentos, muitas das unidades escolares foram sendo construídas pelos próprios Assentados, seguindo o mesmo padrão precário de habitação desenvolvido durante a vida nos acampamentos. Isto é, durante os primeiros

anos de implantação das comunidades nos Assentamentos, uma parte de seus estabelecimentos escolares funcionou em construções feitas de esteira de taquara coberta com lona plástica. Em entrevista, o Secretário Municipal de Educação, gestão 1993/1996, confirma que

*“...havia escolas que nós temos aí fotografias, inclusive, funcionando embaixo apenas de um pedaço de lona, ou se não esteira de taquara, no meio do mato, no inverno (...) o banheiro era uma latrina que era construído longe, uns vinte, trinta metros e mais nada. A água era trazida com baldes, panelas. E merenda escolar não tinha nem como se preparar...” (PAULO)*

Pelo menos metade da rede escolar dos Assentamentos funcionou em prédios com tais características até mais ou menos 1992, quando começaram a ser substituídos por outros de alvenaria ou madeira.

Independente das características físicas do prédio escolar, existia uma grande demanda por vagas. De acordo com o relato dos docentes que lecionaram nesse período,

*“...o primeiro ano que iniciei dar aula era multisseriada, um período só; eu tinha 42 alunos numa sala só de tarde; eu dei aula 6 meses assim e não deu para continuar; a comunidade foi lá e bancou para que dividisse; aí fiquei 2 períodos, de manhã e a tarde...” (SILVIA)*

*“...a maioria delas era 40 horas (...) às vezes tinha escola que tinha dois professores. Então, matutino e vespertino que nem aqui na 25 [de Maio] tinha dois, Padre Ezequiel tinha dois, então, por isso que dava mais professor. Depois foi criado as escolas do Município (...) em 88, senão me engano, foi a ocupação da Capão Grande (...) também foi criado escolas lá...” (LÚCIA)*

*“... [na escola] Padre Isidoro...no [assentamento] Santa Rosa II teve ano com 32 [alunos] (...) o ano que eu tive menos aluno foi o ano que eu dei só para quarta [série], que era 15 (...) os primeiros dois anos tinha três turmas, aí iniciamos com 76 aluno (...) de manhã e de tarde. De manhã com dois turnos e tarde mais um...” (ROSA)*

Até 1992, a rede escolar dos Assentamentos oferecia atendimento para os quatro primeiros anos do ensino. Com a criação da Escola Básica Municipal 25 de Maio, em setembro desse ano, no Assentamento do mesmo nome, os Assentados passaram a contar com o primeiro grande estabelecimento escolar na região, com capacidade de atendimento não só de alunos das quatro primeiras etapas, como as escolas isoladas, mas também com condições de oferecer o primeiro grau completo.

No item a seguir, faremos uma caracterização geral da escola rural. Dentro desse universo educacional, voltaremos nossa atenção sobre o corpo docente que exerce a profissão nessas escolas. A razão para essa exposição se encontra no fato de que docentes de escolas de Assentamento se incluem nessa categoria, ou seja, as professoras de escolas rurais. Entretanto, observamos desde já que, a partir dessa categorização, procuraremos estabelecer as características particulares do grupo que nos ocupamos.

### 3.2 - A ESCOLA E A PROFESSORA

Tanto quanto para as outras crianças da zona rural, a socialização primária das crianças Assentadas passa pela sua integração gradual nas rotinas da produção rural familiar. Desde cedo, as crianças são incluídas nos afazeres mais leves do trabalho na roça, se for menino, ou nas tarefas domésticas, se for menina. Para a família camponesa,

*“...assim como se reconhece que o pai é o principal socializador de um filho, também se reconhece que em hipótese alguma existe situação mais adequada do que o trabalho precoce para uma aprendizagem essencial, realizada como um ensino, mas fora do estudo. O trabalho é tanto o horizonte social e econômico para o qual se ensina, quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa. A socialização primária das crianças é um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar. E o desejo do trabalho (como sentido para a vida) é a matriz simbólica e afetiva das normas e da lógica camponesa. Mesmo quando no imaginário de um número grande de pais camponeses cresce a convicção de que o futuro dos filhos será cumprido na cidade como emprego ou negócio, eles entendem que é para e através do trabalho na roça, submetido aos adultos do grupo doméstico, que todos devem aprender e participar das atividades produtivas diárias.” (BRANDÃO, 1990: 44-45)*

Outros aspectos do desenvolvimento infantil, como por exemplo, o brincar e o estudar, se ordenam em torno da centralidade do trabalho na educação da família camponesa. Entretanto,

*“...isso não significa que os pais não cuidem da matrícula e até do andamento do estudo dos filhos, sobretudo quando incentivados pelos professores ou outros parentes mais atentos a essas questões. Significa que não há sobre o estudo, em absoluto, o mesmo grau de pressão diária e de controle direto reservados ao trabalho na e para a família.” (BRANDÃO, 1990: 67)*

O trabalho é a regra básica, mas não é exclusiva. No entanto, é comum que muitas crianças e adolescentes abandonem a carreira escolar assim que desenvolvem plenas condições de integração no ciclo produtivo familiar ou assim que atinjam idade para migrar para a cidade.

O abandono escolar tanto pode ser causado por pressões relacionadas à produção como também pode ser motivado por uma decisão do próprio adolescente, geralmente tomada em conjunto com o grupo familiar. Nesse caso, tanto para a família quanto para o adolescente, uma escolarização parcial, suficiente para gerar uma capacidade de trânsito autônomo pela cultura letrada, é o máximo de aproveitamento escolar julgado necessário por ambos para a vida futura do indivíduo. De maneira geral, para as famílias camponesas,

*“...a escola do lugar é importante, e haver uma escola no lugar é indispensável (...) no entanto, a escola não se mostra importante nas relações cotidianas entre pessoas, símbolos, poderes e bens. Ela está absolutamente ausente da conversa dos homens, para quem cavalos, bois, vacas, milho e feijão são os assuntos de todos os dias. Está ausente também das conversas, jogos e atividades das crianças, que, como os professores, envolvem-se com a escola estritamente nos horários de aula (...) embora importante, a escola não é essencial nem atraente para ninguém, como são os negócios, o jogo de truço ou de futebol (...) a escola está ali, é para se ir a ela quando se pode. E isso é tudo.” (BRANDÃO, 1990: 65)*

Para as famílias já Assentadas, uma das primeiras prioridades tem sido a criação da escola da nova comunidade, em grande parte porque a história das crianças acampadas em termos de escolarização é precária. Sua família passara por períodos mais ou menos longos mudando de acampamento em acampamento, sem domicílio definido. Assim, ao estabelecer-se definitivamente, muitas das crianças Assentadas tinham ficado fora da escola por um período igual ao tempo passado nos acampamentos. As famílias têm clara consciência da importância da escolarização para o futuro dos pequenos Assentados.

O ato de criação de escolas nas novas comunidades rurais naturalmente exige do poder público a nomeação de um corpo docente que ficará encarregado de lecionar. Existem duas maneiras de nomeação de docentes em escolas públicas: a) pode ser admitido por concurso público, tornando-se parte do quadro efetivo da rede à qual concorreu; b) pode ser admitido em caráter temporário por um período com duração máxima de um ano letivo<sup>9</sup>.

A maioria dos docentes que leciona em escolas da zona rural faz parte da segunda categoria. Ano após ano, o poder público estabelece um contrato temporário de trabalho com esses docentes, com duração estabelecida de acordo com o caso, mas que em geral vai do início ao fim do ano letivo, ao longo do qual

*“...numa única sala, eles atendem a crianças de idades, motivações e prontidões muito variadas, por um curto tempo a cada dia, com um material precário de parte a parte. Sabem que às dificuldades de atendimento individual somam-se as carências e impedimentos para o necessário estudo em casa.” (BRANDÃO, 1990: 116)*

Servidores públicos admitidos em caráter temporário, esses docentes de escolas rurais estão submetidos ao mesmo regime de trabalho dos seus colegas efetivos. Sua prática pedagógica se pauta por controles de desempenho idênticos. Entretanto, não contam com o mesmo amparo legal para o desenvolvimento de uma carreira profissional, pois não existe nenhum compromisso de continuidade no contrato temporário de trabalho que assegure ou que pelo menos indique para a permanência do contratado no quadro docente.

Por outro lado, é freqüente que o docente assim contratado seja sucessivamente nomeado para lecionar na mesma escola, principalmente se é morador das comunidades mais afastadas do centro urbano do município. Dessa maneira, todo início de ano letivo os docentes são nomeados para escolas nas quais acabam lecionando por anos,

---

<sup>9</sup> Em Santa Catarina conhecido como docente “ACT” ou “substituto”.



construindo verdadeiras carreiras profissionais permanentemente provisórias, pelo menos do ponto de vista da estabilidade legal na função docente.

Uma das entrevistadas, moradora do lugar e professora substituta da rede municipal desde 1976, ilustra com seu relato a dificuldade de adaptação às condições locais de trabalho das professoras vindas de fora da comunidade, geralmente da cidade ou até mesmo de outros municípios. Para encontrar uma professora que se dispusesse a lecionar na sua comunidade foi

*"...difícil, aqui não tem quem venha e [o poder público] não encontra também (...) eu entrei em licença gestação em 85 e daí uma moça lá de Xanxeré ingressou aqui na minha escola (...) só que ela veio 6 dias só aqui na escola. Ficou 6 dias acampada dentro da escola e quando completou os 6 dias foi para casa. Daí o Secretário veio aqui dizer para mim assumir a escola de novo. O Secretário de Educação disse que ela não vinha mais..."*  
(APARECIDA)

Nas comunidades rurais, pode ocorrer que surja uma demanda específica quanto à nomeação de uma determinada professora indicada por elas; contudo, ou as comunidades já têm sua professora ou o poder público nomeia um docente para ocupar a vaga.

Quando não se encontra uma pessoa residente na comunidade disposta a assumir a função de docente, o processo de substituição de educadores nos municípios de predominância rural ocorre com relativa frequência, pelos mais diferentes motivos: baixos salários, distâncias consideráveis dos centros urbanos até a localização da escola, vias de transporte acidentadas e mal conservadas, meios de transporte inadequados ou ultrapassados, ausência de concurso público para admissão efetiva no quadro funcional, entre outros.

Essas são algumas das razões pelas quais docentes leigos, ou seja, não portadores da habilitação mínima legal exigida para o exercício da docência, se tornaram uma alternativa, tanto para o poder público como para as comunidades, para o preenchimento de vagas em escolas isoladas multisseriadas. Isso porque simplesmente o poder público não consegue, pelo menos na quantidade necessária, docentes habilitados dispostos a exercer a profissão nessas escolas.

Nos casos em que o docente é morador do lugar, geralmente quem assume a escola é esposa ou filha de alguma das famílias da comunidade. Pode ocorrer que se encontre entre elas uma ou outra que tenha concluído o curso de magistério e que tenha motivos para permanecer na comunidade. Mas tal combinação de fatores é uma ocorrência bastante incomum.

O mais freqüente é que a pessoa que assume a escola o faça por dois grandes motivos: ou é quem mais avançou na carreira escolar entre os membros da comunidade; ou simplesmente a pessoa demonstra alguma habilidade com crianças, conquistando a confiança dos moradores para exercer a função docente.

Quanto a isso, é preciso esclarecer que na zona rural não existe concorrência para uma pessoa portadora de diploma legal de habilitação docente que demonstre interesse em exercer a profissão em uma escola isolada. É preciso esclarecer também que essa é uma situação quase fictícia e que, quando ocorre, se deve mais ao desejo do profissional de acumular experiência para futuras promoções ou simplesmente de não ficar desempregado durante aquele ano.

Entretanto, a conseqüência prática decorrente dessa preferência universal por docentes habilitados é que quanto mais perto a candidata a professora estiver de completar sua carreira escolar, mais ela se legitima diante da comunidade para ocupar a função, assim como encontrará menos resistência a sua nomeação por parte das autoridades competentes.

À época da instalação dos primeiros Assentamentos, as características do quadro docente lotado nos estabelecimentos escolares da zona rural de Abelardo Luz seguiam mais ou menos o padrão acima descrito.

O corpo docente que iniciou o ensino nos Assentamentos era na sua grande maioria do sexo feminino, encontrando-se entre elas algumas com experiência profissional, tendo atuado como docente leigo na sua comunidade de origem e, em menor quantidade, professoras habilitadas.

Na sua imensa maioria, a origem profissional das professoras dos Assentamentos se encontra no próprio acampamento, onde, por um motivo ou por outro, acabaram se envolvendo com as tarefas relacionadas aos cuidados infantis, ganhando a confiança dos outros acampados. Eram

*“...pessoas voluntárias que estavam no acampamento e que se propunham e queriam fazer esse tipo de trabalho (...) pessoas que tinham habilitação (...) pessoas que tinham ido que já eram professoras (...) algumas lideranças que estavam pensando mais assim, a questão das negociações fora e tal...” (SUZANA)*

Da mesma forma que os Assentamentos constituíram comunidades rurais de características próprias, a implantação de sua rede de atendimento escolar no contexto municipal de ensino veio acompanhada por demandas específicas dos Assentados em relação à educação.

Como foi dito acima, só em raras ocasiões as comunidades se mobilizam para indicar o profissional que desejam ver lecionando nas suas escolas. Diferentemente, para os Assentados, a perspectiva junto ao poder público quanto aos docentes para as escolas dos Assentamentos vem sendo a de nomeação de professoras indicadas pela comunidade.

Nesse sentido, o Movimento empenha seus esforços na busca da construção de novos valores para a educação que venha a dar conta da proposta que perpassa toda a sua ação. Assim é que os Assentamentos produzem algumas inovações também em termos de ensino, pois

*“...quem indicava era o assentamento, quem escolhia a professora era o assentamento. Aí o pessoal organizava o assentamento e ía e brigava junto à Prefeitura. No caso, Abelardo Luz, para que a Prefeitura pagasse aquelas pessoas do assentamento para dar aula...” (ANA)*

*“...o pessoal bancou os professores dos acampamento, o pessoal da comunidade mesmo sem habilitação (...) quando criaram as escolas, o pessoal que tinha habilitação fez concurso e entrou para o Estado. Só que alguns poucos dos nossos professores. E daí os outros que não tinham habilitação ficaram igual, daí [indicados] das comunidades...” (LÚCIA)*

*“...há uma resistência [para que] que sejam professores que já estavam [entre os acampados e assentados] (...) muitos deles até não habilitados foram bancados (...) a briga era para que fosse esse professor o professor das crianças...” (SUZANA)*

### 3.3 - A PROFESSORA E A PROPOSTA

A docência no sistema de ensino oficial no âmbito das escolas dos Assentamentos marcou a primeira experiência de muitas professoras. Entre elas, algumas traziam experiência pedagógica na bagagem de vida, pois já tinham sido catequistas na sua comunidade de origem, passando a fazer parte da equipe responsável pela população infantil no acampamento, trabalhando junto com outras que já possuíam experiência docente.

Tal é o caso de duas entrevistadas que iniciaram sua carreira docente no sistema de ensino oficial no Assentamento, em 1987. Uma delas comenta que

*“...ao chegar no assentamento, em três de abril, comecei a lecionar. Na época era com pouca experiência, porque era o primeiro ano que estava lecionando (...) a minha experiência era com catequese, que até foi o caso de me procurarem para dar aula, através do conhecimento que tinham da gente...” (ROSA)*

A escolha do Assentamento por uma determinada pessoa para ocupar a função docente na sua Escola está associada, entre outros fatores, à participação dessa pessoa no coletivo pedagógico do acampamento, oportunidade em que começam a ser tecidos os primeiros vínculos de confiança entre os pais e os educadores.

Na origem, a principal orientação dos critérios para a indicação de um docente pelo Assentamento é precisamente a identidade da professora com a trajetória de vida dos Assentados. Em certas ocasiões, as comunidades exigiram a nomeação do docente escolhido por elas em detrimento de profissionais cuja formação escolar era maior do que a da pessoa por elas indicada. Uma das entrevistadas reconhece que

*“...havia uma necessidade nos Assentamentos de se ter professor para ensinar as crianças; mas o pessoal queria, o povo decidiu em assembléia, nas reuniões, que se pegaria um professor que tivesse a mesma experiência nossa, a mesma história dos alunos. Ficaria difícil uma pessoa vir de fora, não saberia a história dos alunos, mesmo que tivesse habilitação. Eu não tinha habilitação na época porque eu toquei de parar de estudar para vir para os acampamentos. Fiquei muito tempo fora da sala de aula, eu tinha só a oitava série. Então o povo decidiu assim. No lugar, não tinha uma pessoa assim, com grau de estudo maior do que eu. O pessoal quis que eu começasse a dar aula...” (SILVIA)*

Como já dissemos antes, os primeiros ensaios pedagógicos foram sendo realizados no próprio acampamento, nos coletivos responsáveis pela população infantil. Junto com eles, surgem também as primeiras reflexões a respeito das características pedagógicas desses coletivos. Ou seja, a pergunta para os acampados, além de ser o que ensinar às crianças, era também para que ensinar. Não no sentido de questionar se valia a pena investir na educação das crianças, mas no sentido da finalidade que essa educação deveria ter. Aspectos dessa reflexão são indicados por nossas entrevistadas:

*“...o aluno estava vivendo aquela história. Ele vivia em barraco, era um assentado, sem terra também, porque filho de assentado sem terra. Eu achava [a Proposta] boa porque em vez da criança viver uma outra realidade, uma história diferente, dos livros, uma história que ele não tinha, ele estava vivendo a sua história. Estava aprendendo a valorizar a sua história, que é uma história bonita e que é uma história boa...” (SILVIA)*

*“...eu acho que a diferença do [ensino] tradicional é que eles ensinam, ensinam certo, claro que ensinam certo, só que eles não fazem a criança pensar, analisar, buscar. É isso que o Movimento quer, que a criança aprenda a teoria e a prática, aprenda a se virar. Na escola tradicional é tudo pronto, joga os livro ali, ali decora e fazem prova, passam e vão indo...” (RITA)*

Entre os Assentados, havia uma percepção crítica, embora muitas vezes difusa, do modelo de produção rural vigente como uma das grandes razões pelas quais foi necessário seu engajamento na luta pela terra através de ocupações e acampamentos. Havia também a compreensão de que a experiência que estavam começando deveria construir seus modelos próprios de organização da produção, inspirados na sua trajetória de lutas.

Da mesma maneira, no que se refere ao ensino a ser oferecido nas escolas dos Assentamentos, surgem questionamentos críticos ao ensino oficial, em particular como os relatados pela segunda das entrevistadas antes citadas.

Entre 1985 e 1987, período que marca o início das experiências e reflexões pedagógicas diretamente associadas ao modelo de luta pela terra e de Reforma Agrária, as bases de um modelo de educação diferente já constavam do repertório de expectativas do corpo docente posteriormente indicado pelos Assentamentos para assumir a responsabilidade pela escolarização das crianças, no que se refere a essa educação diferente.

Entre as professoras, aquelas que já faziam parte do corpo docente do ensino oficial encontraram o fundamento para a crítica ao modelo de ensino-aprendizagem na sua experiência pessoal. De ângulos diferentes, duas professoras se referem às qualidades de seu exercício pedagógico anterior e às do modelo que estava surgindo. O primeiro depoimento é de uma docente que era efetiva no município de origem desde o início da década de 70, portadora de diploma legal de habilitação para o exercício docente nas séries iniciais. O segundo é de uma professora já citada. Para a primeira

*“...quando tinha um problema, um assunto, a gente já ia discutindo e o povo começou a acordar e ver que a gente dormiu a vida inteira, comparando com aquele pouco tempo que a gente estava no acampamento. Quanta coisa que a gente descobriu que a gente nem sonhava, nem imaginava que podia ser assim...” (LÚCIA)*

*“...na minha escola eu não contava isso aí (...) a gente não tinha conhecimento lá de como que era, não tinha conhecimento de ocupação (...) até de uma notícia lá do município da capital eles sabiam (...) a gente aqui estava com o olho fechado, a gente não sabia nada (...) as crianças não tinham conhecimento disso aí (...) eu acho que o pessoal do assentamento, as professoras do assentamento, elas trabalhavam bem melhor que nós por causa de que elas contava, era tudo dentro da realidade...” (APARECIDA)*

Inicialmente, mesmo que sem uma definição mais precisa do que essa educação diferente representa, algumas expectativas apontavam no sentido da elaboração de um modelo que colocasse em evidência elementos da realidade imediata construída por eles.

Nossa entrevistada abaixo expõe as reflexões iniciais da construção de uma pedagogia que procurava estabelecer nexos entre o processo de ensino-aprendizagem e esses elementos da realidade imediata. Referindo-se ao coletivo de pessoas que participava do movimento educacional surgido *dentro* do movimento mais abrangente de lutas pela terra, nossa entrevistada comenta que

*“...a gente pode perceber, assim pelo que a gente começou a conversar com as crianças e mesmo com os pais, que seria bem mais fácil, as crianças iam captar, iam gravar mais, iam se alfabetizar mais fácil se fosse palavras da realidade dela, que ela convivia no dia-a-dia, do que uma palavra que não tinha nada a ver com a realidade dela...” (LÚCIA)*

O modelo de ensino-aprendizagem em desenvolvimento nas escolas dos Assentamentos começa a ser entendido como um desdobramento específico da luta por Reforma Agrária. Com relação à metodologia, esse modelo de educação incorpora como instrumento pedagógico a participação de alunos e docentes da rede escolar dos Assentamentos nas manifestações públicas do Movimento.



No tocante aos seus objetivos, o ensino deixa de ser visto apenas como a iniciação do educando no universo da cultura letrada, passando a ser visto como a iniciação do educando no universo que está sendo construído na trajetória de lutas por Reforma Agrária através da cultura letrada. Dessa maneira,

*“...quando eu comecei a dar aula, mesmo assim eu não tinha habilitação, mas os meus alunos cresceram muito, porque eu trocava os livros didáticos. Onde tinha um avião lá eu colocava uma enxada. Eu trocava porque eu acho que não adianta. Eu dizia ‘se nós queremos ensinar a realidade para as nossas crianças, não podemos estar com esses livrinhos que vem de lá. Podemos usar, mas muita coisa podemos trocar...’” (MÁRCIA)*

*“...ali a gente não ficava só com os livros. Porque do Município era só livro e livro e a proposta do Movimento era que não fosse só nas mentira dos livro, principalmente nos estudos sociais. Que isso era a coisa que mais entra na educação do Movimento, é nessa parte do Estudos Sociais, porque quanta história, história do Brasil, tudo isso vai, é tudo por livro que eles querem que dê. Às vezes está mentindo para os aluno e nós daí não (...) a gente ia pela verdade, abrindo através do conhecimento da gente, transmitindo para os alunos...” (ROSA)*

Concomitante ao processo de elaboração e implantação de um modelo de educação originário dos Assentamentos de Reforma Agrária e voltado para a sua especificidade, começam a tornar-se cada vez mais presentes alguns limites e algumas precariedades internas e externas a esse processo.

Quanto às dificuldades internas, um dos principais problemas reside na curta formação escolar da maioria dos docentes que assumiram as escolas. Soma-se a isso a inexperiência profissional no sistema de ensino oficial, pois também a maioria nunca tinha trabalhado como docente.

*“...na época de 89, 90 a gente aqui do Município chegou à conclusão que tinha muita gente que era inexperiente, que nunca tinha trabalhado com educação. Então, a gente se reunia na Escola Santa Rita, sempre no último sábado de cada mês...” (LÚCIA)*

O nível das dificuldades externas está relacionado à estrutura já existente de ensino oficial, cujas rotinas pedagógicas e administrativas estabeleciam de antemão e para toda a rede pública por igual as regras de funcionamento e controle do trabalho pedagógico.

Sobre a relação entre o poder público e o Movimento na área da educação, tanto os relatos do ex-Secretário Municipal de Educação [gestão 1993/96 - Governo Sgarbossa] como os relatos de diversas professoras entrevistadas são coincidentes em apontar que os limites impostos pelos controles de desempenho e rendimento pedagógico e funcional do sistema de ensino oficial como um todo não representaram obstáculo que impedisse o desenvolvimento da Proposta.

Não queremos dizer com isso que o poder público não exerceu nenhum controle sobre a produção pedagógica das professoras nas escolas dos Assentamentos. Queremos dizer que os controles do poder público passaram a ser exercidos não mais diretamente sobre o docente, como é o procedimento usual, mas mediante negociação com o Movimento, construindo dessa maneira um espaço relativamente autônomo de desenvolvimento para sua Proposta de Educação.

Os relatos a seguir foram feitos por pessoas em posições diferentes e se referem a períodos e a esferas administrativas também diferentes. Entretanto, são coincidentes no seu conteúdo quanto à relativa autonomia pedagógica da rede escolar dos Assentamentos frente ao poder público.

*“...no dia primeiro de março de 86, a gente conseguiu negociar com o Prefeito. Daí ele já me contratou como professora do Município, mas trabalhando no acampamento. Não tinha interferência nenhuma do Município. A comissão foi lá e negociou com ele e eu fui contratada pelo Município, mas era o Movimento que dava as orientações. Eu só recebia o material, o material dos*

*alunos, as merendas, tudo vinha, mas a proposta era nossa. Ali trabalhava do nosso jeito em Abelardo Luz, no Acampamento das Macieiras...” (LÚCIA)*

E para o ex-Secretário

*“...[o Movimento queria], por exemplo, um calendário. Eles queriam as reuniões mensais deles, nós abrimos mão [da indicação] dos professores das áreas dos Assentamentos. Reuniões mensais e sem se misturar ao programa normal para os demais de toda rede. Eles tinham programação específica. O currículo deles era o mesmo que o nosso, não havia diferenciação curricular, apenas os professores tinham uma orientação específica de parte do Movimento. Eles não abriam mão disso e nós nunca nos opusemos a isso também, desde que eles participassem também das nossas reuniões, treinamentos...” (PAULO)*

Por outro lado, determinados relatos fazem menção a momentos de choques violentos entre policiais e Assentados relacionados às demandas educacionais do Movimento. Uma das entrevistadas lembra que

*“...eles estavam sentados nas escadaria comendo um sanduíche seco, ao meio-dia, criança, mulher, menina, tudo sentado, quietinhos. Quando eles viram, a polícia invadiu a Prefeitura, largando gás lacrimogêneo e batendo. Tem um homem que era liderança da Santa Rosa III e que hoje tá lá em outros acampamentos (...) ele tá doente até hoje das batidas que a polícia deu nele. Um dia aconteceu que tinha outra [negociação], aí foi o assentamento para ver se [o prefeito] batia (...) estávamos em 150 pessoas. Ficamos o dia inteiro lá. A pressão [política sobre o prefeito] estava feia. Os assentamentos entraram junto...” (MÁRCIA)*

Entretanto, a nomeação e a renomeação constantes do mesmo docente para lecionar na mesma escola, pelo menos em grande parte dos casos, não têm sido um problema que as professoras tenham enfatizado nas suas falas. Em muitos casos, pelo contrário,

*“...não havia nem um teste (...) simplesmente se apresentava lá, como a gente, como eu comecei aqui. Se apresentava lá e contratavam e pronto (...) Chegava lá e, se eles tinham informação da pessoa, contratavam. Às vezes, quantas que a gente sabe, a comunidade levava lá para ser professor na comunidade e eles contratavam (...) em 89 teve um concurso, mas aquele concurso foi assim sabe, eles não deram muito valor. Quem não passou ficou igual (...) de repente eles deram aquela acalmada, não foram mais atrás de concurso...” (ROSA)*

O ex-Secretário acima citado confirma que

*“...continuamos recontratando, negociando, renegociando. Sempre negociação, sempre na negociação a gente ia. Olha, acho que foi a melhor arma, o melhor resultado que a gente pode ter, foi por aí, não tinha outra saída...” (PAULO)*

O período que vai dos primeiros ensaios pedagógicos nos acampamentos, em 1985, a mais ou menos 1990 é caracterizado pelos passos iniciais desse modelo de educação alternativo ao ensino oficial.

Esse é o período de desenvolvimento inicial de uma concepção pedagógica e de sua metodologia de ensino. Surgida dentro do movimento social por Reforma Agrária representado pelo Movimento, essa concepção pedagógica é inspirada pelos princípios gerais que orientam a ação política do Movimento como um todo.

À época do surgimento das primeiras escolas de Assentamento, em 1987, o corpo docente que as assumiu era composto na sua imensa maioria por mulheres, que tanto podiam ter participado do acampamento como podiam ter se incluído no grupo familiar já no Assentamento. Tanto em um caso como em outro, todas as que não tinham experiência docente no sistema de ensino oficial têm encontrado algum tipo de dificuldade na adaptação às rotinas pedagógicas escolares.

Seja por motivos relacionados aos processos administrativos e pedagógicos de controle do trabalho escolar ou por razões associadas à curta formação escolar da professora, desde o início dos investimentos educacionais do Movimento houve sempre o entendimento interno de que consolidar a Proposta que estava sendo elaborada para o ensino nas escolas dos Assentamentos exigia a qualificação teórica e metodológica do exercício pedagógico do corpo docente encarregado de realizá-la no dia-a-dia.

A experiência profissional das professoras vai se construindo a partir da exigência pertinente aos dois âmbitos em que se desenvolve, o Movimento e o poder público. Sua qualificação docente era exigida, concomitantemente por ambos e em dois sentidos: a) para o poder público e para o Movimento - qualificação associada aos controles e resultados pedagógicos e funcionais do exercício docente no sistema de ensino oficial como um todo; b) para o Movimento - qualificação associada aos controles e resultados pedagógicos e funcionais no sistema de ensino interno aos Assentamentos.

Nesse sentido, a relativa autonomia política, anteriormente abordada, frente ao sistema de ensino oficial estabelecida entre o Movimento e o poder público para o desenvolvimento pedagógico da Proposta não deixava as professoras totalmente fora do alcance das cobranças do sistema a respeito do perfil profissional legalmente exigido para o exercício da docência, perfil que poucas preenchiam. Lembramos aqui que esta não é uma característica exclusiva das escolas de Assentamento, mas que é uma característica de toda a rede escolar rural brasileira.

Ao mesmo tempo, para o Movimento, a consolidação de um modelo alternativo de ensino como o que estava sendo construído passava necessariamente por uma qualificação profissional alternativa, que contemplasse os princípios pedagógicos, a metodologia de ensino e a expectativa de resultados desse modelo.

Tanto para as professoras como para o Movimento, estava claro que os objetivos políticos e pedagógicos da Proposta só seriam alcançados se houvesse uma formação específica que suprisse as carências internas ao projeto que foram sendo detectadas desde o começo da experiência. Queria-se (não apenas) uma educação escolar diferente e para tanto se precisava de docentes diferentes.

Em 1990, a rede escolar dos Assentamentos já estava plenamente instalada, tanto no que se refere ao universo de docentes, alunos e estabelecimentos como à proposta pedagógica que deveria servir de parâmetro para o ensino a ser oferecido.

Da mesma forma que o processo de implantação dos Assentamentos faz surgir no cenário municipal a figura do produtor rural Assentado, o desenvolvimento da Proposta no universo municipal de ensino oficial faz surgir a figura da professora do Movimento. Inicialmente difusa, a diferença de exercício profissional entre o corpo docente de escolas da zona rural em geral e o corpo docente formado pelo Movimento tornara-se bem mais nítida.

Uma vez definidos os contornos e objetivos da Proposta, são definidos também os componentes principais do repertório de atitudes e procedimentos profissionais e políticos considerados adequados (e, por contraposição, os inadequados) ao seu fortalecimento. Quer dizer, foi definido de uma maneira mais nítida o perfil profissional e político esperado de uma professora do Movimento.

Não devemos entender com isso que o Movimento confeccionou um conjunto de requisitos pedagógicos e políticos e que a incorporação ou a permanência no corpo docente dos Assentamentos no sistema de ensino oficial de uma determinada professora passou a estar subordinada à sua pública e explícita adesão sem restrições à Proposta.

Devemos entender que começaram a surgir exigências e expectativas *internas* ao corpo docente dos Assentamentos bem definidas quanto ao desempenho e aos resultados esperados para uma professora do Movimento.

Devemos entender também que, da mesma forma que surgem posições diferentes entre os Assentados a respeito do Movimento, surgem posições diferentes entre as professoras a respeito da Proposta.

Não tendo todos os Assentados a mesma posição no que se refere às propostas gerais do Movimento em matéria de Reforma Agrária, igualmente as professoras por eles indicadas não terão todas a mesma posição em relação à Proposta. Se existem posições diferentes entre os Assentados a respeito do Movimento, também existem posições diferentes entre as professoras em relação à Proposta.

### 3.4 - A PROPOSTA E A EDUCAÇÃO

O movimento por Reforma Agrária, antes mesmo da criação do Movimento, incluiu a luta por acesso à escolarização. De acordo com Bezerra Neto,

*“...os trabalhadores rurais sem terra iniciaram sua preocupação com a problemática educacional mesmo antes do surgimento da sigla em 1985. Já em 1979, no acampamento das fazendas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta/RS (HADDAD e DI PIERO, 1994: p. 15), os trabalhadores acampados sentiram a necessidade de dar alguma forma de educação par as crianças que estavam ali, iniciando seu trabalho na área educacional.” (BEZERRA NETO, 1999: 41)*

A mobilização dessas famílias de agricultores acampadas, buscando atingir objetivos educacionais, resulta na criação da primeira escola de Assentamento desse período, que *“...começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul. E com a primeira escola, as primeiras preocupações com que tipo de ensino deveria ser desenvolvido nesta nova realidade.” (CALDART, 1997)*

Assim como no caso citado, a preocupação com a longa permanência fora da escola das crianças acampadas e com a criação de escolas nas novas comunidades rurais que foram sendo construídas na trajetória de lutas por Reforma Agrária está presente em quase todas as mobilizações de famílias de agricultores desse período.

A criação do Movimento, em 1985, convergindo em uma única organização diferentes mobilizações estaduais de agricultores, propicia também o encontro e a articulação entre os grupos que já vinham encaminhando a questão da educação nos seus respectivos acampamentos e Assentamentos.



Lembramos aqui que o Movimento não é o primeiro e nem o único movimento social rural a lutar por Reforma Agrária no País. Também não é o primeiro e nem o único a lançar mão de táticas de enfrentamento direto de grande impacto político, como as ocupações. Mas a novidade específica que surge com o Movimento é

*“...a tentativa de se fazer uma ligação da questão cultural e educacional com a problemática da concentração de terras, discutindo-se formas de organização e defesa da propriedade coletiva dos meios de produção e da democratização do poder político e da propriedade.”*  
(BEZERRA NETO, 9: 1999)

Os objetivos gerais da organização nacional que estava sendo criada, cuja formulação contou com a contribuição desses coletivos pedagógicos já existentes, influenciam o rumo do posterior desenvolvimento dos objetivos gerais desses mesmos coletivos. Um dos grandes objetivos estratégicos que o Movimento começara a definir para si foi a luta pela construção de uma sociedade socialista, a qual, *“...segundo o MST, deve se dar através da formação educacional implementada pelo Movimento, nas regiões de acampamentos e Assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra.”* (BEZERRA NETO, 1999)

Pouco a pouco, entre os participantes das trocas de experiências e das reflexões conjuntas, que passam a acontecer agora mediadas pelo Movimento, inicia-se a construção de um projeto de educação e de ensino alternativo àquele que, até esse momento, tinha deixado fora do universo da cultura letrada vastas camadas da população rural.

Educadores de acampamento e Assentamento, dirigentes do Movimento, sindicatos rurais e CUT, partidos políticos de esquerda, ONGs, intelectuais e CPT dão início a um trabalho de sistematização e reflexão sobre as atividades educativas em andamento. Um dos marcos na trajetória de construção de um projeto político-pedagógico de abrangência nacional para os acampamentos e Assentamentos do Movimento foi a

*“...criação do [seu] Setor de Educação. Isto aconteceu em 1987, através de um primeiro Encontro que reuniu as pessoas que estavam começando a organizar este trabalho nos Estados onde o MST já estava atuando. Este momento reuniu representantes de 7 Estados, e aconteceu no Espírito Santo. Neste Encontro 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?’ Ou seja, uma dupla e combinada preocupação: com as diretrizes políticas de nossa luta nesta campo, e com a ação cotidiana nas escolas já existentes.”* (CALDART, 1997: 31-32)

A criação do Setor de Educação é a primeira resposta nacionalmente organizada do Movimento às questões educacionais que vinham sendo formuladas até esse momento, questões que ganham importância

*“...à medida que o MST coloca como fundamental o rompimento de três grandes ‘cercas’: a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância que submetem os trabalhadores rurais sem terra a condições de vida degradantes na sociedade brasileira.”* (BEZERRA NETO, 1999: 39)

Para o Movimento, romper a cerca da ignorância não representa uma simples questão de aquisição de conhecimentos escolares básicos, tais como aprender a ler, escrever e contar. Sem menosprezar o valor que a aquisição de tais aptidões representam e incluindo-as como ponto de partida de seu modelo de educação, vincula-as a um projeto mais abrangente de transformação socialista do homem e da sociedade através da associação entre a experiência de lutas pela terra com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, para o Movimento

*“...a construção desse ‘homem novo’ se dará pela formação, através da qual serão produzidas inflexões sociais que levarão à sociedade socialista. Entendem que somente com uma educação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista, será possível pensar numa sociedade livre, democrática e igualitária, como é seu ideal.”* (BEZERRA NETO, 1999: 19)

O entendimento de um dirigente do Movimento catarinense confirma o ponto de vista da organização a respeito do ensino oficial. Para ele

*“...a educação oficial hoje, digamos, que o Estado prepara uma educação que não desenvolve a capacidade intelectual que as crianças têm, não desenvolve o senso crítico das crianças ou adolescentes (...) precisamos encontrar formas para construir um outro mecanismo pedagógico de fazer com que a educação que nos vamos dar nos próprios acampamentos e assentamentos não continue sendo na verdade uma educação alienante, que apenas alfabetiza as pessoas, entre aspas esse alfabetizar. Então essa que era na verdade a preocupação que se tinha.” (SÉRGIO)*

Assim, a problemática da educação é entendida no Movimento como mais uma frente de atuação no sentido de conquistar a Reforma Agrária, pois cada vez mais

*“...há uma consciência crescente, no Movimento dos Sem Terra, da importância estratégica da educação na luta pela reforma agrária, na viabilização dos assentamentos, na construção de novas formas de convivência, na capacitação para exercer os direitos de cidadão e participar democraticamente na vida política do país e na luta por um homem novo e uma nova sociedade democrática e socialista.” (STÉDILE & GORGEN, 1993: 91)*

No período que vai de 1987 a 1990, a experiência pedagógica dos acampamentos e Assentamentos, acumulada e sistematizada agora pelo Setor de Educação do Movimento, é ampliada pela

*“...constituição mais efetiva de um Coletivo Nacional de Educação, responsável por um trabalho mais articulado e mais refletido em cada Estado, bem como também foi este o momento de início da nossa experiência mais sistemática de formação de educadoras/es, através do Curso de Magistério próprio para a titulação de professoras/es para as escolas de assentamento, [cuja] primeira turma teve início no RS, em janeiro de 1990. É*

*considerado um marco importante na história da educação no MST, à medida que seu caráter sistemático e de duração mais ampliada acabou lhe permitindo, ao mesmo tempo, incorporar e gerar as novas práticas de formação desenvolvidas nos diversos lugares da luta, bem como ser um espaço privilegiado de experimentação, criação e recriação das concepções e práticas pedagógicas do/no MST.” (CALDART, 1997: 33)*

Até a criação em 1990 do Curso de Magistério de Férias no Município gaúcho de Braga, a formação dos docentes das escolas dos Assentamentos era realizada pelo Movimento principalmente através de atividades e encontros de âmbitos regional e estadual. O Curso funcionou em Braga até 1996 e ali formou cinco turmas.

A partir do somatório de experiências formativas acumuladas tanto nas atividades de caráter mais ou menos periódicas como no Curso de Magistério, chega-se à criação, em 1995, do

*“...Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, o ITERRA. Suas sócias fundadoras são a Associação Nacional de Cooperação Agrícola - ANCA, e a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil - CONCRAB, ambas entidades ligadas à viabilização dos assentamentos e às iniciativas de melhoria da qualidade de vida das comunidades assentadas.” (CALDART, 1997: 95)*

O ITERRA é uma entidade educacional específica no atendimento das demandas de formação e escolarização alternativas ligadas às áreas de Reforma Agrária. No Município gaúcho de Veranópolis, essa entidade mantém a Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro, destinada a atender às demandas de ensino supletivo alternativo de jovens e adultos (1º e 2º graus), o curso Técnico em Administração de Cooperativas - TAC e o Curso de Magistério.

Os objetivos gerais do Curso de Magistério são três: a) formar educadoras e educadores da Reforma Agrária e quadros técnicos para atuação no Movimento; b) titular e capacitar docentes para atuação nas escolas de acampamentos e Assentamentos; c) prosseguir na construção da Proposta de Educação do Movimento e de uma proposta pedagógica específica para as escolas do meio rural. (CALDART, 1997)

Na atualidade, o Setor de Educação do Movimento coordena as iniciativas educacionais, escolares e não escolares, de um universo que

*“...abrange aproximadamente 950 escolas públicas de 1ª a 4ª séries e 50 de 5ª a 8ª, o que significa cerca de 1.800 professores e 40 mil alunos. Além disso, existem 600 monitores de alfabetização trabalhando com um número aproximado de 8.000 alfabetizando jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos, bem como algumas experiências (ainda sem contabilização) de educação infantil. Há também a coordenação de dois cursos de magistério em andamento, um de abrangência regional e com a parceria da Universidade Federal e da Secretaria de Educação do Espírito Santo, e outro de abrangência nacional que acontece no ITERRA.” (CALDART, 1997: 28)*

A trajetória histórica do Movimento no campo da educação vem desenvolvendo sua Proposta de Educação, em torno da qual foram formulados alguns princípios e algumas reflexões:

*“•A educação que nós queremos/precisamos não acontece só na escola (...) mas a luta pela escolarização dos sem terra é fundamental.*

*•Nossa luta é por escolas públicas de qualidade nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária de todo o país (...)*

*•Trabalhamos por uma escola que assuma a identidade do meio rural (...)*

*•Valorizamos as educadoras e educadores (...)*

*•Mais do que um princípio, um pressuposto fundamental: a nossa profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação (...)*

*•Acreditamos numa educação que valorize o saber dos/as educandos/as (...)*

- *Queremos educar para a cooperação (...)*
- *Um currículo organizado com base na realidade e no seu permanente movimento (...)*
- *Criação de Coletivos Pedagógicos (...)*
- *Uma educação que (se) alimente (d)a utopia (...)*
- *Um princípio de ação: enquanto seguimos a luta pelos nossos direitos já começamos a trabalhar com eles, e os valores que trazem embutidos...” (CALDART, 39-46: 1997)*

O movimento educacional interno ao movimento por Reforma Agrária está acontecendo em todos os acampamentos e Assentamentos do País. Essas reflexões a respeito de educação são também o resultado do processo de articulação nacional acima exposto entre os coletivos de educadores que começaram a surgir em todos os lugares onde houvesse Assentamentos, Assentados e o Movimento.

O Movimento vem produzindo de forma unificada e sistemática uma resposta à questão da educação nos acampamentos e Assentamentos, nos termos e no formato das demandas estratégicas que persegue. Ao longo de sua trajetória, consolidou a compreensão de que o processo educativo integral do ser humano acontece em todos os espaços e todas as instituições onde está inserido. Por isso, na sua visão, o grande educador dos sem-terra é o próprio Movimento, através das grandes mobilizações de famílias de agricultores, anteriormente dispersas nas diversas modalidades da economia rural, que passam a ter muitas vezes, ainda que temporariamente, um horizonte de ação e um modelo organizativo comum.

A unidade prática das atividades educacionais observadas pelos educadores de acampamento e Assentamento começa a ser entendida também como uma unidade teórica e de objetivos educacionais gerais comuns. O modelo do Movimento, na forma de sua Proposta de Educação, passa a ser reconhecido por esses educadores como mediação para a construção cotidiana do projeto político-pedagógico no universo do ensino oficial nos Assentamentos.

Há diferenças fundamentais entre ser uma educadora do Movimento e uma educadora tradicional, assim como há diferenças entre o ensino praticado em escolas que surgiram no campo de possibilidades aberto pela luta social do Movimento como um todo e o ensino praticado em escolas de comunidades rurais que não surgiram dessa experiência de organização e de luta social.

A média das professoras das escolas de tais comunidades é aquela que a professora Aparecida conta que nas reuniões pedagógicas ficava em grupos separados; aquelas professoras, simpáticas ou adversárias do Movimento, desconheciam a Proposta; como imaginar de que maneira essa professora iria abordar a questão da ocupação de terra, por exemplo? Como imaginar de que maneira essa professora iria abordar a questão da violência no campo? Entre outras, são questões como essas que diferenciam a Proposta de Educação do Movimento da educação convencional.

Acompanhemos o caso de uma professora, relatado por Suzana. Uma família de agricultores resolve que vai participar de uma ocupação para ser Assentada; entretanto, não são todos os seus membros que vão para o acampamento, mas apenas o marido e os filhos mais velhos. Ao longo da convivência no acampamento, torna-se conhecido que a esposa do acampado tem oitava série (1º grau completo), passando a receber convites para se integrar no coletivo educacional do acampamento. Porém, o que fica combinado é que a esposa fará isso depois de estar Assentada. Em conseqüência, ao chegar na sala de aula do Assentamento, tal pessoa terá deixado de vivenciar exatamente os processos desencadeados pela luta pela terra a partir dos quais o Movimento elabora sua Proposta de Educação.

A princípio, tal pessoa terá que trabalhar em sala de aula com uma metodologia inspirada em acontecimentos e princípios que desconhece. Entretanto, o fato não necessariamente significa que nossa professora não venha depois a acompanhar as outras que a precederam. Isso porque, se por um lado é preciso que o sujeito já esteja, de certa forma, *do lado do*

Movimento e a partir daí passe a contribuir com o *projeto* do Movimento na esfera educacional (como educador, dirigente, assessor, etc.), por outro, acontece também que o sujeito, entrando em contato com a metodologia educacional desenvolvida pelo Movimento, passe a incorporar como sua a visão de mundo que a sustenta.

Porém, se essa pessoa permanecer também de fora dos processos desencadeados pela *continuidade* da luta pela terra no Assentamento, assim como permaneceu acompanhando de fora o processo de conquista da terra, ou seja, se essa pessoa não olhar pelo menos com simpatia para o projeto social do Movimento, ela estará falhando exatamente naquilo que é a essência da Proposta no sistema de ensino oficial, que é levar a experiência de luta do Movimento para dentro da sala de aula e ensinar a partir dela.

E, de fato, não tem como fazer isso sem considerar como *seu* o ponto de vista do Movimento, aderir ao projeto, fazer-se simpatizante ou mesmo militante. Se o ponto de vista do docente não é o ponto de vista da continuidade da luta, ele não verá razão para contrariar as cobranças pedagógicas e funcionais do sistema de ensino oficial, deixando de dar aula, por exemplo, para participar de uma manifestação do Movimento com seus alunos.

Nesse sentido, ser identificado como educador do Movimento, nos padrões do ideal de educação perseguido, exige realmente uma opção política pelo ponto de vista do Movimento.

Não basta lecionar em uma escola de Assentamento para ser um educador nos moldes do Movimento, tem que comprometer o futuro individual com o futuro da alternativa de luta pela terra representada pelo Movimento, do contrário a prática educacional perde o sentido político-pedagógico projetado, pois o modelo de educação escolar da Proposta se caracteriza fundamentalmente pela transposição da experiência de lutas do Movimento para a relação de ensino-aprendizagem entre docentes e alunos no sistema oficial.



De uma maneira ou de outra, as características gerais do projeto educacional do Movimento *exigem* que a professora seja militante do Movimento; não no sentido de que é exercida uma *cobrança pessoal* sobre o docente do Assentamento, mas no sentido de que reproduzir mecanicamente gestos e palavras diante de uma turma de alunos está longe de ser a Proposta do Movimento para o ensino. Do ponto de vista de Caldart,

*“...não consegue ser este tipo de educador quem não for contra: a exploração dos/as trabalhadores/as; o latifúndio e a miséria que provoca no campo; a absolutização do direito à propriedade privada; as formas de organização da sociedade que geram exclusão social; o analfabetismo e o descaso do poder público em superá-lo; a educação autoritária e domesticadora das pessoas; a inércia e a passividade diante destas situações. Da mesma forma não conseguirá sê-lo quem não for a favor: de uma sociedade mais justa e igualitária; da Reforma Agrária; da democratização da educação e da escola; da organização e lutas dos/as trabalhadores/as; de uma educação que ajude a libertar as pessoas de todas as formas de opressão e exploração; da vida com dignidade para todos; do movimento permanente da história na sociedade e em cada pessoa.”* (CALDART, 1997: 159-160)

É preciso reforçar aqui que esse perfil esperado para o docente responsável pela execução da Proposta no sistema de ensino oficial não tem a conotação de um modelo de exercício profissional imposto a quem for lecionar em escolas de Assentamentos, pois é realmente difícil imaginar ou esperar que alguém eduque para a liberdade e para o compromisso social ao ser forçado a isso.

A Proposta se sustenta no ensino oficial essencialmente pela livre adesão dos docentes que lecionam em escolas de acampamentos e Assentamentos aos princípios, objetivos e à metodologia político-pedagógicos desenvolvidos na e pela trajetória de luta social por Reforma Agrária encarnada pelo Movimento<sup>10</sup>.

Entre as Professoras comprometidas com essa opção, uma das grandes aspirações é poder freqüentar o Curso de Magistério de férias oferecido pelo Movimento no Município gaúcho de Veranópolis. Tanto do ponto de vista dos objetivos da Proposta como do ponto de vista individual, esse curso é o ideal, pois resolve dois problemas de uma vez só: o da habilitação legal exigida pelo ensino oficial, o que todas as professoras precisam; e o da formação para o exercício docente especializado nos princípios e objetivos da Proposta, o que muitas almejam.

Entretanto, por vários motivos, alguns particulares, outros em comum entre todas, reconhecem o maior grau de dificuldade que representaria para elas dispor-se a fazer o Curso. Por exemplo, dificuldades no orçamento familiar, dificuldades de relacionamento com o marido, problemas causados pelo desfalque de sua contribuição laboral para a economia familiar, a dificuldade de estar em um acampamento e poder ser despejada a qualquer momento, dificuldade de ainda ter que concluir a primeira parte da carreira escolar “a esta altura da vida”, etc.

Para as pessoas e para as entidades comprometidas com o modelo de ensino da Proposta, a qualificação do corpo docente dos Assentamentos é um problema que precisa ser equacionado em duas frentes. No Curso de Magistério do Movimento, essas duas frentes são resolvidas simultaneamente em um único empreendimento, tanto por parte do Movimento como por parte das professoras.

---

<sup>10</sup> Ao longo do seu desenvolvimento, a Proposta de Educação do Movimento conquistou a simpatia também de muitos educadores não assentados, tanto das redondezas dos Assentamentos como também de profissionais da educação que exercem o magistério nos centros urbanos. Atualmente, alguns desses docentes exercem a profissão em escolas de Assentamento como forma de contribuir na construção desse projeto.

Mas quando isso não é possível, torna-se preciso então investir em duas frentes distintas, que demandam a construção de dois empreendimentos distintos também de parte a parte.

Quanto à questão da habilitação, o Movimento tentou estabelecer convênios com entidades de ensino regionais, como a Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC de Chapecó, para criar um Curso de Magistério nessa cidade.

Entretanto, por vários motivos, mas em particular por causa da distância e da grande dificuldade de acesso, a preferência das professoras tem sido pelos cursos supletivos de 1º e 2º graus oferecidos na região, principalmente nas cidades de Xanxerê, em Santa Catarina, e Palmas, no Paraná, que são os dois grandes centros urbanos de referência da região. Vale a pena ressaltar que as vagas na rede pública para essa modalidade de ensino são insuficientes e que a grande maioria dos cursos oferecidos na região é paga. Talvez seja esse um dos fortes motivos para explicar a evasão das professoras. A grande maioria das que iniciaram não conclui seus cursos.

Já por outro lado, desde o início da trajetória da Proposta como empreendimento pedagógico do Movimento, a formação especializada do corpo docente das escolas de Assentamento representa um de seus maiores volumes de investimento.

Tanto para a Proposta como para as professoras do Movimento, as grandes virtudes desses cursos são, por um lado, a possibilidade de aperfeiçoar o modelo de exercício docente que vem sendo desenvolvido pela Proposta e, por outro, a possibilidade de instrumentalização prática buscando atingir os resultados escolares exigidos pelo sistema.

Quase toda a formação especializada das professoras, assim como sua capacitação técnica, vem sendo realizada em cursos de formação de curta e média durações promovidos diretamente pelo Movimento ou em convênio com entidades afins, muitos dos quais aconteceram na região dos Assentamentos de Abelardo Luz.

Com a finalidade de servir de material de apoio didático, o Movimento produziu uma linha de publicações específica voltada para a educação. A pedagogia do Movimento se reflete também nessas publicações. A evolução do pensamento educacional da Proposta através delas revela uma ênfase sobre problemas e questões voltados ao aperfeiçoamento político-pedagógico do seu corpo docente, sobre como deve ser uma sala de aula de uma escola fruto da luta pela terra.

O conteúdo dos textos e das publicações do Movimento produzidos para servir de apoio às professoras de acampamentos e Assentamentos analisa o sistema de ensino como um todo; fundamenta suas críticas a ele; aponta suas conseqüências e limites na vida futura das crianças Assentadas, assim como para todas as crianças da classe trabalhadora; propõe as mudanças de atitudes pedagógicas necessárias para a criação de uma escola que eduque para a responsabilidade social e a liberdade; orienta as professoras do Movimento no que se refere a como fazer isso uma vez inseridas no ensino oficial. Ou seja, as publicações desenvolvem todo um roteiro de como exercer a profissão de acordo com a visão de mundo e de sociedade do Movimento<sup>11</sup>.

Existem de fato razões políticas para a legitimidade dos cursos de formação do Movimento. Entretanto, o prestígio da Proposta entre as professoras se sustenta também nos resultados pedagógicos positivos atingidos como um todo pelo Movimento, resultados internacionalmente reconhecidos, como por exemplo

*"...em dezembro de 1995 o MST recebeu um prêmio do UNICEF (Prêmio Itaú-UNICEF 'Educação e Participação') pelo trabalho que vem realizando em vista de melhorar a qualidade das escolas públicas no meio rural. E em 19 de março de 1997 o MST recebeu, na Bélgica, o 'Prêmio Internacional Rei Balduino pelo Desenvolvimento', que destacou o papel do Movimento no conjunto da luta pela Reforma Agrária em nosso país. " (CALDART, 1997: 36)*

---

<sup>11</sup> Inserimos no Anexo III as publicações do Movimento voltadas para a educação nos acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária.

Ao lado das virtudes político-pedagógicas dos cursos de formação do Movimento, corre junto a sua principal fraqueza institucional que é a falta do reconhecimento oficial para habilitação legal de seus participantes, o que garantiria do ponto de vista da exigência da lei a permanência das professoras no ensino oficial.

A trajetória de formação das professoras do Movimento tem sido construída no sentido de privilegiar em primeiro lugar o aperfeiçoamento de sua Proposta, mesmo que isso tenha significado adiar os investimentos que seriam necessários se a questão fosse somente atender às exigências legais.

Para as professoras do Movimento, dar aula significa dar aula de acordo com a Proposta. De certa forma, suas carreiras profissionais só têm valor *para elas* se puderem exercer a docência dessa maneira, se for uma ponte entre ela e seu projeto de educação. Se construir uma carreira profissional fosse sua única motivação, teria sido muito mais fácil então aplicar seus (parcos) recursos disponíveis em habilitação legal.

Como a questão nunca foi essa, nem para o Movimento nem para suas professoras, o resultado vem sendo um corpo docente extremamente competente do ponto de vista político e pedagógico, mas extremamente fragilizado no seu poder de barganha frente ao poder público no que se refere à permanência do corpo docente da Proposta no ensino público.

Já dissemos antes que essa situação nunca impediu o desenvolvimento da Proposta que, com todas as suas potencialidades e todos os seus limites, esteve presente nas comunidades criadas a partir da ocupação das terras. Entre 1985, que marca a data das primeiras ocupações em Abelardo Luz, e 1998, que marca a data do início das adaptações legais do Município à nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB, o ensino nas escolas dos Assentamentos, na grande maioria dos estabelecimentos, foi oferecido por professoras do Movimento.

Durante todo esse tempo foi possível garantir que, mesmo sem habilitação, o corpo docente dos Assentamentos fosse indicado pelos Assentados. Concomitantemente, houve a presença simultânea de três fatores externos que tiveram grande influência nesse resultado:

a) a falta de uma clara divisão de responsabilidades entre as esferas administrativas do poder público a respeito do ensino de primeiro grau, que perdurou desde o início, em 1985, até 1996/97;

b) associada ao primeiro, a fragilidade institucional do poder público nas áreas gerenciais da educação no Município durante esse período;

c) a quase impossibilidade do poder público de contar com profissionais habilitados dispostos a lecionar em escolas de Assentamento.

O fato que queremos destacar é que o sistema escolar dos Assentamentos, absolutamente precário do ponto de vista da infraestrutura, gozava no passado de maior grau de autonomia política frente ao poder público do que hoje, situação que podemos dizer que potencializou a consolidação da Proposta.

Porque a ênfase sobre o *hoje*? Um dos efeitos produzidos pela Lei nº 9.394/96 no ensino brasileiro foi uma precisa definição das responsabilidades legais dos Estados e Municípios no atendimento da demanda escolar, pondo um fim à situação de conflito de competências entre ambos a esse respeito. Dessa maneira, a norma legal mudou a qualidade e a capacidade de gerenciamento estatal sobre as exigências do ensino oficial nos Assentamentos.

Outro dos efeitos foi o processo de integração do ensino antigamente oferecido na rede de escolas isoladas distribuída por toda a região dos Assentamentos. Até 1997, o ensino foi oferecido na própria comunidade de residência do aluno, onde, de modo geral, reside também a professora. Durante esse período, o transporte escolar nos Assentamentos era praticamente inexistente, em grande parte atendendo alguns alunos da Escola Básica Municipal 25 de Maio.

Ao reinício das atividades escolares de 1998, com exceção de algumas poucas comunidades onde não foi possível ao poder público fazer

chegarem em tempo hábil rodovias transitáveis e transporte escolar, o ensino nos Assentamentos de Abelardo Luz passou a ser concentrado quase que somente nos dois grandes complexos escolares mencionados no item 3.1.

A substituição da antiga rede de escolas isoladas por essa nova rede física de ensino implica necessariamente em rodovias permanentemente transitáveis para o diário transporte de todo o contingente escolar (alunos, docentes e demais servidores) entre suas comunidades de residência e os dois grandes núcleos escolares. Esse também novo sistema de transporte escolar passa a integrar-se com o sistema público de transporte entre os Assentamentos e o núcleo urbano do Município. Dessa maneira, aumentaram significativamente as possibilidades de outros educadores, na sua imensa maioria não assentados, mas com porte de habilitação, deslocarem-se diariamente entre seu local de moradia na cidade e a Escola do Assentamento.

E, de fato, outros docentes foram contratados para dar continuidade à escolarização nos Assentamentos, docentes que na grande maioria não participaram da conquista da terra, não têm vínculos com o Movimento, são contratados no mesmo regime de substitutos e, apesar de se encontrar alguns entre eles com habilitação legal, uma grande parte dos novos educadores encontra-se em patamar de habilitação semelhante ao das professoras do Movimento que foram substituídas<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Esse não é o único aspecto relevante no que se refere à proposta de nucleação do ensino a ser oferecido em áreas rurais contida no conjunto da nova estrutura legal da educação no Brasil. Associada ao processo de nucleação, existe toda uma discussão pedagógica sobre os desdobramentos para o educando, tanto do ponto de vista da educação oferecida em escolas isoladas multisseriadas como do ponto de vista de sua nucleação ao nível da rede física e ao nível da proposta pedagógica. Embora relevante, a questão dos aspectos pedagógicos implicados no processo de nucleação do ensino em áreas rurais escapa de nosso alcance neste trabalho.

Em virtude da aplicação dos efeitos da LDB em Abelardo Luz através das leis complementares promulgadas pelo Executivo, em 1998, associada ao processo de nucleação do ensino nos Assentamentos, poucas das Professoras do Movimento que lecionavam em escolas isoladas, uma vez fechadas suas escolas, foram reconduzidas à função.

Os três fatores acima citados deixaram de existir simultaneamente por força da aplicação dos efeitos da nova LDB no complexo educacional brasileiro como um todo. Pelo menos do ponto de vista legal, as atuais exigências do ensino oficial tornaram-se um obstáculo maior para a permanência do corpo docente indicado pelos Assentados nas escolas dos Assentamentos.

De todas as formas, os efeitos da nova LDB representaram um duro golpe para a Proposta, pois sem o exercício docente de suas professoras, excluídas sob a alegação de falta de habilitação, a Proposta no sistema de ensino oficial não é mais do que a intenção pedagógica do Movimento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso trabalho, apresentamos a Proposta como o empreendimento político-pedagógico do Movimento que reflete pedagogicamente seus princípios e objetivos gerais. Nosso trabalho se deteve no papel de mediação político-pedagógica representado pela Proposta para a construção do projeto educativo do Movimento.

Mais especificamente, se deteve no aspecto de mediação político-pedagógica representado pela Proposta para aquelas professoras comprometidas com a construção de um modelo de ensino que contemplasse, além das exigências de resultados do sistema oficial, os princípios e objetivos gerais do projeto social e político do Movimento.

A influência do poder público no resultado educacional dos Assentamentos é inquestionável. Entretanto, o sistema de ensino oficial (poder público) é um sistema de influência político-pedagógica gerado a partir de fora dos Assentamentos. A despeito de se encontrar *dentro* do Assentamento, sua influência é exercida de fora para dentro, é *externa* ao Assentamento.

A influência da Proposta de Educação do Movimento no resultado educacional dos Assentamentos é também inquestionável. A Proposta como mediação é um sistema de influência político-pedagógica gerado a partir de dentro dos Assentamentos. Seu papel de mediação é exercido de dentro para fora, é *interna* ao Assentamento.

Não estamos querendo dizer com isso que a influência, por ser externa ou interna, tem esta ou aquela qualidade definida de antemão, mas apenas que é exercida desde lugares distintos.

Nossa análise se deteve sobre quem já tinha feito e continuava fazendo a escolha pelo Movimento e queria trabalhar para "*romper as cercas da ignorância*". O objetivo de nossa discussão é mostrar como e em que medida a Proposta, como empreendimento educacional do Movimento, tem-se traduzido em uma determinada mediação política e pedagógica *interna* de sustentação para tal empreendimento.

Dentro dos limites do nosso trabalho, procuramos mostrar que a trajetória de implantação e desenvolvimento da Proposta no complexo escolar dos Assentamentos de Abelardo Luz se constituiu ao mesmo tempo como *possibilidade pedagógica* e como *limite político* para seu próprio desenvolvimento no universo escolar.

Esse limite político, como situação concreta, encontra um dos pontos de sua sustentação em um dilema político interno à Proposta. Os pólos desse dilema político são representados por dois valores internos da Proposta no universo do ensino oficial: a) o valor de ser portador do projeto político e pedagógico da Proposta e do Movimento, adquirindo legitimidade como professora; b) o valor de ser portador do diploma legal de habilitação docente.

Chamamos de impasse político vivido como dilema pelo corpo docente da Proposta à situação que se estabelece entre a demanda pela construção de seu modelo de educação e a demanda por completar uma carreira escolar que garanta sua posição de docente no sistema de ensino oficial na rede do Assentamento. Lembramos que entre as professoras, uma minoria faz parte do grupo que reúne os dois aspectos citados.

Todos no Movimento (militantes, simpatizantes, educadores, dirigentes e assessores) têm uma posição compartilhada a respeito da necessidade de aumentar o nível geral de habilitação do corpo docente da Proposta.

Todavia, entre investir em cursos de habilitação legal, que pode não garantir, mas com certeza aumenta muito as chances de permanência no sistema de ensino oficial, e investir em cursos de formação especializada do Movimento, abonadores da qualificação de sua Proposta, as escolhas dos coletivos dos Assentamentos implicados com educação foram sendo feitas pelos segundos.

A escolha por uma trajetória de formação que privilegiasse a especialização político-pedagógica da Proposta não nos parece o resultado de uma espécie de cegueira dogmática provocada por algum sectarismo político possivelmente incentivado pelo Movimento. Parece-nos mais que a questão da habilitação legal do corpo docente da Proposta sempre

representou um plano secundário de investimentos entre os coletivos pedagógicos do Movimento. “*Fazer Magistério*” é um projeto que todo mundo reconhece que “*um dia terá que ser feito*”, mas que vai sendo adiado na medida em que ele representa um obstáculo entre a professora do Movimento e sua Proposta. Parece-nos mais uma escolha lúcida e deliberada do Movimento e de suas professoras que estabeleceram uma hierarquia de valores entre as possibilidades que se lhes apresentavam no que diz respeito à construção de sua Proposta.

Por outro lado, para melhor ou para pior, mas sobretudo para além das possibilidades *atuais e gerais* do Movimento, o nível de implantação de sua Proposta depende *hoje* do nível de habilitação do seu corpo de professoras, em média e como um todo.

O Movimento tomou as providências ao seu alcance para dar uma resposta ao problema de falta de habilitação de seus professores, já que desde 1989 vem implantando um sistema de formação de professores com a proposta de incluir habilitação legal para lecionar.

Isso resolve o problema do Movimento em parte. Mas ainda assim, a maioria dos educadores de Assentamento se formou em atividades educativas que não gozam de reconhecimento para efeitos de habilitação docente. Por outro lado, há a questão política: toda a rede escolar tem direção, essa direção tem projetos que podem ou não contemplar o projeto de ensino para os Assentamentos desenvolvido pelo Movimento, a depender do agrupamento político no governo a cada momento.

O limite político que apontamos é um limite potencial, que depende da conjuntura política em torno das questões associadas à educação, em primeiro lugar, mas relacionadas também à conjuntura política em torno das questões associadas à Reforma Agrária como um todo. Ou seja, a depender da conjuntura, a falta de habilitação pode ou não pode vir a ser um limite à implantação da Proposta na rede escolar dos Assentamentos.

Para concluir, esta pesquisa não tinha como objetivo a análise da proposta produtiva do Movimento; entretanto, esse dado surge espontaneamente tanto nos discursos das pessoas entrevistadas como nos diálogos não registrados com assentados, dirigentes e técnicos, sugerindo um importante espectro de análise da Proposta de Educação do Movimento, a saber, a relação concreta que existe entre o modelo educacional, o modelo econômico e o modelo político do Movimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELARDO LUZ. Projeto de Lei Complementar nº 002/98. Gabinete do Prefeito Municipal, 1998.
- ABELARDO LUZ. Projeto de Lei Complementar nº 003/98. Gabinete do Prefeito Municipal, 1998.
- BEZERRA NETO, L. Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOLLMANN, M.G. Do movimento social à escola sindical: a trajetória da educação de classe dos trabalhadores rurais dos vales dos Rios Tijucas e Itajai-Açú. Rio de Janeiro: PUC; 1991. Tese de Doutorado.
- BRANDÃO, C.R. A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. O trabalho de saber. Cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.
- BRASIL. Produção Agrícola Municipal. Santa Catarina/1995. Rio de Janeiro: IBGE, 1995.
- \_\_\_\_\_. Censo Agropecuário 1995-1996, nº 21. Santa Catarina. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.
- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte: II CONED, 1997.
- CALAZANS, M.J. & CASTRO, L.F. & SILVA, H.R. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J.D. Educação Rural no Terceiro Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CALDART, R. S. Educação em movimento. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL. Caderno de Cooperação Agrícola nº 5. Sistema cooperativista dos assentados. 2ª ed. São Paulo, 1998.
- GRAZIANO NETO, F. A (difícil) interpretação da realidade agrária. In: SCHMIDT, B. V. et. al. (orgs.) Os assentamentos de reforma agrária no Brasil. Brasília: Editora UnB, 1998.
- GRZYBOWSKI, Cândido. Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo. Petrópolis: Vozes - FASE, 1987.

- HAGUETTE, T.M.F. Metodologias qualitativas na sociologia. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- KLEBA, J.B. A cooperação agrícola em assentamentos de Reforma Agrária no Estado de Santa Catarina. (Estudo de caso de um grupo coletivo do Assentamento Tracutinga, Dionísio Cerqueira). Florianópolis: UFSC, 1992. Dissertação.
- LISBOA, Teresa K. A luta dos Sem Terra no oeste catarinense. Florianópolis: Editora UFSC, 1988.
- MACHADO, L.Z. Estado, Escola e Ideologia. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Boletim da Educação nº 1. Escola, trabalho e cooperação. São Paulo: MST, 1992.
- \_\_\_\_\_. Caderno da Educação nº 1. Como fazer a escola que queremos. São Paulo: MST, 1992.
- NAVARRO, Z. S.; RIEDL, M. Reforma agrária na Região Sul. In: SCHMIDT, B. V. et. al. (orgs.) Os assentamentos de reforma agrária no Brasil. Brasília: Editora UnB, 1998.
- NOVAES, Regina R. A mediação no campo: entre a polissemia e a banalização. In: MEDEIROS, L. et. al. (orgs.). Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Editora UNESP, 1994.
- PANINI, C. Reforma Agrária dentro e fora da lei. São Paulo: Paulinas, 1990.
- PASSOS, J.C. A Escola do Movimento e o Movimento pela Escola: um estudo sobre a escola do assentamento "Conquista 5 de Maio", Calmon/SC. Florianópolis: UFSC, 1997. Dissertação.
- ROMANO, J. O. Poder, valores e conflitos nos processos de organização no interior dos assentamentos. Comentários a um debate. In: MEDEIROS, L. et. al. (orgs.). Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Editora UNESP, 1994.
- SADER, E. O anjo torto. Esquerda (e Direita) no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SANTA CATARINA. Estrutura agrária. Evolução em Santa Catarina 1960-1980. Florianópolis: ICEPA, 1984.
- \_\_\_\_\_. Síntese anual da agricultura de Santa Catarina 1996. Florianópolis: ICEPA, 1997.
- \_\_\_\_\_. Plano básico de desenvolvimento ecológico-econômico. Florianópolis: SDM, 1998.

- \_\_\_\_\_. Estatística de Atendimento. Secretaria de Educação. Programa Estadual de Alimentação Escolar. 17ª CRE, 1993-1997.
- \_\_\_\_\_. Quadro de Atualização. Secretaria de Educação. Diretoria de Assistência ao Estudante. 17ª CRE, 1991.
- SILVA, José Graziano da. Do complexo rural aos complexos agroindustriais. In: A nova dinâmica da agricultura brasileira. Campinas: UNICAMP, 1996.
- STÉDILE, J.P. (Coord.) A questão agrária hoje. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.
- STÉDILE, J.P. & GORGEN, S. A luta pela terra no Brasil. São Paulo: Página Aberta, 1993.
- TORRENS, João Carlos S. O processo de construção das linhas políticas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: MEDEIROS, L. et. al. (orgs.). Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Editora UNESP, 1994.
- VENDRAMINI, C.R. Consciência de classe e experiências sócio-educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. São Carlos: UFSCcar, 1997. Tese de doutorado.
- ZIMMERMANN, N. C. Os desafios da organização interna de um assentamento rural. In: MEDEIROS, L. et. al. (orgs.). Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

## ANEXOS

### I - RECORTES BIOGRÁFICOS DAS PESSOAS CITADAS

#### MÁRCIA (PROFESSORA)

*"(...) eu era catequista, ministra [da eucaristia]. Eu comecei aqui, sempre trabalhando com crianças (...) ocupamos aqui a área de Abelardo Luz e viemos para o acampamento em 85. Em 87, a gente ficou assentado. Em 88, eu comecei a dar aula(...)eu nunca pensei em ser professora. Aí comecei já justamente com os cursos do Movimento Sem-Terra. Eu estava dando aula para os grãdeas, para os adultos, que eu já tinha feito muitos cursos de alfabetização em Curitiba, na Aditep. Era quase como o Movimento. Eu tenho mil e trezentas e poucas horas de curso, sendo também curso do Estado, do Município e do Movimento. Não tinha habilitação, mas muitas horas de curso (...) aqui eu assumia várias lideranças, eu sou vice-presidente de uma associação aqui que tinha noventa e poucos sócios...fazia parte de uma comissão de educação também e muitas outras liderança que eu assumia aqui dentro [nas eleições municipais de 1996] no tempo de campanha, tempo de eleição, eu saio de candidata a vereadora, defendendo o Partido dos Trabalhadores [ Em janeiro de 1997] me tiraram daqui e me levaram para cidade. Eu cheguei lá o meu serviço era merendeira, mas em maio eu me senti obrigada a pedir a conta porque não dava mais para agüentar, me desanimei, andei muito tempo doente. Agora não, agora tô bem, graças a Deus. Só que eu acho que nós vamos ter que voltar. Já comecei de novo a participar de reunião. Vamos começar a voltar e vamos ter que fazer que os assentamentos aí mudem de cara (...)"*

#### ESTER (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

*"(...) [em 91] eu era professora aqui da [Escola] Anacleto Damiani. Fui convidada pela [17ª] CRE, pelo estado [Gestão 1991/94 - Governo Kleinubing - PFL] para gerenciar, para coordenar a Supervisão Local de Educação. [meu cargo] Era Agente de Educação. Eu fiquei em 91 e 92, depois voltei para a Anacleto Damiani na minha função de professora. Em 96, vim para a Prefeitura (...) como Diretora de Ensino, trabalhando com as escolas multisseriadas. [Atualmente estou como] Secretária Municipal de Educação desse ano de 1999 [Gestão 1997/2000 - Governo João Rosa - PFL] (...)"*



## LÚCIA (PROFESSORA)

*“(...)eu era professora em Ponte Serrada, quinze anos e meio eu já trabalhava ali numa escola e daí o meu marido fazia parte do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Ele começou a organizar os sem-terra. Naquela região era tudo mini-proprietário. Pelo estudo que a gente começou, via sindicato e o Movimento Sem Terra, o pessoal tomou conhecimento que o nosso Estado mesmo tinha grandes propriedades que estavam assim abandonadas. No dia 25 de maio de 85, a gente veio fazer essa ocupação de terra aqui em Abelardo Luz. Vindo para uma nova terra, para um novo lugar inaugurar um Município novo, uma cidade nova, uma comunidade nova, precisaria de professores. A gente veio com o compromisso de ajudar eles e até eu peguei, pedi licença na prefeitura de lá para trinta dias. Se desse certo a gente ficava e se não desse a gente voltaria, porque daí a vaga ficava disponível. Quando a gente veio para cá e viu que era interessante continuar essa luta e sentiu na pele a necessidade que teria de alguém ficar ajudando esse povo e apoiando, então , a gente veio e ficou. Aceitou a proposta de continuar. Daí, fomos para o Município pegar a rescisão do contrato e voltamos para o acampamento. Eu era efetiva, tudo. Pedi as contas e vim embora (...)”*

## PAULO (EX-DIRIGENTE MUNICIPAL NA ÁREA DA EDUCAÇÃO)

*“(...) [sou] professor de segundo grau à noite na rede estadual, filosofia, sociologia e psicologia. Sou habilitado em filosofia, licenciatura plena. Tenho licenciatura curta em inglês e pós-graduação na área de Recursos Humanos. Sou consultor hoje nessa área. Assumimos a Coordenadoria Local de Educação da rede do Estado [Gestão Estadual 1987/90 - Governo Pedro Ivo / Maldaner - PMDB] quando compreendia a maior Coordenadoria Local da [17ª] CRE, da região da AMAI, da Associação dos Municípios do Alto Irani. Nós justamente pegamos o início dos contatos e negociações ou então da estruturação do Movimento no Município. Três anos antes havia iniciado as ocupações (...) eu me desliguei do cargo de Coordenador [e fui] eleito vereador [pelo PMDB] - [período: Gestão Municipal 1989/92 - Governo Orides dal Bem], procurando estabelecer aquele contato, fazer um meio de campo entre lideranças, Movimento, Secretaria de Educação. Em 93, nós assumimos a Secretaria Municipal de Educação [Gestão 1993/97 - Governo Valdir Sgarbossa]. Quando Secretário Municipal, a nossa preocupação maior foi em cima da qualificação, todas as escolas, não as que eram apenas da rede estadual antes da municipalização, mas as que já eram do Município (...)”*

## SÍLVIA ( EX-PROFESSORA)

*“(...) eu vim para a ocupação em 85 com meus pais; eu tinha 14 anos. Ganhamos a terra; ficamos todo aquele período lá embaixo de barraco. Com o tempo também casei, formei minha família, precisava um pedaço de terra. Teve outras ocupação; em 87, nós fomos para a ocupação também ganhar terra (...) sempre nós fomos acampados (...) nós ficamos em média 7 ou 8 meses. Havia uma necessidade nos assentamentos de se ter professor para ensinar as crianças; mas o pessoal queria, o povo decidiu em assembléia, nas reuniões, que se pegaria um professor que tivesse a mesma experiência nossa, a mesma história dos alunos. Eu não tinha habilitação na época, porque eu toquei de parar de estudar para vir para os acampamentos. Eu tinha só a oitava série [mas] no lugar, não tinha uma pessoa com grau de estudo mais do que eu; e aí o pessoal quis que eu começasse a dar aula. O Movimento garantiu que me formava a nível de ensino para as crianças, dava curso, participei de oficina, vários cursos de alfabetização de crianças. Fiquei cinco anos lá na escola. Hoje estou em outro assentamento, tem 2 anos que estou aqui. Eu estou estudando, mas eu tenho que terminar o segundo grau para daí eu ver que que eu vou fazer; mas eu pretendo voltar [a lecionar] (...)”*

## JOANA (PROFESSORA)

*“(...) [sou] crioula de Abelardo Luz. Lá onde nós morava, a minha experiência era com catequese. A gente sempre trabalhando na Igreja, catequista há tempo. Foi com essas informações que o povo procurou a gente. Foi o caso de me procurarem para dar aula através do conhecimento que tinham com a gente. Comecei a lecionar em 87, quando a gente chegou aqui no assentamento. Na época era com pouca experiência porque a gente era o primeiro ano que estava lecionando. [Trabalhei] de 87 a 97, sempre na mesma escola (...)”*

## APARECIDA (PROFESSORA)

*“(...) meu nome é Aparecida. Trabalhei desde 76 até 96 na escola [da comunidade]. Eu comecei a dar aula ali nessa escola. Fazia uns 15 dias que estava morando aqui no lugar [o Secretário Municipal de Educação], quando sabia de algum cursinho de alfabetização ou de um cursinho que havia ali no Município ou Xanxeré ou Chapecó, vinha avisava a gente, a gente ia fazer o cursinho e foi gostando do trabalho, e foi, e foi, e foi ficando. Acabei ficando até hoje, e estou trabalhando e gosto do trabalho e por sinal tenho mil e poucas horas desses cursinhos de alfabetização. Daí continuei trabalhando com as crianças. Deu 20 anos de trabalho numa escola só. Hoje fechou essa escola (...) em 85 teve ocupação aqui no município, a primeira ocupação. Naquela época também nos não tínhamos energia elétrica, não tinha televisão, era no rádio. Nunca ouviu falar isso aí, Movimento Sem Terra, MST, nunca. Até esse momento a gente não sabia, ali que a gente começou a ver como que é. A gente sempre acompanhando eles, mesmo não sendo assentado, sempre, sempre junto com eles. Em 91, comecei a trabalhar 20 horas em escola de assentamento. Tenho filho hoje que é assentado também (...)”*

## SUZANA (EX-DIRIGENTE EDUCACIONAL DO MOVIMENTO)

*“(...) eu sou filha de pequeno agricultor, praticamente sem-terra (...) a área onde meu pai mora, minha mãe mora até hoje, são sete hectares de terra. Nesse período de 70, a gente alugava ou arrendava terra indígena, que era a área vizinha onde meus irmãos, meu pai, minha mãe, a gente trabalhava nessas lavouras. Eu já estava numa luta a nível mais da igreja, na questão da Pastoral da Juventude. A igreja tem um movimento forte nessa questão da formação e na discussão de que tipo de sociedade a gente está vivendo e começa a abrir os olhos para a juventude principalmente. Os grupos de reflexão têm uma participação interessante nisso. Tem até a Teologia da Libertação que é, assim, uma linha da igreja bem comprometida, atuante (...) fiz o magistério em 83. A gente já tinha uma discussão na escola em relação à questão de se contrapor. O PT estava iniciando aí em 83, aí eu já fiz campanha na questão do Partido (...) em 84, começa a organização do Movimento Sem Terra no Estado de Santa Catarina e me chama a atenção a organização. [Em 1985] eu acabo participando dessa [ocupação] de Abelardo Luz (...) Tinha o magistério, mas não tinha trabalho. Já nesse momento, eu fazia parte da liderança do acampamento. Era uma das pessoas que também saía para negociação, que também estava, e que acabo me voltando um pouco também, internamente para essa questão específica da educação (...) em 87, vou para o assentamento, não estou na direção do Movimento, mas como professora, como assentada, como professora, isso em 87, em 88 praticamente. Em 88 pra 89, por aí, é que eu assumo a Coordenação [estadual] dessa discussão das escolas de assentamento (...) fico um ano [nessa coordenação] (...)”*

## ANA (EX-ASSESSORA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO)

*“(...) eu entrei no início do ano de 89 no MST. [Antes disso] eu trabalhei cinco anos na Pastoral da Juventude (...) aqui em Chapecó (...) eu terminei [o curso de] Pedagogia e continuei trabalhando na Pastoral. Tinha como linha a questão da Teologia da Libertação(...) Em momentos de ocupação de terra, por exemplo, a gente fazia arrecadação de alimentos, mobilizava, organizava ônibus de comunidades para ir visitar os acampados, solidariedade (...) fui tendo uma aproximação com o pessoal do Movimento Sem Terra (...) eu acabei saindo da Pastoral. Fui convidada para trabalhar em uma das equipes do Movimento Sem Terra. O pessoal me convidou para trabalhar na educação. Nós tocávamos o trabalho da educação, mas era uma professora assentada que nos representava na direção do Movimento Sem Terra. Às vezes a gente era convidado, quando tinha coisas para discutir da educação (...) eu fiquei um ano e meio no Movimento Sem-Terra (...)”*

## RITA (PROFESSORA)

*“(...) eu, junto com meu esposo, convidada pelo Movimento Sem Terra, ocupamos no ano de 85 (...) a gente estava envolvida nas tarefas dos assentamentos, dos acampamentos; quando a gente estava acampado, a gente sempre estava ajudando. Logo após, fomos assentados em Fraiburgo, onde também tive o privilégio de ser convidada pela comunidade para trabalhar como professora do assentamento (...) desde criança, desde menina, eu queria ser uma professora [mas] nunca tinha trabalhado, não tinha prática nenhuma, como não tinha aperfeiçoamento, não tinha formatura. Aos poucos, o Movimento foi dando aperfeiçoamento aos professores, onde fui me capacitando, aprendendo para ensinar as crianças na escola (...) uma época lá, além de trabalhar de primeira a quarta, [comecei a] trabalhar com alfabetização de adultos (...) a gente fez uma permuta do lote e veio morar aqui em Abelardo. Chegamos aqui no [ano de] 90. Após, foi convidada para trabalhar na escola dos assentamentos em Abelardo Luz, onde mesmo moro hoje (...) comecei a trabalhar em 91. [Nessa época] fui lá pra Rio Grande [do Sul - Curso de Magistério de Férias do Movimento], fiquei dois meses lá, janeiro e fevereiro, estudando. Comecei o magistério, só que infelizmente daí não deu pra mim terminar (...) trabalhei agora até 98 (...) tenho doze anos de serviço, trabalhei sempre com primeira a quarta série (...)”*

## SÉRGIO (DIRIGENTE DO MOVIMENTO)

*"(...) eu sempre fui agricultor, filho de pequeno agricultor. Meu pai tem hoje 18 hectares de terra, filho de pessoas praticamente semi-analfabeto. [Hoje] eu sou assentado (...) a minha primeira liderança, que eu assumi lá na comunidade do município, foi através dos clubes 4S. Era um trabalho de organização de jovens rurais, era um trabalho de discussões de técnicas de trabalho (...) por ter militado uns 4 anos, eu acho que foi, para mim foi importante até para minha formação (...) através dos grupos de jovens. Depois a gente começou a militar na Comissão Pastoral da Terra e no Sindicato, posteriormente, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e na Pastoral da Juventude. Já conhecia o Movimento através de outras lideranças que saíram do município, da comunidade, e essas lideranças também conheciam a gente (...) eu comecei a participar do Movimento Sem Terra do município e fui convidado então por lideranças, que na época eram direção estadual do Movimento, para ir participar da regional do Movimento. Eu entrei no Movimento, mais organicamente em junho, metade, de 1986 (...) comecei a participar organicamente da Comissão Regional e da Coordenação Estadual do Movimento. Depois nos fomos para ocupação, em 30 de outubro de 87, e até ali, há um ano atrás [1998] a minha tarefa específica era trabalhar com os acampamento e a organização dos sem-terra e os acampamento negociação com o governo. Hoje eu sou da Direção Estadual, da Coordenação Nacional, sou tesoureiro da Cooperativa Central de Reforma Agrária do Estado e represento a Cooperativa Central, na CONCRAB, que é a Confederação das Cooperativas da Reforma Agraria do Brasil (...)"*

## II - RESUMOS DOS PROJETOS DE LEIS MUNICIPAIS CITADOS

Projeto de Lei Complementar nº 002/98. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Abelardo Luz e dá outras providências.

Art. 4º - O Sistema Municipal de Ensino, por intermédio dos órgãos normativo e executivo, incumbir-se-á de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais que o compõe, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e do Estado;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares pertinentes à educação municipal;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de ensino municipais a ele vinculados;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental;

VI - elaborar e assegurar a valorização dos profissionais da educação, o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira dos docentes da rede municipal.

Art. 7º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação pertinente;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII - promoção da integração escola-comunidade;

XIII - escolarização obrigatória de toda a população em idade escolar;

XIV - valorização da cultura local.

Art. 8º - O dever do Município com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, obrigatório e gratuito;
- II - educação infantil, compreendendo creches e pré-escolas, as crianças de zero a seis anos de idade;
- III - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IV - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por alunos, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 17 - A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Art. 42 - O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, será obrigatório e gratuito na escola pública.

Art. 45 - As instituições educacionais de Ensino Fundamental observarão as seguintes prescrições:

- I - organização de seus calendários escolares com, no mínimo, duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, com a presença de professores e alunos, excluído o tempo destinado aos exames finais, quando houver;
- II - carga horária mínima anual deverá ser de 800 (oitocentas) horas de efetivo trabalho escolar;
- III - organização dos turnos escolares, observando, no mínimo, quatro horas de efetivo trabalho escolar, por turno, perfazendo o total de duzentos e quarenta minutos, excluído o tempo reservado para o intervalo ou recreio;
- IV - divisão em períodos escolares, do total das quatro horas do respectivo turno escolar de cada dia, fica a critério das entidades mantenedoras dos respectivos estabelecimentos de ensino;

Art. 61 - Os estabelecimentos de ensino, serão mantidos no Sistema Municipal de Ensino:

- I - pelo poder público estadual e municipal;
- II - por associações, fundações e entidade de diversas naturezas, da iniciativa privada;
- III - por pessoas físicas, obedecidos os ditames da Lei e das normas do Sistema.

Art. 72 - As unidades educacionais da Educação Básica integrantes do Sistema Municipal de Ensino, denominar-se-ão:

I - Creches, para as instituições cuja clientela tenha a idade de zero a três anos;

II - Pré-Escolas, para as instituições cuja clientela tenha a idade entre três a seis anos completos;

III - Centros de Educação Infantil, para as instituições que atendem a ambos os níveis: Creches e Pré-Escolas;

IV - Escola, para os estabelecimentos de Ensino Fundamental, compreendendo os oito anos;

V - Colégio, para os estabelecimentos de Ensino Médio;

Art. 75 - Nas instituições da rede pública a admissão do pessoal técnico-administrativo, docentes e especialistas será feita por concurso público, regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação.

**Parágrafo único.** Em situações de falta comprovada de profissionais habilitados para as diversas atividades e funções docentes, a administração oficial do Município poderá compor o quadro do corpo docente, para os seus estabelecimentos em caráter temporário, por contrato, com profissionais com formação de nível superior, com prioridade para os matriculados em seus cursos para a formação específica de professores.

Art. 101 - O magistério nos estabelecimentos de ensino, independentemente de sua obediência administrativa - pública ou privada - será exercido por profissionais devidamente habilitados.

**Parágrafo único.** Na falta comprovada de professores habilitados para lecionar na educação básica, poderão ser autorizados pela Secretaria Municipal de Educação, em caráter temporário, candidatos sem habilitação e na ordem de preferência estabelecida por normatização específica.



Projeto de Lei Complementar nº 003/98 - Institui sobre o Plano de Cargos e o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências.

Art. 3º - O pessoal de Magistério compreende as seguintes categorias:

Pessoal Docente.

Pessoal Especialista de Educação.

§1º - Entende-se por Pessoal Docente o conjunto de professores que, nas unidades escolares, ministram o ensino sistemático no desempenho de atividades docentes;

§2º - Pertence ao Pessoal Especialista de Educação, o membro do Magistério que, possuindo a respectiva qualificação, desempenha atividades de direção, planejamento, orientação, supervisão e outras similares no campo da educação;

Art. 24 - Só pode ser provido em cargo do Magistério Público Municipal, quem satisfizer os seguintes requisitos:

ser brasileiro;

ter idade mínima de 18 (dezoito) anos e máxima de 45 (quarenta e cinco) anos até a data de inscrição no concurso;

haver cumprido as obrigações e os encargos militares previstos em Lei;

estar em gozo dos direitos políticos;

gozar de boa saúde, comprovada mediante inspeção médica do órgão oficial, e de capacidade física para o trabalho;

ter boa conduta;

possuir habilidade legal para o exercício do cargo;

ter-se habilitado previamente em Concurso Público.

Art. 52 - As atividades relacionadas com o funcionamento das unidades educacionais do Município, serão exercidas, no que exceder à capacidade dos membros do magistério efetivos, por admitidos em serviço de caráter temporário, mediante portaria com início e fim do contrato.

Art. 53 - A admissão de membro do magistério dar-se-á, exclusivamente, para desempenho de atividades docentes, por tempo determinado, em substituição aos afastamentos legais dos titulares, ou preenchimento de vagas.

§1º - A admissão de que trata este artigo poderá ocorrer excepcionalmente nos seguintes casos:

I - Em virtude de existência de vaga não ocupada em concurso público;

II - Por imperativo de convênio;

III - Em decorrência de abertura de novas vagas por criação ou por dispensa de seu ocupante;

V - Por licença em virtude de licenciamento médico.

§2º - Nas hipóteses referidas nos incisos acima, a necessidade da admissão deverá estar devidamente comprovada e o prazo não poderá exceder ao término do ano letivo.

Art. 55 - São condições necessárias para admissão:

I - Ser brasileiro;

II - Estar em dia com o serviço militar;

III - Sanidade mental e comprovada capacidade física;

IV - Estar legalmente habilitado para o exercício do magistério municipal;

V - Apresentar a documentação necessária à efetivação de seu contrato.

Art. 109 - Os professores leigos, assim considerados por não possuírem a habilitação mínima exigida para enquadrarem-se no Plano de que trata esta Lei, passam a integrar quadro em extinção.

§1º - O Município assegurará prazo de até 1º-01-2001 para que os docentes já em exercício na carreira do magistério obtenham a habilitação necessária ao exercício das atividades docentes;

§2º - Os professores que cumprirem a exigência de que trata o parágrafo anterior serão automaticamente enquadrados nos dispositivos desta Lei.

### **III - PUBLICAÇÕES DO MOVIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO - PERÍODO 1991 / 1997**

#### **1 - Cadernos de Formação**

Nº 18: O que queremos com as escolas dos assentamentos. 1ª ed.: 1991; 2ª ed.: 1993; 3ª ed.: 1995; edição em espanhol: 1994; 2ª edição em espanhol: 1996.

Nº 19: Calendário histórico dos trabalhadores. 1ª ed.: 1993; 2ª ed.: no prelo.

#### **2 - Cadernos de Educação**

Nº 1: Como fazer a escola que queremos. 1ª ed.: 1992; 2ª ed.: 1993; 3ª ed.: 1995.

Nº 2: Alfabetização. 1ª ed.: 1993; 2ª ed.: 1994; 3ª ed.: 1996.

Nº 3: Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. 1ª ed.: 1994; 2ª ed.: 1996.

Nº 4: Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem. 1ª ed.: 1994; 2ª ed.: 1996.

Nº 5: Alfabetização de jovens e adultos: didática da matemática. 1ª ed.: 1994; 2ª ed.: 1995; 3ª ed.: 1996.

Nº 6: Como fazer a escola que queremos: o planejamento. 1ª ed.: 1995; 2ª ed.: 1996.

Nº 7: Jogos e brincadeiras infantis. 1996.

Nº 8: Princípios da educação no MST. 1ª ed.: 1996; 2ª ed.: 1997.

#### **3 - Boletins da Educação**

Nº 1: Como deve ser uma escola de assentamento. 1992.

Nº 2: Como trabalhar a mística com as crianças. 1993.

Nº 3: Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos. 1993.

Nº 4: Escola, trabalho e cooperação. 1ª ed.: 1994; 2ª ed.: 1995.

Nº 5: O trabalho e a coletividade na educação. Anton Makarenko. 1995.

Nº 6: O desenvolvimento da educação em Cuba. 1995.

#### **4 - Coleção “Fazendo História”**

Nº 1: A comunidade dos gatos e o dono da bola. 1995.

Nº 2: Zumbi, comandante guerreiro. 1995.

Nº 3: A história de uma luta de todos. 1996.

#### **5 - Avulsos**

•Álbum seriado: como deve ser uma escola de assentamento. 1994.

•Plantando cirandas. Fita e livreto de canções infantis. 1994.

•Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta. 1995.

•O brilho de quem faz a luta. Peças teatrais. 1995.

•1º Caderno de orientação para os monitores de educação de jovens e adultos - Estado do Paraná. 1996.

(Fonte: CALDART, 1997)