

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

RODOLFO DE JESUS CHAVES

**CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO: A LUTA DO MST
EM SÃO PAULO PELO ACESSO À EDUCAÇÃO.**

**SÃO CARLOS
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

RODOLFO DE JESUS CHAVES

**CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO: A LUTA DO MST
EM SÃO PAULO PELO ACESSO À EDUCAÇÃO.**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos, como
exigência parcial para obtenção do título de
mestre em educação.**

Orientador: Luiz Bezerra Neto

**SÃO CARLOS
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C512cm

Chaves, Rodolfo de Jesus.

Contribuições dos movimentos sociais na democratização do acesso à educação : a luta do MST em São Paulo pelo acesso à educação / Rodolfo de Jesus Chaves. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
117 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação rural. 2. Educação do campo. 3. Trabalho e educação. I. Título.

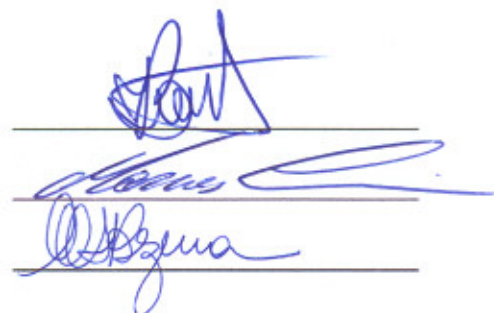
CDD: 370.19346 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Marcos Cassin

Profª Drª Maria Cristina dos Santos Bezerra



The image shows three handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal line. The signatures are stylized and cursive. The first signature is the most compact, the second is more elongated, and the third is the most fluid and extends further to the right.

AGRADECIMENTOS

Pesquisar é um ato que sempre exige um trabalho coletivo, seja de forma direta ou indireta. É por isso que gostaríamos de deixar registrado aqui nossos agradecimentos a algumas pessoas que tiveram papel fundamental no desenvolvimento deste trabalho.

A princípio agradeço ao orientador Prof^o Dr. Luiz Bezerra Neto, pelas contribuições teóricas e observações conceituais tecidas ao longo da pesquisa. O curto período de convivência tornou-se um enorme aprendizado.

Agradeço à Prof^a Dra. Maria Cristina Bezerra, pela leitura detida e sugestões feitas no exame de qualificação. Ao Prof^o Marcos Cassin, pelas críticas levantadas durante o exame de qualificação e pelos debates freqüentes estimulados no Instituto Cultural Lindolpho Silva (ICLS).

Aproveito para agradecer aos companheiros e companheiras do ICLS, este espaço tem sido bastante proveitoso para se fazer a reflexão da questão agrária brasileira. Em particular, agradeço profundamente as colegas Samila Bernardi do Vale e Monica Fernanda Botiglieri pela força e ajuda com questões teóricas e também burocráticas do mestrado.

Devo também registrar meus sinceros agradecimentos aos assentados de Itapeva que nos deram bastante atenção e tiveram enorme interesse em contribuir com nosso trabalho, mesmo diante do acúmulo de atividades que faz parte de suas rotinas. À “Marcinha” agradeço sua atenção e paciência em explicar a organização do Setor em Itapeva, e fornecer seus contatos facilitando nosso trabalho de campo.

Em especial à minha companheira Tati, pelo carinho, pelo apoio incondicional, por me acompanhar e colaborar na aplicação dos questionários e, sobretudo, pela compreensão nas horas difíceis. Sem sua presença e colaboração este trabalho não teria sido concluído.

Um agradecimento tardio, mas indispensável deve ser feito aos “Manos”: Dalton, Gilson, Rafael, Rone e Sueli; companheiros inseparáveis da graduação e também de luta dentro do movimento estudantil. A vocês devo muito deste trabalho, pois foram inúmeras vezes o incentivo e o apoio para que esta pesquisa fosse adiante. Também agradeço a Prof^a Célia Fernandes (DEEDU / UFOP), por acreditar e defender que a educação pode vir a ser transformadora.

Em São Carlos fui muito bem acolhido pelos amigos do “Bloco 31” do alojamento. Aos colegas “Leandrão”, Fernando, Joel, Farah, Alan, “Véinho”, João Pedro, “Xuon”, Nicolas e Jucinei agradeço pela cordial recepção e apoio ao longo da execução dessa pesquisa.

Por fim, agradeço a minha família pelo apoio. Especialmente a minha mãe, Nilza, que sempre me ensinou a ser persistente e lutar para transformar a realidade. E aos meus irmãos Rodrigo e Henrique, que são grandes amigos e que desde a graduação tem me ajudado bastante.

RESUMO

Trabalhos sobre a organização, as formas de luta e de reprodução dos movimentos sociais do campo tem tomado fôlego nos últimos anos. Dentre os movimentos que defendem a reforma agrária, destaca-se o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) que tem modificado a realidade dos trabalhadores rurais que ingressaram nas fileiras desse Movimento para conquistar seus direitos. Direitos estes que não se resumem apenas na conquista da terra para trabalhar. Como podemos observar o movimento tem diversificado a sua pauta de reivindicações, assim tentam assegurar direitos como o trabalho, a saúde, a educação, etc.. Partindo desta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo investigar as contribuições do MST na luta pelo acesso à educação escolar para os trabalhadores rurais. Como recursos para atingir esse objetivo, mobilizamos ampla bibliografia sobre o assunto, visitamos assentamentos rurais do Movimento para conhecer a realidade sócio-educativa e fizemos entrevistas coletando dados que foram úteis para a escrita deste trabalho. Apesar de valorizarmos toda a trajetória de organização e luta dos trabalhadores do campo, nosso estudo dedicou-se ao período mais recente da história que vai da redemocratização do Brasil nos anos 1980 até os últimos anos da década de 2000.

Palavras-Chave: Educação Rural. Educação do Campo. Reforma Agrária. Movimento Sem Terra.

ABSTRACT

Works on the organization, forms of struggle and reproduction of social movements have taken steam in recent years. Among the movements that advocate land reform, there is the MST (Movement of Landless Rural Workers) which has changed the reality of peasant populations who joined the ranks of the Movement to win their rights. That these rights are not limited only to the conquest of land to work, as we observe the movement has diversified its set of demands, so try to secure rights such as labor, health, education, etc.. From this perspective, this study aims to investigate the contributions of the MST in the struggle for access to school education for rural workers. As resources to achieve this goal, we mobilized a large bibliography on the subject, visited rural settlements of the Movement to meet the socio-educational and interviewed by collecting data that were helpful to the writing of this work. While we value the entire history of organization and struggle of rural workers, our study was devoted to the most recent period of history which will re-democratization of Brazil in 1980 until the last years of the 2000s.

Keywords: Rural Education. Agrarian Reform. Landless Movement.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: São Paulo: Greves de trabalhadores em fazendas no interior do estado entre 1888-1913.

Tabela 2: Evolução das matrículas e cursos de graduação presenciais, por setor, Brasil, 1996-2005.

Tabela 3: São Paulo: evolução do número de escolas públicas na área rural – 1995/2005.

Tabela 4: São Paulo: evolução das matrículas na educação básica na área rural por etapa e modalidade de ensino: Por etapa e modalidade escolar – 1995/2005.

Tabela 5: População assentada em São Paulo: frequência escolar por faixa etária – 2004.

Tabela 6: São Paulo: analfabetismo na população de 15 anos ou mais, por idade e situação de domicílio.

Tabela 7: MST: Evolução do Setor de Educação.

Tabela 8: MST: Distribuição do Assentamento Pirituba.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: MOVIMENTOS SOCIAIS, CIDADANIA E DEMOCRACIA NO BRASIL	5
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	5
1.2 ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS NO PERÍODO REPUBLICANO	7
1.3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO E A AMPLIAÇÃO DA DEMOCRACIA	17
1.4 A REDEMOCRATIZAÇÃO E O MST	30
CAPÍTULO II: O MST E A LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO	39
2.1 A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	39
2.2 EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO	58
2.3 O PAPEL DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST: ANÁLISE DA ATUAÇÃO NO ASSENTAMENTO PIRITUBA	66
2.3.1 O SETOR DE EDUCAÇÃO	67
2.3.2 EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO PIRITUBA	78
2.4 AS FORMAS DE LUTA DO MOVIMENTO PELO ACESSO À EDUCAÇÃO	90
CONTRIBUIÇÕES E LIMITES A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCALÇÃO ESCOLAR:	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
BIBLIOGRAFIA	104
APÊNDICES	110
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisar a luta do MST por educação escolar começou a ser construída há quase três anos. Duas circunstâncias colaboraram na escolha do nosso objeto de estudo, uma de caráter teórico e outra essencialmente prática. As questões teóricas começaram a ganhar corpo ainda na graduação, num momento no qual “grandes nomes” da historiografia brasileira anunciavam o fracasso do marxismo como instrumental teórico para interpretar a realidade histórica, quando resolvemos criar o Grupo de Estudos Marxistas (GEMARX) para suprir a defasagem nas leituras marxistas que haviam sido abandonadas de forma generalizada nos cursos de ciências humanas. Nosso esforço não era apenas de ler, interpretar e discutir a obra de Karl Marx, Friedrich Engels e outros teóricos dessa corrente. Nossa perspectiva estava pautada na tentativa de apropriação dos conceitos, de compreender os mecanismos que levavam a exploração de uma classe social sobre a outra, de transpor para nossa realidade um pensamento crítico que fosse capaz de propor a superação dessa exploração e, sobretudo, nos negávamos a aceitar o discurso tão proclamado de que vivíamos o “fim da história” e que nada mais poderia ser feito para romper com o modo de produção capitalista.

Foi imerso a esse contexto que começamos a aprofundar nossos conhecimentos da teoria marxista, mas esse aprofundamento ainda necessitava de uma análise empírica onde fosse possível verificar a luta de classes na nossa realidade. Nesse momento, passamos a olhar de forma diferente para as lutas sociais no Brasil, amparados pela teoria marxista, reconhecemos nas lutas do MST os principais aspectos da luta de classes. Essa trajetória nos levou a buscar conhecer um pouco mais sobre a natureza do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, procurando nos aproximar da realidade do campo brasileiro. Da abordagem teórica passamos para a vivência prática.

No início do ano de 2008, participamos do IV Estágio Interdisciplinar de Vivência em Áreas de Acampamentos e Assentamentos do MST e do MAB em Minas Gerais (EIV-MG). Este estágio é dividido em duas partes, a “preparação” e a “vivência”. Na fase da “preparação” é dedicado um tempo para a formação dos estagiários, basicamente um curso intensivo sobre a realidade brasileira. Depois de passar por essa formação, os estagiários são divididos em duplas e em seguida são encaminhados para a vivência em áreas de acampamento e assentamento em todo o estado de Minas Gerais. Nossa vivência foi num acampamento, “Dom Luciano de Almeida”, localizado no Vale do Jequitinhonha no Município de Salto da Divisa. Ficamos nesse acampamento, vivendo debaixo da lona preta por volta de 15 dias. Essa vivência possibilitou conhecer de perto o lento processo de reforma

agrária que o atual governo tem praticado. Dividindo a escassa alimentação que havia com os acampados, fazendo do Rio Jequitinhonha nossa única fonte de água para consumo e higiene pessoal, privados do acesso aos serviços básicos de que estávamos tão acostumados a ter e, principalmente, tendo a oportunidade de ouvir os acampados do Movimento com seus sonhos, suas angústias, suas contradições e aprender com a nossa gente a lutar dia após dia pela liberdade e por um pouco de justiça social.

Sem dúvida, essa vivência prática também determinou fortemente na escolha do nosso objeto de estudo. Um dos temas mais falados no acampamento era da educação, os pais tinham grande preocupação com o destino dos filhos, queriam um futuro melhor para as crianças e viam na educação uma forma de atingir esse objetivo. Depois dessa experiência que pudemos vivenciar, começamos a buscar saber mais sobre a oferta de educação para as populações rurais, em especial, as pessoas envolvidas no processo de luta pela reforma agrária. Portanto, fizemos um movimento que saiu do campo teórico, emergiu na realidade prática e agora voltamos ao campo mais teórico para aprofundar nossa reflexão e entendimento sobre a educação no contexto da luta pela terra.

Os primeiros dados que nos chamaram a atenção foram encontrados no artigo escrito por Bezerra Neto (2005, p. 140), ao descrever a situação da educação no MST o autor revelava alguns números que nos surpreenderam. Segundo dados que ele consultou, o MST contava, já em 2005, com 1.800 escolas de ensino fundamental, atendendo cerca de 160 mil crianças e adolescentes nos acampamentos e assentamentos. Ainda, cerca de 3.900 educadores contribuía nestas escolas, além de 250 educadores das Cirandas Infantis, três mil alfabetizadores de jovens e adultos que atendiam a 30 mil alfabetizandos. Todo esse conjunto de ações voltadas para a educação nos trouxe a tona várias questões. Como são essas escolas? Onde ficam, em áreas dentro dos acampamentos e assentamentos? Como o MST conquistou esse espaço na educação? Quais contribuições do MST na democratização do acesso a educação escolar? Como funciona o Setor de Educação do movimento? As escolas já existiam antes do movimento iniciar o processo de luta? Que mecanismo eles usaram para conquistar esse número de escolas? Quem são os sujeitos educados nesses espaços, somente militantes do movimento? Qual a relação entre luta pela terra e a educação? Enfim, tentamos responder algumas dessas questões ao longo desse trabalho.

Durante o levantamento bibliográfico, notamos que a maior parte dos estudos sobre a educação no MST tem como foco os seguintes aspectos: a pedagogia do movimento; o caráter pedagógico da luta pela terra; as escolas e suas experiências; a relação trabalho e educação no campo; o projeto de educação do campo; a formação de professores para atuar no campo; as

mudanças nas relações de produção e a educação; a alfabetização de jovens e adultos no meio rural; a Escola Itinerante do MST; as Cirandas Infantis; as escolas de formação política ENFF e ITERRA. A questão da luta pela escolarização e pela democratização do acesso a escola pública são temas que aparecem de maneira secundária nesses trabalhos que consultamos, dos trabalhos que tivemos contato não foi possível encontrar nenhum que trate diretamente dessas problemáticas. Este trabalho se justifica na medida em que tentamos preencher essa lacuna encontrada nos estudos sobre a luta dos trabalhadores sem terra por educação.

A revisão da literatura sobre o assunto, a coleta de dados por meio de publicações oficiais do movimento e também os depoimentos gravados em entrevistas foram as principais fontes para a elaboração desse texto.

Nosso entendimento dos movimentos sociais, enquanto um fenômeno histórico nos conduziu a adotar uma metodologia de pesquisa que abordasse nosso objeto de pesquisa a luz da história da luta de classes. Ou seja, procuramos analisar a luta pela educação no contexto das lutas sociais traçadas pelos trabalhadores rurais no Brasil. Nesse sentido, tentamos evitar o emprego de um método que pudesse nos conduzir a uma visão parcial, reduzida ou fragmentada do nosso objeto. Ao contrário, buscamos na dialética da história a totalidade dos fenômenos com os quais nos deparamos nesta pesquisa. Assim, privilegamos o confronto entre fontes bibliográficas, documentos históricos e depoimentos de sujeitos envolvidos no processo de luta pela educação no MST.

A pesquisa se desdobrou em dois capítulos que vão compor esta dissertação e que estão organizados da seguinte forma: Capítulo I: Movimentos Sociais, Cidadania e Democracia no Brasil; e o Capítulo II: O MST e a Luta Pelo Acesso à Educação em São Paulo.

Na primeira parte do texto dedicamos a conhecer a organização e luta dos trabalhadores rurais no Brasil, utilizando como fonte principalmente a literatura produzida sobre a organização da classe trabalhadora durante o século XX. Percorremos o longo percurso desse século tentando apontar as relações entre as conquistas dos direitos dos trabalhadores com as lutas que os mesmos empreenderam para garantir a efetivação desses direitos. A questão da cidadania enquanto participação ativa dos sujeitos e resultante de um conceito mais amplo de democracia são aspectos que também trabalhamos neste capítulo. Nesta primeira parte da dissertação, encerramos com o surgimento do MST enquanto um movimento que retoma a luta de movimentos que o antecedem e propõe uma forma particular de fazer a luta pela reforma agrária, onde seja garantida a extensão de direitos aos trabalhadores do campo.

A última parte do texto é a raiz de nossa pesquisa, nela tentamos avançar dando nossa contribuição ao expor as formas de luta e as conquistas do MST no campo educacional. Atualizaremos primeiro o debate acerca da oferta da educação rural no Estado de São Paulo, trabalhando também os dados mais atuais da última Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária. Depois propomos conhecer um pouco mais o Setor de Educação do MST que atua no estado de São Paulo, para isso foram feitas entrevistas com membros desse setor que nos ajudou a compreender melhor as suas atribuições. Também tentamos observar a luta do movimento de perto, ao visitarmos e entrevistarmos pessoas envolvidas com a educação no assentamento Pirituba, localizado na região sudoeste do estado paulista. Em seguida fizemos um levantamento dos mecanismos e instrumentos utilizados pelo movimento para empreender a luta pela educação. Ao final, apresentaremos um balanço apontando as contribuições e os limites que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra enfrenta para realizar a democratização do acesso à educação escolar nas áreas de reforma agrária.

Por fim, devemos ressaltar que para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados utilizamos pseudônimos ao invés do nome verdadeiro. Também devemos deixar registrado que as entrevistas foram dirigidas apenas a pessoas adultas, mediante a autorização prévia da publicação do conteúdo desenvolvido nesta pesquisa.

CAPÍTULO I: MOVIMENTOS SOCIAIS, CIDADANIA E DEMOCRACIA NO BRASIL

1.1 Considerações Iniciais

Ao optarmos por estudar as lutas sociais no Brasil, no nosso caso, os movimentos sociais do campo, tivemos que fazer algumas escolhas para ter claro os caminhos a serem percorridos, as fontes consultadas e utilizadas em nosso trabalho, assim como a metodologia mais adequada a ser adotada. Contudo, nem sempre essas “escolhas” são feitas com liberdade, ao gosto do pesquisador. Muitas acabam sendo a única opção que resta ao abordar determinado objeto.

Em nossa pesquisa não foi diferente, em muitos casos tivemos autonomia para escolher os caminhos que mais poderiam contribuir para compreender nosso objeto, de tal forma que nem sempre foram os percursos mais fáceis a trilhar, já que os critérios tinham como premissa o entendimento total dos problemas que envolveram nosso estudo. Mas houve circunstâncias em que encontramos apenas uma maneira de seguir adiante, e assim tivemos que assumir o risco de uma análise incompleta de determinado tema que envolveu a escrita dessa dissertação.

Dessa forma, passamos a fazer nossa primeira consideração acerca do nosso trabalho.

Ao abordarmos a temática *sui generis* dos Movimentos Sociais no Brasil, assumimos de antemão uma postura teórica que teve desdobramentos na escrita da dissertação. Um dos entraves teóricos que nós colocamos em nosso trabalho, trata-se da própria definição do que entendemos por “movimentos sociais”. Ora, dependendo do nosso entendimento, algumas coisas (fatos) poderiam ser dispensáveis em nossa análise, assim como outras se tornariam imprescindíveis. Passemos, portanto, a fazer adiante uma brevíssima pontuação da nossa concepção sobre o que compreendemos por “movimentos sociais”.

Existem algumas definições para conceituar movimentos sociais que podem ser encontradas em algumas bibliografias que se dedicaram a essa temática, dentre elas destacamos aquela elaborada pela socióloga Maria da Glória Gohn (1997) e que tem sido utilizada com frequência pelos pesquisadores brasileiros:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil... (GOHN, 1997, p. 251).

Essa é uma boa definição para nós cientistas sociais iniciarmos uma análise sobre um determinado movimento social. Poderíamos assumi-la como nosso referencial e passar a fazer

a análise que estamos propondo estudar neste trabalho. Contudo, existem algumas ponderações acerca dessa definição que pretendemos acrescentar nas próximas linhas.

A priori, defendemos que o “movimento social”, em última instância, trata-se de um fenômeno histórico. E aqui tomamos emprestada essa máxima do historiador inglês Edward P. Thompson (1997), que ao estudar a *Formação da Classe Operária Inglesa*, definiu o conceito de “Classe” como sendo

(...) um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas relações humanas (TOMPSON, 1997, p. 9).

Esta definição que Thompson nos legou sobre a “classe”, nos ajudará a compreender melhor a organização histórica dos trabalhadores em torno dos movimentos sociais. Tomar os movimentos sociais enquanto “fenômeno histórico” significa compreendê-los em sua totalidade, dentro das relações sociais com suas contradições e, conseqüentemente, à luz da luta de classes.

No nosso entendimento, definir os movimentos sociais como sendo apenas produto de “certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país”, pode reduzir significativamente a importância desse instrumento da classe trabalhadora ao longo da história. Além dessa redução, corre-se o risco de fazer interpretações equivocadas acerca de determinados fatos relacionados aos movimentos sociais, ao desconsiderar uma teia de acontecimentos que concorrem para forjar a luta social em torno de determinado movimento. Resumindo, não é possível entender o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, partindo apenas da conjuntura socioeconômica e política do Brasil na década de 1980. É preciso compreendê-lo ao longo da História (como um fenômeno histórico), pois somente assim poderemos levar em consideração o problema histórico da concentração fundiária, da expulsão e expropriação dos trabalhadores do campo, da ausência de uma política nacional que promovesse a reforma agrária, das mortes e conflitos decorrentes da luta pela terra no Brasil, etc.

Feitas as nossas considerações, registramos, pelo menos, duas implicações dessa postura teórica ao tomar os movimentos sociais enquanto fenômeno histórico. A primeira delas é que sendo um fenômeno histórico, os movimentos sociais participam dos acontecimentos da própria história, influenciando-os e sendo influenciado por tais acontecimentos. A segunda implicação, e não menos importante, é que se os movimentos

sociais determinam e são determinados pelos acontecimentos históricos, há necessidade de analisá-los em sua historicidade para não deixarmos escapar elementos que colaboram na sua reconstituição. Assim, optamos por fazer um retorno ao longo da história para resgatar as origens da organização dos trabalhadores rurais no Brasil.

1.2 Organização dos trabalhadores rurais no período republicano

“Por ora a cor do governo é puramente militar e deverá ser assim. O fato foi deles, deles só, porque a colaboração de elemento civil foi quase nula. O povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava” (Aristides da Silveira Lobo, Carta publicada no jornal Diário Paulista no dia seguinte aos 15 de novembro de 1889).

A historiografia clássica tem enfatizado o papel da classe trabalhadora nos momentos de ruptura política dos quais o país mergulhou, relegando a esta uma atuação secundária nos acontecimentos políticos de nossa história. O papel, quase sempre assinalado por esses historiadores, é de que as camadas populares estiveram alheias aos processos de mudanças que marcaram a história política nacional. O trecho que destacamos acima, é um documento que comprova essa tendência historiográfica no Brasil, trata-se de uma carta elaborada pelo político Aristides Lobo onde ele expõe suas impressões acerca do episódio da Proclamação da República. Historiadores como Sérgio Buarque de Holanda (2006) e José Murilo de Carvalho (2000), fizeram uso desse fragmento para reforçar a tese de que no Brasil as camadas populares, ou seja, os trabalhadores, pouco ou nada colaboraram nesses processos de transformação política.

Diante disso, recorreremos a literatura sobre a organização dos trabalhadores no Brasil, dando destaque aos trabalhadores rurais, com o intuito de averiguar ao longo do tempo como se manifestou a organização dos trabalhadores e o aparecimento dos movimentos sociais, como expressão contrária àquela analisada por aqueles historiadores brasileiros para o período que compreende o fim do século XIX e início do XX. Nosso esforço caminha no sentido de apontar que essa relação (não protagonismo dos trabalhadores) é questionável, principalmente a partir das mudanças ocorridas na Primeira República.

Da ocupação territorial brasileira até o fim da escravidão, com algumas ressalvas, podemos afirmar que houve pouco espaço para a organização dos trabalhadores. Afora alguns movimentos isolados durante a Colônia e o Império, que rapidamente foram sufocados pelos aparatos repressivos do Estado, há poucos sinais da tentativa dos trabalhadores empreenderem uma luta organizada contra a classe dominante. Alguns fatores contribuíram para essa

situação, uma delas é a própria relação de produção que se assentava no trabalho escravo e impedia qualquer manifestação individual ou coletiva daqueles que estavam sendo explorados.

Além de ter sido um entrave à organização da classe trabalhadora, o modo de produção escravista passou a ser uma barreira para que o Brasil se inserisse na moderna economia que estava se moldando na Europa, desde meados do século XVIII. A expansão da produção de mercadorias, em determinado momento, exigiu a expansão do mercado consumidor. Prova dessas transformações na economia mundial, foram as imposições feitas pela Inglaterra ao Brasil, abrangendo desde a economia chegando até a organização do trabalho, para que fosse possível acompanhar o ritmo ditado pelo novo modo de produção de mercadorias. Em análise desenvolvida pelo economista Francisco de Oliveira (1997), ele destaca que do ponto de vista econômico:

O escravismo, como forma de trabalho compulsório, alimentava a acumulação primitiva nas metrópoles capitalistas em expansão, mas seu efeito interno nas economias coloniais era diferente, obstaculizando a diferenciação da divisão social do trabalho. A acumulação, em economias desse tipo, de que a brasileira é exemplo eloqüente, resulta na ampliação do fundo de terras, sem entretanto produzir renda da terra, e ampliação do fundo de escravos, que corresponde ao capital constante; é uma acumulação de riquezas, mas não de capital (OLIVEIRA, 1997, p. 403).

No período em que a Europa passava por forte industrialização, o Brasil foi paulatinamente se ajustando à economia global. Com certeza a escravidão foi, naquele instante, o maior obstáculo para esse ajustamento nas relações produtivas, fazendo com que nossa economia estivesse um passo atrás das economias centrais. Conseqüentemente, a pressão para colocar fim a escravidão passou a ser veiculada por diversos setores da sociedade, desde abolicionistas ligados a causa, passando pela incipiente burguesia agrária que estava colaborando com os primeiros incentivos à industrialização, assim como a força vinda de fora, promovida pelas economias industriais da Europa.

Com o fim da escravidão, houve uma reorganização das classes sociais no Brasil. Uma pequena parcela dos ex-escravos foi inserida na dinâmica das novas relações produtivas, porém a maior parte deles foi abandonada à própria sorte. Para sanar os déficits de mão-de-obra para substituir o trabalho escravo, foi incentivada durante longos anos a política de imigração onde um grande contingente de trabalhadores europeus e asiáticos foram trazidos aos trópicos para serem submetidos ao sistema de colonato. É neste contexto que multiplicaram-se o número de trabalhadores assalariados, dando origem ao operariado nas grandes cidades e ao proletariado agrícola no meio rural. Segundo Oliveira (1997, p. 396),

(...) a formação do campesinato no Brasil se dá concomitantemente à instauração das formas do trabalho livre; essa é uma das especificidades do processo de economias que nasceram como uma reserva de acumulação primitiva da expansão do sistema capitalista em escala mundial.

Pois bem, é a partir dessa transição (trabalho servil-trabalho assalariado) que temos o princípio da organização dos trabalhadores no campo e na cidade. Convém lembrar que essa organização se deu de forma diferenciada em ambos os espaços, e que, como veremos adiante, as lutas de uns serviram de exemplo e motivação para as lutas dos outros trabalhadores, ou seja, houve grande influência entre as lutas dos trabalhadores do campo e da cidade.

Para compor o quadro, temos a instauração do regime republicano, que do ponto de vista social manteve no campo a hegemonia de uma oligarquia caduca a qual fazia uso de mecanismos de dominação para se perpetuar no poder, que remontam nosso passado colonial. Esta manteve-se contrária desde o início as mudanças no setor produtivo, representando sempre um atraso para o capitalismo moderno. Destacamos, por fim, a já mencionada burguesia agrária que passo a passo transformou-se cada vez mais em burguesia industrial, esta favorável às transformações promovidas pelo modo de produção capitalista, com certa freqüência entrou em conflito com os interesses da oligarquia latifundiária da época.

A formação da burguesia agrária brasileira não se dá inteiramente no período circunscrito da República Velha; é claro que desde o Império essa burguesia está se constituindo (...), no momento em que ela passa a ser a mediadora entre a força de trabalho e as forças produtivas e ao mesmo tempo destrói os mecanismos do "exclusivo comercial". Mas ela somente se completa como burguesia agrária no momento da passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, mudando a forma e o conteúdo da apropriação do excedente do produto social, e no momento em que funda para si um processo de acumulação primitiva cuja expressão é o campesinato ou o quase-campesinato e onde a apropriação do excedente, essa acumulação primitiva, se dá no nível ou na órbita da circulação, fundando os mecanismos de dominação social e política que repõem o econômico sob formas de coerção não-econômica: o coronelismo e suas seqüelas, a meação, a parceria, o colonato, o barracão (Id. Ibid., p. 407-408) [aspas do autor].

Do ponto de vista político, o fim da escravidão e o advento da República colaboraram com os processos de participação das camadas populares no cenário da política institucional. A constituição de 1891 outorgou o direito de votar a todo cidadão que fosse alfabetizado, tendo pouco impacto sobre as escolhas dos candidatos nos anos posteriores, já que a maior parcela dos letrados no país era, sobretudo, das camadas dominantes. Contudo, é bom registrar que pela primeira vez em nossa história, a educação assumia um papel central como

condicionante da participação política, e com certeza isso influenciou nas políticas voltadas para o setor no início do século XX.

Além disso, o trabalhador alfabetizado, que teoricamente tinha direito de votar em quem ele desejasse, nem sempre escolhia o candidato que mais lhe agradava ou que representasse seus interesses. Apesar de todas as transformações que vimos anteriormente, o fim da escravidão e a introdução do trabalho assalariado, o declínio da Monarquia e a ascensão da República, nem tampouco a extensão dos votos aos cidadãos alfabetizados garantiu à classe trabalhadora total autonomia para votar. A dependência econômica dessa classe permaneceu nas mãos da aristocracia detentora dos meios de produção. Logo, o voto tornava-se reflexo da fidelidade do trabalhador ao senhor que lhe permitia cultivar em suas terras e, raramente, como expressão da consciência autônoma do camponês.

Essa dependência dos trabalhadores do campo aos grandes fazendeiros colaborou para o surgimento do fenômeno conhecido por “coronelismo”. O coronelismo teve grande manifestação durante o início do século XX, e atingiu principalmente as regiões mais isoladas do país. Os coronéis eram homens reconhecidos por sua influência econômica, política e social em determinada região ou município onde a maior parcela do eleitorado dependia direta ou indiretamente dos seus favores.

O coronelismo se integra, pois, como um aspecto específico e datado dentro do conjunto formado pelos chefes que compõem o mandonismo local brasileiro, datado porque, embora aparecendo a apelação de coronel desde a segunda metade do Império, é na Primeira República que o coronelismo atinge sua plena expansão e a plenitude de suas características. O coronelismo é, então, a forma assumida pelo mandonismo local a partir da proclamação da República; o mandonismo local teve várias formas desde a Colônia, e assim se apresenta como o conceito mais amplo com relação aos tipos de poder político-econômico que historicamente marcaram o Brasil (PEREIRA DE QUEIROZ, 1997, p. 159-160).

Como podemos observar, o coronelismo decorre também do mandonismo que tem como característica comum o poder que emana da influência econômica dos proprietários. Conforme salientou Victor Nunes Leal (1997, p.75), “a primeira observação de quem estuda o coronelismo é, natural e acertadamente, atribuí-lo a hegemonia social do dono de terras”. Mas não podemos resumir o fenômeno simplesmente à dependência do camponês à terra ou na necessidade de trabalhar nela, existem inúmeros outros motivos que fortaleciam essa relação e garantia a manutenção do coronelismo. Em nota, Leal (1997) aponta uma “lista incompleta” de fatores que também sustentava a dependência dos trabalhadores-eleitores com relação ao chefe local:

(...) arranjar emprego; emprestar dinheiro; avalizar títulos; obter crédito em casas comerciais, contratar advogado; influenciar jurados; estimular e "preparar" testemunhas; providenciar médico ou hospitalização nas situações mais urgentes; ceder animais para viagens; conseguir passes na estrada de ferro; dar pousada e refeição; impedir que a polícia tome as armas de seus protegidos, ou lograr que as restitua; batizar filho ou apadrinhar casamento; redigir cartas, recibos e contratos, ou mandar que o filho, o caixeiro, o guarda-livros, o administrador ou o advogado o façam; receber correspondência; colaborar na legalização de terras; compor desavenças; forçar casamento em casos de descaminho de menores, enfim uma infinidade de préstimos de ordem pessoal, que dependem dele ou de seus serviçais, agregados, amigos ou chefes. Quando o chefe local é advogado, médico, escrivão, sacerdote etc, muitos desses serviços são prestados pessoalmente, mediante remuneração irrisória, ou inteiramente gratuitos (LEAL, 1997, p. 299-300).

Portanto, havia a relação de dependência, mas destaca-se também uma relação de troca entre ambas as partes. Para se eleger, ou eleger seus correligionários, o coronel fez uso de diversos mecanismos de cooptação do voto, sendo que do outro lado o camponês também se favorecia com alguma demanda que lhe era atendida. Contudo, o coronelismo não representava a negociação entre iguais, pois quando o lado mais fraco recusou-se a aceitar as condições impostas pelos coronéis, quase sempre foi reprimido. “A opressão, a violência, a crueldade também foram armas utilizadas pelos coronéis para captarem votos, tão empregadas e tão usuais quanto os favores e os benefícios.” (PEREIRA DE QUEIROZ, 1997, p. 161).

Diante de tal fenômeno, havia pouco espaço para os trabalhadores rurais se organizarem enquanto classe. Tanto a dependência em relação ao coronel quanto a repressão no qual estavam submetidos, levaram os trabalhadores do campo a não desafiar a ordem coronelística. O isolamento territorial e a ausência de um Estado forte durante a Primeira República são elementos que também figuram na organização tardia dos trabalhadores rurais em torno de instituições, sindicatos ou associações formais e consolidadas.

Isto não significa que não houve contestação da ordem estabelecida após a queda do regime monárquico, ao contrário do que a historiografia tradicional sugere, o período em que situa o início da República no Brasil foi marcado por grandes movimentos e agitações sociais tanto no campo como na cidade. No meio rural houve surtos de movimentos messiânicos, o banditismo social e greves praticadas, com maior ênfase, pelos colonos que trabalhavam nas fazendas de café. Na região urbana, principalmente nas grandes cidades, os trabalhadores se mobilizaram em torno de associações mútuas e sindicatos, promovendo greves e manifestações, clamando por melhores condições de trabalho.

Para o meio rural¹, que tem maior relevância em nossa análise, destacamos três grandes movimentos ocorridos entre o final da Monarquia e o período que compreende a República Velha: o movimento de Canudos, situado na região nordeste do Brasil; o Contestado que teve origem entre os estados do Paraná e Santa Catarina; e o movimento no Juazeiro, que também teve sua manifestação no nordeste brasileiro.² Todos esses três movimentos possuem alguns aspectos em comum, um deles é o caráter religioso presente em suas manifestações. Outro, é que nos três movimentos, o pano de fundo que mobilizou a população esteve relacionado a disputas por terras. Esses três episódios, que marcam a nossa história durante a Primeira República, colaboram com nossa hipótese de que as mudanças nas relações de produção permitiram relativa autonomia para as camadas populares se organizarem. Naquele instante, reunidos em torno de uma liderança, puderam expressar a insatisfação com a ordem estabelecida que insistia na exploração, violência e exclusão das camadas pobres da população.

O historiador Boris Fausto (2009, p. 295), classificou os movimentos sociais do campo, do início do século XX, em três grandes grupos: *1. os que combinaram conteúdo religioso com carência social; 2. os que combinaram conteúdo religioso com reivindicação social; 3. os que expressam reivindicações sociais sem conteúdo religioso*. Seguindo essa divisão em grupos, ele sugeriu que o movimento de Canudos (1893-1897) e do Juazeiro (1872-1924), que foram encabeçados respectivamente por Antonio Vicente Mendes Maciel (o “Antonio Conselheiro”) e pelo Padre Cícero Romão Batista, estão inseridos no primeiro grupo. Já o movimento do Contestado estaria situado no segundo grupo. E, conforme destacou, “o terceiro grupo tem como exemplo mais expressivo as greves por salários e melhores condições de trabalho nas fazendas de café de São Paulo”. (FAUSTO, 2009, p. 295-296).

Devemos chamar a atenção para a escassez de trabalhos acadêmicos que se dediquem a estudar este último grupo, na classificação elaborada por Boris Fausto. As greves e manifestações dos trabalhadores rurais na Primeira República é um tema que carece novos estudos³. Um dos problemas ao pesquisar esse assunto, decorre da ausência de fontes

¹ Nosso recorte privilegiou a análise do meio rural por uma questão metodológica, mas registramos aqui que há uma extensa bibliografia abordando a temática da organização dos trabalhadores urbanos no mesmo período.

² Não é nossa intenção, neste trabalho, esmiuçar cada um desses movimentos. Para uma análise comparativa, consultar: MONTEIRO, Douglas Teixeira. “Um confronto entre Juazeiro, Canudos e Contestado”. In: FAUSTO, Boris. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III: O Brasil Republicano. 2º vol. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

³ Para o desenvolvimento deste trabalho buscamos algumas referências que abordassem as greves e manifestações coletivas de trabalhadores assalariados no início da República. Porém, tivemos pouco sucesso, as obras mais importantes que encontramos foram: BARRIGUELLI, José Cláudio. **Subsídios à história das lutas**

históricas que possibilitem uma análise concreta do período. Já as greves e manifestações de trabalhadores urbanos durante o início do século XX, foram abordadas em inúmeros trabalhos e, além disso, é um tema que frequentemente é revisitado pela academia⁴.

Esse déficit, do qual falamos anteriormente, não implica em afirmar categoricamente que não houve agitações dos trabalhadores nas fazendas por melhores condições de trabalho. Exatamente devido às dificuldades em encontrar fontes históricas, os pesquisadores acabam deixando essa discussão para um segundo plano, levando a acreditar que, no início da República, apenas os trabalhadores urbanos lutaram por condições dignas de trabalho.

A participação dos trabalhadores rurais em manifestações e greves ficou registrada através dos jornais das regiões produtoras de café, em alguns inquéritos policiais e também nos periódicos dos movimentos classistas de caráter libertários. Os motivos que levavam os colonos à entrarem em greve eram variados, podiam iniciar um movimento devido ao atraso de salários, assim como por desavenças pessoais com os administradores das fazendas. Alguns estudos mostram, que as lutas dos trabalhadores do campo não somente ocorreram com certa freqüência, como ainda assumiram mecanismos diversificados de reivindicação.

Dentre os mecanismos empregados pelos colonos rebeldes, três deles merecem destaque nos movimentos ocorridos no interior de São Paulo: *o êxodo, a recusa ao trabalho e a greve coletiva organizada*. (BARRIGUELLI, 1981, p. 97).

O chamado *êxodo* ou as *fugas coletivas* foram medidas adotadas por alguns colonos para atingir economicamente os fazendeiros. “Tal ação procura objetivar-se na interrupção do processo produtivo, mesmo com grandes prejuízos pessoais [aos colonos], a fim de que diminua a lucratividade do fazendeiro e anarquize a organização da produção.” (Idem, [grifo nosso]). Portanto, foi principalmente nos períodos de colheita, que os trabalhadores abandonavam o trabalho causando grande transtorno a determinado proprietário de terras. Observe que este recurso foi empregado apenas em casos extremos, já que o próprio colono também ficava em desvantagem ao não receber pelo seu trabalho.

no campo em São Paulo (1870-1956). São Carlos: Arquivo de História Contemporânea, UFSCAR, 1981. Vols. I, II e III; e a recente publicação: WELCH, Clifford Andrew. **A semente foi plantada: as raízes paulistas do movimento sindical camponês no Brasil, 1924-1964**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

⁴ Da bibliografia consultada, destacamos principalmente as seguintes obras que abordam a organização dos trabalhadores urbanos no Brasil para o início do século XX: BATALHA, Claudio H. M. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000; KOVAL, Boris. **História do proletariado brasileiro: 1857 a 1967**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982; PINHEIRO, Paulo Sérgio e HALL, Michael M. (orgs.). **A Classe Operária no Brasil. Documentos (1889 a 1930), vol. I, O Movimento Operário**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979; SINGER, Paul. **Formação da classe operária**. 3. ed. São Paulo: Atual, 1986.; FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. Rio de Janeiro: Difel, 1976.

Quando houve atrasos de salários ou ainda quando pequenas reivindicações não foram atendidas, os colonos também adotaram a tática da *recusa ao trabalho*. Esta, - diferentemente da *fuga*- consistia na permanência do colono nas terras do fazendeiro, porém sem exercer nenhuma atividade produtiva até que sua demanda fosse atendida. A recusa em trabalhar levava, como era de se esperar, ao emprego da violência por parte dos proprietários para obrigar os lavradores voltarem às suas atividades. O que diferencia a recusa da greve, é que esta é uma forma necessariamente coletiva de reivindicação, já o ato de recusar o trabalho poderia se restringir a apenas um trabalhador ou mesmo a um núcleo familiar de colonos.

A recusa ao trabalho é portanto uma tática de resistência à exploração que não se realiza no rompimento do contrato de trabalho pela fuga e nem constitui-se na forma mais organizada de paralisação como a greve. Representa antes de mais nada a forma que os colonos encontram internamente de exercitarem-se frente às determinações do capital. Sua realização, mesmo tendo em vista seu caráter efêmero e imediatista (luta contra uma contradição imediata), é um exercício de força e organicidade. (BARRIGUELLI, 1981, p. 103).

Por fim, o instrumento de luta mais sofisticado, digamos assim, foi as greves. Sofisticado porque exigia e ainda exige maior organização e, sobretudo, um trabalho coletivo para sua manutenção. As greves tiveram grande importância para o período, delas resultou a formação das primeiras associações (ilegais naquele momento) de trabalhadores, mas que tiveram uma curta duração e uma atuação bem restrita.

O historiador Clifford Andrew Welch (2010), ao traçar as lutas trabalhistas promovidas pelos colonos, durante a República Velha, acenou para alguns movimentos grevistas ocorridos no interior paulista e que tiveram grande repercussão na época. Dentre as manifestações daquele período, Welch (2010) destacou as greves ocorridas nas fazendas de café, como a ocorrida no mês de maio de 1912, na fazenda Iracema, na região de Ribeirão Preto, que obteve resultados favoráveis aos colonos. No ano seguinte ele registra mais duas greves, a primeira, entre os meses de abril e maio, na Zona da Alta Mogiana que envolveu pelo menos quatro grandes fazendas de café; a outra ocorreu em junho de 1913 no município de Cravinhos, nesta os colonos foram coagidos a voltarem ao trabalho após serem intimidados por capangas do fazendeiro. (WELCH, 2010, p. 59-61).

Na tabela a seguir, pode-se confirmar a atuação dos trabalhadores do campo em greves no Estado de São Paulo:

Tabela 1
São Paulo: Greves de trabalhadores em
fazendas no interior do estado entre 1888-1913

ANO	FAZENDA	MUNICÍPIO	SITUAÇÃO E OBJETIVOS	EXTRAÍDO (FONTE)
1888	-	Rio Claro	Aumento de salários	Prefeitura de Rio Claro, Livro de Multas, 1888.
1902	Sant'Ana	Brotas	Salários atrasados	Jornal O ALPHA, Rio Claro, 1902.
1902	-	Morro Grande	-	Jornal O ALPHA, Rio Claro, 1902.
1905	-	Brotas	-	Jornal O ALPHA, Rio Claro, 1905.
1906	-	Cravinhos	Salários atrasados	Jornal A TERRA LIVRE, São Paulo, 1906.
1906	Fazenda Fosca	Araraquara	Salários atrasados	Jornal A TERRA LIVRE, São Paulo, 1906.
1906	S. Antonio	Piracicaba	Aumento de salários	Jornal A TERRA LIVRE, São Paulo, 1906.
1906	S. Bento	Jundiaí	Salários atrasados	Jornal A TERRA LIVRE, São Paulo, 1906.
1908	S. Cândida	São Carlos	Salários atrasados	Jornal O ALPHA, Rio Claro, 1908.
1910	-	Campinas	Salários atrasados	Jornal COMÉRCIO DE JAHÚ, Jaú, 1910.
1911	-	Bragança	Aumento de salários	Jornais: LA BATTAGLIA, COMÉRCIO DE CAMPINAS, A GAZETA DE SÃO PAULO, CORREIO PAULISTANO, 1911.
1911	Morungava	Jaú	Rompimento de contrato	Jornal COMÉRCIO DE JAHÚ, Jaú, 1911.
1911	Chapadão, Bugre, Tapera	Campinas	Aumento e atraso salários	Jornais: CORREIO DE CAMPINAS, A PLATEIA 1911.
1912	Iracema	Ribeirão Preto	Aumento de salários	Jornal LA BATTAGLIA, São Paulo, 1912.
1913	L. Aleixo	Cravinhos	-	Jornal LA BARRICATA, São Paulo, 1913.
1913	Paranhos	Cravinhos	Aumento de salários	Jornal LA BARRICATA, São Paulo, 1913.

FONTE: Adaptado⁵: BARRIGUELLI, J. Cláudio. "Subsídios à história das lutas no campo em São Paulo (1870-1956)". Vols. 1, 2 e 3. São Carlos: Ufscar: Arquivo de História Contemporânea, 1981. p. 113.

Os dados coletados e expostos na tabela nos permitem fazer algumas afirmações. A mais evidente é que quase metade das greves foram deflagradas devido aos “salários atrasados” (sete ocorrências). O segundo motivo que têm maior relevância para a mobilização dos colonos foi por “aumento de salários”. Isto mostra o quanto as oligarquias cafeicultoras permaneceram ligadas à economia da ordem escravocrata. O não pagamento de salários ou o pagamento de salários baixíssimos foram medidas tomadas pelos proprietários, para manter a

⁵ Na tabela original havia uma coluna adicional denominada “REFERÊNCIA”, na qual remete aos documentos organizados pelo autor e que é dispensável para nossa análise. Além disso, incluímos a coluna “EXTRAÍDO (FONTE)”, pois na tabela original o autor não destacou a fonte histórica onde foram retiradas as informações sobre as greves.

elevada taxa de lucro durante o processo de transição do trabalho escravo para o assalariado. Porém, eles não contavam com a reação dos colonos, principalmente de origem européia, que trouxeram com eles não apenas a disposição em trabalhar e conquistar um pedaço de terra, mas também a experiência de lutar por condições dignas de sobrevivência. A tabela também nos traz outro elemento importante, o aparecimento de um veículo de comunicação dos trabalhadores, os jornais de grupos de esquerda⁶, que hoje são fontes preciosas de informações sobre os acontecimentos da época.

Um dado oculto são as datas de publicação dos jornais, e logo, a época que ocorreram as greves, já que, coincidiam com o momento da divulgação das notícias. Das dezesseis greves registradas entre os anos de 1888 e 1913, nove delas ocorreram dentro do trimestre de maio, junho e julho. Segundo Barriguelli (1981), os colonos deflagravam as greves justamente no período de colheitas, que tinha início por volta do mês de maio e encerrava, no máximo, até o mês de setembro.

O período da colheita era o momento ideal para a organização do movimento grevista. De um lado essa era o ponto nevrálgico da produção e os colonos o sabiam, basta ver que a maioria das greves ocorrem neste período tendo como reivindicação o aumento por alqueire de café colhido. Isto vem demonstrar que os trabalhadores tinham pleno conhecimento do processo produtivo, e ao dominá-lo, usufruíam dele para impor as suas exigências (BARRIGUELLI, 1981, p. 106).

Por isso, as greves são consideradas como uma manifestação mais sofisticada da classe trabalhadora. Tanto as possibilidades de fracassar, como os meios de obter sucesso com as paralisações tinham que ser estudadas, e isso exigia maior organicidade dos trabalhadores em luta.

Para encerrar esta primeira parte do texto, achamos importante falar das correntes ideológicas da época que se constituíram como as principais referências na luta dos trabalhadores no Brasil. Duas grandes correntes de pensamento foram introduzidas no país naquele período, o socialismo e o anarquismo. O socialismo chegou primeiro, desde o último quartel do século XIX já se tem registros no Brasil de sua manifestação. As idéias dos chamados socialistas utópicos, assim como as aspirações do socialismo científico de Marx e Engels, começavam a transitar pelo país e a influenciar os trabalhadores. O pensamento anarquista também esteve presente nas origens da organização do proletariado urbano e rural, mas suas manifestações datam de um período posterior ao compararmos com o socialismo. Conforme destacou Edilene Toledo (2007),

⁶Pelo menos três publicações são de origem esquerdista: A TERRA LIVRE, LA BATTAGLIA e LA BARRICATA.

(...) [os] anarquistas procuraram difundir a idéia libertária entre os operários e outros, denunciando as condições de exploração dos trabalhadores nas fazendas de café e nas fábricas da cidade. O discurso anarquista, porém, era endereçado à sociedade, visto que os libertários queriam emancipar a humanidade, não só os operários (...)

(...) O anarquismo foi, sem dúvida, um capítulo importante da história do pensamento e ação política de esquerda no Brasil, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, quando, juntamente com o socialismo e o sindicalismo revolucionário, orientou a formação da organização dos trabalhadores em suas várias manifestações (TOLEDO, 2007, p. 62,) [grifo nosso].

Como podemos verificar, essas correntes foram a base da organização dos movimentos de trabalhadores em torno de associações, sindicatos e em seguida dos partidos políticos de esquerda. Juntamente com os imigrantes que vinham da Europa para substituir a mão-de-obra servil no Brasil, vieram os ideais libertários por meio de jornais, folhetos e livros que eram trazidos, principalmente, pelos imigrantes italianos. Foi nesse contexto que se deu o princípio da organização dos trabalhadores rurais no Brasil.

1.3 Os movimentos sociais no campo e a ampliação da democracia

“A democracia no Brasil sempre foi um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, ao seus direitos ou privilégios, os mesmo privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas” (HOLANDA, 2006, 176).

Iniciamos este tópico com essa frase do historiador Sérgio Buarque de Holanda, que foi registrada em seu texto ensaístico “Raízes do Brasil”. Destacamos esse trecho do texto porque ele sintetiza a indignação que o historiador expressou naquela obra, ao escrevê-la, no ano de 1936, quando fazia um balanço daquilo que consideravam na época por democracia. Sua visão pessimista é facilmente justificada. Nosso país tinha acabado de criar uma Constituição (1934) onde instituiu-se a obrigatoriedade do voto e tornou-o secreto. Contudo ainda continuaram fora do jogo democrático os analfabetos, os soldados e os religiosos. Para além do voto, é preciso colocar em destaque que a maior parte da população permanecia despojada de direitos básicos como a educação e a saúde. É, portanto, diante dessa democracia restrita, amputada e “mal-entendida” que Sérgio Buarque expressou sua indignação.

No contexto dos anos 1930, o Brasil passou por grandes transformações políticas, econômicas e sociais. Alguns cientistas sociais definem essa década como um marco histórico

onde o país engrenou na lógica produtiva do capitalismo industrial. Um dos fatores que colaborou nesse processo, sem dúvida, foi a crise de 1929 que praticamente aniquilou com a economia cafeeira e colocou em xeque o modelo agroexportador.

A política das oligarquias latifundiárias sofreu grande desgaste a partir da segunda metade da década de 1920. O fator econômico foi um dos elementos que concorreu para o enfraquecimento das oligarquias cafeeiras, conforme vimos anteriormente. Mas o desgaste decorreu também de uma crise política que cindiu a aliança entre os membros dos partidos republicanos Paulista (PRP) e Mineiro (PRM). Nas eleições de 1930, apesar de ter vencido nas urnas o candidato apoiado pelo presidente Washington Luís - Júlio Prestes - havia sinais de que a sucessão presidencial não seria aceita da forma como estava sendo encaminhada.

O grupo vencido, constituído pela chamada “Aliança Liberal”, que reunia membros do PRM e políticos de estados como o Rio Grande do Sul e da Paraíba, tinha como líder o estancieiro gaúcho Getúlio Vargas. Observa-se que, no pleito de 1930, não houve uma tentativa de romper definitivamente com a política das oligarquias, basta constatar que os candidatos eram grandes proprietários de terras. Num manifesto redigido naquele ano pelo líder do Partido Comunista Brasileiro (PCB)⁷, Luís Carlos Prestes, que se encontrava exilado na Argentina, foram feitas severas críticas a este processo eleitoral. Para Luís Carlos Prestes, o processo foi “uma farsa eleitoral metódica e cuidadosamente preparada pelos politiquieiros” com a intenção de enganar o povo, por meio de “uma campanha aparentemente democrática, mas que no fundo não era mais do que a luta entre os interesses contrários de duas correntes oligárquicas” (PRESTES, 1982, p. 311).

Neste mesmo documento, em várias passagens, Prestes indica que para romper de vez com a política oligárquica era preciso superar a estrutura agrária no qual nosso país estava assentado. Segundo o líder do PCB, o Brasil vivia “sufocado pelo latifúndio, pelo regime feudal da propriedade agrária, onde se já não há propriamente o braço escravo, o que persiste é um regime de semi-escavidão e semi-servidão. (id. *ibid.*, p. 313). Dessa forma, acreditava que:

A verdadeira luta pela independência nacional deve, portanto, realizar-se contra os grandes senhores de terra e contra o imperialismo que só poderá ser levado a efeito pela verdadeira insurreição nacional de todos os trabalhadores... Lutemos pela completa liberdade dos trabalhadores agrícolas de todas as formas de exploração feudais e coloniais, pela confiscação,

⁷O nome “Partido Comunista Brasileiro” somente passou a ser utilizado para designar a sigla “PCB” no ano de 1960, após o V Congresso do Partido. Desde sua origem o nome do partido era “Partido Comunista do Brasil”. Para evitar confusões com o atual PCdoB, vamos considerar apenas o nome “Partido Comunista Brasileiro”.

nacionalização e divisão das terras, pela entrega gratuitamente aos que trabalham (PRESTES, 1982, p. 314-315).

Esse foi o tom adotado, a partir da década de 1930, pelos grupos de esquerda e movimentos de trabalhadores que passaram a reivindicar uma reforma e, por vezes até, uma revolução agrária. Nesse aspecto, o Partido Comunista Brasileiro foi um dos principais núcleos de discussão e elaboração de teses acerca do problema agrário brasileiro.

Para completar, o cenário político foi marcado pela controvertida Revolução de 1930, empreendida por políticos em torno da Aliança Liberal, com apoio de militares, colocaram na presidência Getúlio Vargas. Sua chegada ao poder deu início a uma política autoritária e centralizadora, atingindo seu auge no ano de 1937, com o Golpe do Estado Novo.

Nesse momento histórico, fundaram-se as bases para o aparecimento do populismo na política brasileira. Os estudiosos desse período assinalaram que, uma das características do populismo no Brasil, foi o estabelecimento de um pacto firmando o chamado “estado de compromisso”. Como a nossa burguesia não teve competência para fazer a revolução, ela depositou no Estado a responsabilidade de fazer as transformações necessárias para a modernização política e econômica, daí decorre o “estado de compromisso”. Este pacto também pressupunha o controle da classe trabalhadora para que não houvesse perturbações no processo de modernização. Portanto, o Estado passava a ser o principal agente modernizador, incentivando a industrialização do país e, ao mesmo tempo, regulando a atuação da classe trabalhadora na política. Esse traço na política dos anos 1930, também foi observado pela historiadora Ângela de Castro Gomes (1988, p. 193), de acordo com ela:

De forma geral, a bibliografia que trata do tema das relações Estado/classe trabalhadora no Brasil consagra uma interpretação para o *pacto* que vinculou estes dois atores a partir do Estado Novo. Esta interpretação funda-se na idéia central de que o Estado do pós-30 desencadeou uma política social de produção e implementação de leis que regulavam o mercado de trabalho e, com este novo recurso de poder, conseguiu a adesão das massas trabalhadoras. O pacto social assim montado traduzia-se em um acordo que trocava os benefícios da legislação social por obediência política...

Devemos assinalar que as condições eram favoráveis a realização deste pacto. De um lado, a crise econômica que afetou diretamente os trabalhadores do campo, somado à modernização da agricultura, que também contribuiu no processo de expulsão desses trabalhadores do meio rural. O êxodo rural, também foi impulsionado pelo surgimento das indústrias no eixo sul-sudeste do país, pelas novas oportunidades de emprego que foram criadas. Logo, os trabalhadores do campo que havia experimentado a origem de sua organização e luta, foi sendo paulatinamente desarticulado com a migração de uma parcela

considerável de colonos para as cidades. “O êxodo para as cidades é também uma forma de divisão dos trabalhadores. A atração exercida pela cidade, pela indústria urbana, é uma forma de esvaziar a resistência no campo.” (BARRIGUELLI, 1981, p. 124). Por outro lado, o controle das massas de trabalhadores urbanos, foi assegurado por Getúlio Vargas através de um repertório de leis que - teoricamente - garantia melhores condições de vida ao proletariado urbano.

O primeiro Dia do Trabalho comemorado pelo Estado Novo foi o do ano de 1938, quando o presidente Vargas discursou e caracterizou o teor desta festividade. A data não devia passar em branco e não podia se limitar a palavras. O presidente anunciou na ocasião o regulamento da lei do salário mínimo e assumiu o compromisso de, a partir de então, sempre “*presentear*” os trabalhadores com uma realização na área da política social. (GOMES, 1988, p. 235).

Contudo, devemos ter cautela ao analisar este conjunto de ações. No nosso entendimento, as leis serviram muito mais no sentido de evitar que os trabalhadores se organizassem em movimentos radicais grevistas, do que uma simples forma de ampliar os direitos dos trabalhadores. Portanto, não concordamos com a hipótese de que o Estado varguista adiantou-se ao promover a organização das relações de trabalho. Essa hipótese foi defendida por Ângela de Castro Gomes (1988), ela parte da tese de que no Brasil

Coube ao Estado antecipar-se e elaborar a legislação, antes mesmo que o espírito associativo dos trabalhadores organizasse o sindicato. O sindicato aqui foi consequência e não causa do processo que estabeleceu os direitos trabalhistas. No Brasil, o trabalhador obteve por outorga do poder público, sem lutas, os benefícios que tanto custaram a outros povos (GOMES, 1988, p. 241).

Essa visão, entretanto, não condiz com a realidade histórica do nosso país. Conforme vimos anteriormente, não apenas o “espírito associativo” já havia se desenvolvido desde o final do século XIX, como também tivemos experiências de organização dos chamados “sindicatos revolucionários” que atuaram na Primeira República. Além disso, o presidente Getúlio Vargas não elaborou toda uma legislação simplesmente porque ele era um homem benevolente, sua intenção foi, sobretudo, para garantir que o Estado tivesse pleno controle sobre os trabalhadores.

No plano social, o período pós-1930 alterou a dinâmica da organização dos trabalhadores. Existem poucos registros de lutas, mobilizações ou greves de trabalhadores do campo até meados do século XX. A crise econômica produziu efeito negativo para a organização política dos trabalhadores do campo, muitos deles abandonaram as fazendas em direção aos centros urbanos em busca de melhores condições de vida. O refluxo das lutas

pode ser observado também pela diminuição de jornais e impressos, durante o governo Vargas, estes que eram produzidos por e sobre os trabalhadores organizados.

O período de 1930-44 é marcado na imprensa por um profundo silêncio quanto às lutas travadas no campo. Isso não quer dizer porém que os atritos entre *trabalhadores e fazendeiros* deixem de ocorrer. Alguns fatos indicam que as lutas continuam, particularmente nas zonas cafeeiras e na economia algodoeira (...)

(...) Esse período, apesar de proliferar conflitos de tipo individual e isolado, pode ser visto como uma fase de gestação e de reorganização econômica que dará as bases para a nova etapa de lutas. (BARRIGUELLI, 1981, p. 117-118).

Portanto, é uma fase de reorganização econômica e também nas relações de produção agrícola. O sistema de colonato não desapareceu, mas ao seu lado surgiram novos biótipos que estabeleceram outras demandas e formas de luta. Destacamos a emergência dos trabalhadores arrendatários, dos posseiros e, mais recente, dos trabalhadores sem terra.

A saída do presidente Getúlio Vargas em 1945 representou uma nova fase na história política brasileira. Diante das transformações políticas (nacionais e internacionais), restou pouco espaço para seguir com um governo autoritário como vinha sendo conduzido pelo regime do Estado Novo. No plano nacional, houve o estabelecimento de novos partidos políticos como a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Social Democrático (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Social Progressista (PSP), além do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que já tinha sido criado em 1922, mas que desde 1927 atuava clandestinamente tendo sido anistiado apenas em 1945. Essa diversidade partidária acenava para a necessidade de democratização das instituições políticas nacionais.

A conjuntura política internacional é outro fator relevante na análise dos acontecimentos, que impulsionaram o colapso do autoritarismo varguista. A participação efetiva dos brasileiros na Segunda Guerra Mundial, apoiando as democracias representadas pelos países Aliados contra o totalitarismo incorporado pelos países do Eixo, teve grande repercussão na política nacional. A vitória dos Aliados no ano de 1945, representou em grande medida que a democracia venceu o autoritarismo e, neste caso, a ditadura do Estado Novo tornara-se incompatível com as aspirações das nações vitoriosas. Foi neste contexto que o Brasil entrou numa nova fase de desenvolvimento de suas forças produtivas e também do pensamento político e social.

Esta nova fase, que compreende os anos que vão desde 1946 a 1964, ficou conhecido como o “período democrático”⁸ da história do Brasil. Os historiadores atribuem este rótulo a aquele período, grande parte, devido às garantias feitas pela nova Constituição de 1946. Nela instituiu-se novamente o voto direto para presidente da república, retomou a independência dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), deu autonomia aos estados e municípios, restabeleceu o direito de greve dos trabalhadores e ainda garantiu a eles a estabilidade de emprego após dez anos de serviço efetivo. Contudo, essas medidas legais também serviram de controle sobre as massas de trabalhadores. Vale ressaltar também que o chamado “período democrático” não foi tão democrático assim, a cassação do registro do Partido Comunista em 1947 atesta essa contradição (FAUSTO, 2009).

Economicamente, os anos 1946-64 estreitaram cada vez mais os laços com o capital internacional, principalmente com os Estados Unidos. Durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, a dívida externa chegou a patamares extraordinários ao buscar grandes empréstimos para a construção de Brasília e a modernização da infraestrutura de transportes. Essa política econômica acarretou maior pressão sobre a classe trabalhadora, com o arrocho de salários e maior repressão para conter as greves.

Portanto,

é nesse panorama de mudanças muito rápidas de conjuntura, de grande instabilidade política, mas de desenvolvimento econômico e de consolidação de um projeto industrializante para o país, que os trabalhadores rurais emergiram como atores políticos, reivindicando direitos que colocavam em jogo as formas tradicionais de mando e que questionavam as alianças políticas que sustentavam o poder (MEDEIROS, 1989, p. 18).

Conforme salientamos, neste período os trabalhadores rurais estiveram representados em diversas categorias que apareceram principalmente depois dos anos 1930. Além do sistema de colonato, surgiram então os arrendatários, posseiros, parceiros e meeiros. Estes trabalhadores podem ser considerados em sua maioria como pertencentes ao grupo de agricultores que não detinham a propriedade da terra, portanto, dentre as demandas que permearam as lutas desses trabalhadores rurais, entre 1946-1964, teve destaque a luta pela terra ou - de forma mais alargada - a luta pela reforma agrária.

Diversas lutas foram registradas naquele período. Em análise feita por Bezerra Neto (1999, p. 10) é destacado cinco grandes movimentos ocorridos:

- a) A luta dos posseiros de Teófilo Otoni – MG (1945-1948);
- b) A revolta de Dona “Nhoca”, no Maranhão (1951);

⁸ Adiante faremos uma discussão sobre a “democracia”. Cabe registrar que o chamado “período democrático”, pode ser assim considerado apenas sob um ponto de vista burguês de democracia.

- c) Revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952-1958);
- d) Revolta no sudoeste do Paraná (1957);
- e) Luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, São Paulo (1959);

Embora os motivos que levaram aquelas categorias a se organizarem fossem distintos⁹, durante o processo de luta ficava claro aos trabalhadores que, de fato, aquilo que os condenavam era serem desprovidos de uma porção de terra para trabalhar. Diante disso, não era incomum que um determinado movimento de trabalhadores iniciasse a luta reivindicando uma demanda específica (Ex.: contra o aumento do foro), e terminassem o movimento exigindo a divisão e distribuição de terras entre os trabalhadores.

Ao lado desses movimentos, também atuaram com maior presença naquele período alguns sindicatos rurais. Num primeiro instante de forma ilegal, e a partir dos anos 1950 amparados por uma legislação pobre, mas que possibilitou a organização de um número considerável de greves. Segundo Medeiros (1989), entre os anos de 1949 e 1963 tivemos um total de 97 greves de trabalhadores rurais em todo o país, das quais, 64 delas (mais de 62%) ocorreram somente no estado de São Paulo. Portanto, os sindicatos foram instrumentos importantes que atuaram na organização dos trabalhadores do campo no chamado “período republicano”.

As lutas tomaram grandes proporções a partir da década de 1950, diante disso houve uma grande mobilização de instituições como partidos políticos e uma ala da Igreja Católica que se colocaram comprometidos em apoiar as reivindicações dos trabalhadores rurais. Em discurso proferido no dia 1º de maio de 1954, o então presidente reeleito Getúlio Vargas afirmava que “um dos aspectos mais marcantes do meu atual Governo é o seu cuidado em beneficiar o trabalhador rural e conceder-lhe as garantias que a legislação social já assegura ao operariado urbano.” (apud. CAMARGO, 1981, p. 147). Ou seja, foi sem dúvida neste período que o populismo penetrou no campo para tentar conter o avanço dos conflitos entre empregadores latifundiários e trabalhadores sem terra.

Prova dessa mobilização, pode ser examinada nos diversos programas e propostas de reforma agrária elaborados por aquelas instituições entre os governos do presidente Dutra e o primeiro governo do regime civil-militar de 64. Dentre as mais conhecidas, estão a proposta de reforma agrária da bancada do PCB na constituinte de 1946, encaminhada pelo senador Luis Carlos Prestes, a primeira proposta de reforma agrária da Igreja Católica de 1950 assinada pelo bispo Dom Inocêncio Engelke, o Projeto de Reforma Agrária apresentado pelo

⁹ Os arrendatários, por exemplo, se organizaram para reivindicar a redução das taxas de arrendamento, enquanto que os posseiros lutavam contra os grileiros que queriam lhes tirar a terra.

deputado Coutinho Cavalcanti do PTB em 1954, as propostas de reforma agrária da Igreja conservadora nos anos 1961 e 1962, o Projeto de Lei de Reforma Agrária de 1963 apresentado pelo deputado Leonel Brizola (PTB), o Projeto de Reforma Agrária do governo João Goulart de 1964 e, ainda neste mesmo ano, a Lei de Reforma Agrária dos militares (STÉDILE, 2005).

Outro aspecto relevante naquele contexto, para a organização dos trabalhadores rurais foram os encontros, conferências e congressos que os mesmos promoveram com maior frequência. A cientista social, Leonilde Sérvo de Medeiros (1989, p. 50), listou entre 1954 e 1961 mais de vinte encontros, conferências e congressos (municipais, estaduais e nacionais) envolvendo trabalhadores rurais. Atentamos para o fato de que nesses eventos eram discutidos os problemas gerais dos trabalhadores do campo, onde haviam trocas de experiências de lutas, a solidariedade entre as entidades e, em alguns encontros, foi possível a criação de organizações fortificadas, como ocorreu com a consolidação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e das Ligas Camponesas no estado de Pernambuco.

ULTAB e Ligas Camponesas foram as principais organizações que aglutinavam os trabalhadores rurais, canalizando suas reivindicações e pressionando os governos durante o decênio 1954-1964. Tornaram-se uma referência na história dos movimentos sociais do campo, entre outras coisas, porque foram organizações ousadas e não se restringiram a uma pequena região do país, antes buscaram ampliar suas bases em várias direções do território brasileiro. Atualmente, as lideranças do maior movimento social do campo (MST) no Brasil reconhecem a importância dessas organizações, e se dizem herdeiros das lutas daqueles movimentos¹⁰, portanto, faz sentido analisá-los.

Criada em setembro de 1954, especificamente durante a realização da II Conferência Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) já nasceu como expressão das lutas dos trabalhadores rurais de grande parte do país. Nesta II Conferência Nacional, estavam presentes 303 representantes de 16 estados brasileiros, ainda contou com a participação de líderes sindicais operários e do Partido Comunista Brasileiro. Naquele momento, a fundação da ULTAB significou “um passo fundamental para a superação do localismo e do isolamento das lutas que se desenvolviam no campo” (MEDEIROS, 1989, p. 30-31).

¹⁰Em entrevista, o membro da Direção Nacional do MST, João Pedro Stédile afirmou que “(...) nós do MST nos consideramos herdeiros e seguidores das Ligas Camponesas, porque aprendemos com sua experiência histórica e ressurgimos com outras formas”. In: STÉDILE, João Pedro; MANÇANO, Bernardo Fernandes. **Brava Gente: A Trajetória do MST e a Luta pela Terra no Brasil**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 1999. p. 18.

O PCB que desde o fim do Estado Novo atuava de forma sistemática para organizar os trabalhadores do campo, durante o II Congresso Nacional dos Lavradores foi o porta-voz das reivindicações e quem assumiu a direção da ULTAB. Dentre os principais líderes fundadores da União, são destacados: Geraldo Tibúrcio, Jofre Correia Neto, José Porfirio (líder do movimento de Formoso e Trombas em Goiás), Lyndolpho Silva, José Portela e o jornalista Nestor Veras (ASSIS, 2008, p. 36). Desse grupo, os que não eram militantes do PCB passaram a fazer parte nos anos seguintes. Portanto, a ULTAB transformou-se numa organização que, em grande medida, exteriorizava as resoluções do Partido no que diz respeito às lutas no campo.

Segundo o estatuto da ULTAB, eram suas principais finalidades:

- a) Organizar os pequenos e médios produtores agrícolas, bem como empregados rurais, sem distinção de cor, sexo, raça, concepções políticas, filosóficas ou religiosas, em defesa dos seus interesses e direitos;
- b) Promover e estreitar os sentimentos de fraternidade entre todos os trabalhadores;
- c) Conceder, na medida das possibilidades, assistência jurídica, médica, dentária e outras;
- d) Colaborar com os poderes públicos e com as entidades de modo geral no estudo e solução dos problemas atinentes à vida rural ligados aos interesses de suas afiliadas e da Nação;
- e) Promover e realizar congressos e conferências. Participar, quando for de interesse da entidade, de reuniões internacionais;
- f) Divulgar por todos os meios e modos ao seu alcance, conhecimentos e ensinamentos tendentes à melhoria da prática rural;
- g) Assistir e orientar as filiadas em matéria de ordem econômica, jurídica e técnica, bem como adotar medidas no sentido de facilitar a aquisição do material necessário ao exercício das atividades rurais (apud. ASSIS, 2008, p. 37).

Como se pode observar, o foco de atuação da ULTAB foi basicamente o de organizar os trabalhadores rurais, colaborando com “assistência jurídica, médica, dentária...”, além de “assistir e orientar as filiadas em matéria de ordem econômica, jurídica e técnica...”. Segundo o próprio estatuto, podemos inferir que a União dos Trabalhadores teoricamente atuaria de forma semelhante a um sindicato da época. É possível perceber através da literatura consultada sobre a ULTAB que não apenas na teoria, mas a prática dessa organização esteve direcionada para garantir aos trabalhadores o direito de se sindicalizar, sendo essa uma de suas principais bandeiras de luta. Portanto, durante o período em que atuou, uma de suas maiores contribuições foi a de organizar os trabalhadores em sindicatos rurais.

A luta pela terra e a discussão da reforma agrária também foram pautadas na ULTAB, mas não colocadas como as principais reivindicações dos trabalhadores. A vocação sindical

da ULTAB era tamanha que, quando o governo Goulart regularizou a sindicalização no campo em 1962, ela perdeu totalmente sua força, deixando de atuar e inclusive parte de sua direção migrou¹¹ para assumir a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG).

Se por um lado, a ULTAB foi uma organização que nasceu a partir da necessidade de oferecer assistência aos trabalhadores rurais e aos poucos assumiu o papel de organizar a classe em entidades sindicais. Por outro, as chamadas “Ligas Camponesas” tem sua origem num contexto bem específico, qual seja, auxiliar uma categoria de trabalhadores (os foreiros), típica da região Nordeste do Brasil, que sofriam grande espoliação, sendo constantemente ameaçados de expulsão das terras onde trabalhavam. As condições dos trabalhadores nos antigos engenhos de cana eram deploráveis, sequer tinham um sepultamento digno ao final de suas vidas, essa condição favoreceu a organização dos foreiros em torno das Ligas.

Foi entre os anos 1954-1955 que os trabalhadores rurais do Engenho Galiléia, localizado no município pernambucano de Vitória de Santo Antão, criaram a associação “Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco - SAPP” sob a orientação do ex-membro do PCB, José dos Prazeres, com o objetivo de garantir a permanência dos agricultores daquele engenho (“galileus”, como ficaram conhecidos) nas terras onde já produziam há algum tempo. Além desse objetivo que era fundamental para a reprodução daqueles trabalhadores, as Ligas Camponesas nasceram com atribuições diferentes da ULTAB, pois

Do ponto de vista legal, caracteriza-se por constituir-se numa sociedade civil beneficente, de auxílio mútuo, cujos objetivos são, primeiramente, a fundação de uma escola e a constituição de um fundo funerário (as sociedades funerárias são comuns na região) e, secundariamente, a aquisição de implementos agrícolas (sementes, inseticidas, adubos, instrumentos) e reivindicação de assistência técnica governamental (BASTOS, 1984, p. 19).

Na tentativa de evitar um confronto imediato, os galileus convidaram o proprietário do engenho, Oscar Beltrão, para tornar-se presidente de honra da SAPP (MORAIS, 2006, p. 29). Mas, suspeitando de que aquela associação tinha pretensões que poderiam ir de encontro com seus interesses, ele rapidamente se afastou da entidade e passou a intimidar os foreiros por meio de capangas ou mobilizando os policiais da cidade a seu favor.

O conflito na região tomou corpo no final dos anos 1950, e diante das ameaças, os trabalhadores buscaram apoio nas instituições legais. Recorreram primeiramente ao governador Cordeiro de Faria que se recusou a ajudar. Depois na Assembléia Legislativa

¹¹ A título de exemplo, Lyndolpho Silva, que era presidente da ULTAB em 1963, assumiu a frente da CONTAG assim que ela foi criada, no final daquele ano.

tiveram maior sucesso, recebendo o apoio do advogado e deputado estadual Francisco Julião (PSB). Com o apoio político e jurídico, as Ligas Camponesas passaram por um processo que expandiu a organização para outras regiões do país, mas a região nordeste continuava sendo a que mais concentrava trabalhadores organizados nas Ligas. Em 1959, a Assembléia Legislativa de Pernambuco desapropriou o Engenho da Galiléia o que deu maior legitimidade para a atuação das Ligas no nordeste.

No início dos anos 1960, como já registramos, as Ligas e a ULTAB foram as organizações de maior relevância para as lutas no campo. Nesse período também surgiu o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), no estado do Rio Grande do Sul, apoiado pelo então governador Leonel Brizola. Porém, este movimento não conseguiu expandir-se para outras regiões do país, restringindo sua atuação na região Sul do Brasil, além do mais não conseguiu prosseguir após a saída de Brizola do governo do estado.

Ao final do ano de 1961 vários fatores contribuíram para a radicalização das lutas dos movimentos sociais. Com a renúncia do presidente Jânio Quadros, instaurou-se uma crise política. Os ministros militares (Guerra, Marinha e Aeronáutica) impediram a posse do vice-presidente, João Goulart, porque o considerava uma ameaça ao supostamente promover a *comunização* do país. Essa crise levou a grande mobilização popular. No Rio Grande do Sul, por exemplo, Leonel Brizola organizou a “Campanha da Legalidade” que contou com o apoio de populares e do III Exército. Somente depois de um acordo no Congresso, os militares recuam e Goulart pode assumir o cargo de presidente. Porém, sob o regime parlamentarista onde quem detinha de fato o poder era o primeiro ministro, o político mineiro Tancredo Neves.

Goulart já havia sido ministro do trabalho no governo Vargas e, portanto, foi uma das personalidades que incentivou a criação da legislação trabalhista. Esse fato foi suficiente para associarem sua personalidade à esquerda comunista. Na visão dos políticos conservadores da época, assim como parte da burguesia, com Jango na presidência o país abria caminho para o avanço do comunismo. Para o desassossego da direita, a situação parlamentarista foi contornada após um plebiscito no qual a maior parte da população foi favorável em retornar ao modelo presidencialista.

No mês de novembro de 1961, na cidade de Belo Horizonte, foi realizado o primeiro Congresso Camponês, onde foi possível reunir as maiores forças políticas que atuavam no meio rural. Contou igualmente com a presença do presidente da república, João Goulart, do primeiro ministro, Tancredo Neves e do governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto (MEDEIROS, 1989, p. 60).

A representatividade das delegações, a diversidade de situações representadas, o caráter das reivindicações levantadas e o clima do encontro indicavam que não era mais possível tratar a questão agrária com medidas locais, seja de caráter repressivo, seja através de soluções parciais negociadas. Realizar transformações profundas na estrutura agrária aparecia como uma questão essencial do desenvolvimento nacional. Por outro lado, ele deu novo impulso às lutas no meio rural (id. *ibid.*, p. 60).

Nos anos que antecederam o golpe de 64, a discussão acerca da questão agrária e de uma possível política de reforma agrária saiu do círculo restrito que envolvia os movimentos de trabalhadores rurais, da ala progressista da Igreja Católica e de alguns representantes de partidos políticos, e se tornou um problema nacional do qual o governo federal não pode mais se abster. Nessa época, o governo passou a criar medidas legais para estender aos trabalhadores rurais as leis trabalhistas. Foi nesse contexto que o populismo invadiu o campo trazendo uma porção de leis que contraditoriamente subordinava o trabalhador camponês ao controle do Estado.

Dentre as medidas, teve maior impacto a aprovação da regulamentação sindical em 1962. Esta por um lado impulsionou a sindicalização dos trabalhadores rurais e, por outro, engessou as lutas porque a sindicalização se dava ao moldes das entidades que representavam o operariado urbano. Como medida também foi criada a Superintendência de Política e Reforma Agrária (SUPRA), que na prática não surtiu efeito algum, pois não conseguiu intervir na estrutura agrária. No ano seguinte, foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural que garantiu

aos assalariados do campo o direito as antigas reivindicações como salário mínimo, repouso semanal remunerado, férias remuneradas, licença maternidade, indenização em caso de dispensa, estabilidade após dez anos de serviço, obrigatoriedade de registro em carteira profissional etc. (MEDEIROS, 1989, p. 63).

Em 1964, a situação havia chegado num ponto de radicalização tão extrema que dificilmente aquela tensão social teria sido resolvida por vias pacíficas. O ápice do embate ideológico no Brasil, em plena Guerra Fria, mobilizou e colocou nas ruas tanto movimentos de esquerda simpatizantes dos regimes socialistas, quanto os movimentos conservadores de direita composto por uma grande parcela da burguesia que tinha um projeto falido e contra-revolucionário. A palavra de ordem dos movimentos de trabalhadores rurais, em especial, das Ligas Camponesas, era a de “Reforma Agrária, na lei ou na marra!”, o que nem de longe agradava os latifundiários brasileiros.

Nas cidades, os movimentos operário e estudantil tiveram grande destaque também nas disputas políticas em torno da ampliação dos direitos sociais. A CGT (Comando Geral

dos Trabalhadores) e a UNE (União Nacional dos Estudantes) são exemplos de algumas das organizações que atuaram nesse contexto. Para se ter uma dimensão do que foi esse período, somente no decênio 1954 a 1964 na Cidade do Rio de Janeiro ocorreram em torno de 376 greves promovidas por sindicatos de trabalhadores urbanos (MATTOS, 2004). O movimento estudantil também atuou de forma particular neste período, a UNE defendeu transformações sociais profundas e, do ponto de vista da educação, colocou em discussão a proposta de uma reforma universitária. Se por um lado, observamos a esquerda articulada representada por entidades sindicais e estudantis, por outro temos a reação conservadora das elites que promoveram às vésperas do golpe de 1964 as chamadas “Marchas da Família com Deus pela Liberdade”, apoiadas também pela ala conservadora da Igreja Católica. Não é nossa intenção aqui fazer uma detalhada contextualização dos conflitos sociais da época, mas apontar de forma ampla como a sociedade estava dividida e, principalmente, a importância dos movimentos sociais nas disputas políticas da época.

Tomando partido a favor dos grupos que reivindicavam mudanças estruturais e, sobretudo, transformações sociais, Jango foi a público no dia 13 de março de 1964, num evento que ficou conhecido por “Comício da Central do Brasil”. Lá anunciou aos trabalhadores um pacote de medidas que apelidou de “Reformas de Base”. Goulart propunha transformações radicais, aproveitando a ocasião que reuniu uma multidão de trabalhadores, durante o comício comprometeu-se a fazer a Reforma Agrária, a Reforma Urbana, a Reforma Universitária e várias outras que buscavam atenuar as desigualdades sociais. Para o brasileiro Thomas Skidmore (1982), “a significação do comício de 13 de março era evidente. Jango voltara-se finalmente para a esquerda radical. Começara por atacar o princípio da propriedade privada tanto no setor industrial como na zona rural” (SKIDMORE, 1982, p. 350).

O desfecho dessa guinada já o conhecemos bem. Em 31 de março daquele ano iniciou-se um movimento civil e militar que, em poucos dias, conseguiu depor o presidente João Goulart de seu posto. Com os militares no poder, as lideranças dos movimentos sociais foram perseguidas, os sindicatos sofreram intervenção (passaram a ser controlados por pessoas ligadas ao governo), houve o desmantelamento de qualquer organização de caráter reivindicatório por serem consideradas “subversivas”. Todos direitos sociais e políticos foram cassados e restringiram as liberdades individuais e coletivas. Em resumo, aumentou-se novamente a pressão sobre a classe trabalhadora impedindo-a de quaisquer tentativas de mobilização.

Sob este regime de exceção, que se desenvolveu por mais de vinte anos de nossa história, as lutas dos trabalhadores foram constantemente abafadas. Seria um equívoco afirmar que elas cessaram após o golpe. Na verdade, a leitura que fazemos é de que as lutas assumiram novas formas e métodos de enfrentamento à exploração do capital. A luta armada, as guerrilhas e os dispositivos militares foram expressões das novas formas de combate. Mas a força dos militares era superior, pois não se tratava apenas do peso das armas e sim do amplo apoio do capital nacional e internacional que financiou os governos daquele período para eliminar as organizações ou movimentos que pudessem colocar em risco os seus interesses. Também faltou apoio das massas na retomada do poder, a esquerda brasileira acreditava que a população apoiaria uma revolução, o que de fato não ocorreu.

1.4 A redemocratização e o MST

Nosso esforço, até aqui, em compreender ao longo do tempo, o processo de organização e luta dos trabalhadores rurais, esteve pautado no protagonismo e no princípio da participação dos sujeitos nos rumos de sua própria história. Por esse motivo, desde o início deste capítulo, temos enfatizado a importância da categoria “democracia” em nossa análise. Defendemos a “democracia” enquanto categoria fundamental de análise crítica sobre as lutas sociais, a favor de uma sociedade justa e igualitária.

O problema que advém dessa defesa torna-se emblemático. Se atualmente, as maiores democracias do mundo são aquelas onde, quer sejam as minorias ou as massas de despossuídos, todos eles estão sendo massacrados pela força da classe dominante, o valor dessas democracias passam a ser questionáveis. Como esta categoria, que se adaptou tão bem as determinações da sociedade de classes, pode ser considerada como primordial na análise dos movimentos de oposição ao capital? Estamos diante de questões difíceis de serem respondidas, entretanto, verificamos que essa contradição é apenas aparente. Por ora, cabe deixar frisado que a democracia é incompatível com o modo de produção capitalista.

A democracia tem seus primórdios na Antiguidade Clássica, é um valor que vem sendo apropriado pela humanidade desde sua origem e passou por inúmeras ressignificações ao longo da história. Contudo, da mesma forma que trouxeram novos elementos para interpretá-la, esvaziaram-na de significado e conteúdo. Entretanto, ao evocá-la no nosso presente, não provoca nos indivíduos um desejo de assumir para si a responsabilidade de conduzir as transformações cabíveis e necessárias para a coletividade no qual está inserido.

Portanto, a sua particularidade essencial – que pressupõe a participação ativa em todas as instâncias deliberativas – divorciou-se tanto na teoria quanto na prática da democracia.

A exemplo desse empobrecimento, a “democracia” exercida no modo de produção capitalista amputou quaisquer disposições dos sujeitos em participarem da vida pública. Na democracia burguesa capitalista, o único direito por excelência dos indivíduos é o de consumir e de ser consumido enquanto força de trabalho. Conseqüentemente, esta democracia que está focalizada nos direitos passivos do povo, não oferece aos sujeitos mecanismos para atuar politicamente na sociedade.

(...) a ênfase desta concepção [capitalista] de democracia não se encontra no poder do povo, mas sim em seus direitos passivos, não assinala o poder próprio do povo como soberano, mas sim, no melhor dos casos, aponta para a proteção de direitos individuais contra a ingerência do poder de outros. De tal modo, esta concepção de democracia focaliza meramente o poder político, abstraindo-o das relações sociais ao mesmo tempo em que apela a um tipo de cidadania passiva na qual o cidadão é efetivamente despolitizado (WOOD, 2006, p. 383) [grifo nosso].

O pólo central de todo o processo democrático repousa em dois aspectos indispensáveis àqueles que atuam na vida pública: a liberdade e a igualdade. A liberdade burguesa está na órbita da individualidade, cada qual conforme os bens que possui. Nesse sentido, valorizam e clamam pela liberdade de mercado, onde todos os indivíduos têm garantidas as “liberdades” de comprar e vender, inclusive seu corpo e sua força de trabalho. Mas até aqui o problema é apenas parcial. Quando pensamos no segundo aspecto – a igualdade – o problema se torna crônico. O capitalismo pressupõe a desigualdade, senão não há como desenvolver as *leis* da economia de mercado. Sequer o direito burguês, tributário da isonomia, consegue garantir que as leis aplicadas para uns, serão aplicadas para outros com o mesmo rigor. Portanto, no capitalismo aqueles dois aspectos são negados.

Chega-se, assim, a conclusão de que o modo de produção capitalista é de fato incompatível com a democracia.

Haveria, portanto, uma tensão entre capitalismo e democracia, tensão essa que, uma vez resolvida a favor da democracia, colocaria limites à propriedade [privada] e implicaria em ganhos distributivos para os setores sociais desfavorecidos (SANTOS, 2005, p. 40) [grifo nosso].

Todo esse caminho que traçamos, vem reforçar nossa tese de que a categoria “democracia” é extremamente valiosa para a análise das lutas sociais no campo, na cidade e, principalmente, dos movimentos em direção a superação do capital. Apesar de o capitalismo ser inconciliável com a democracia, nas organizações e nos movimentos que tentam superá-lo, verifica-se uma prática que se aproxima muito daquilo que consideramos ser a verdadeira

democracia. Numa sociedade de classes, “a democracia é uma realidade histórica a conquistar”. (FERNANDES, 1986, p. 30). A democracia surge quando as classes dominadas assumem os rumos do seu próprio destino. É, portanto, diante dessas prerrogativas que analisamos a atuação e a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma luta que vem de longa data e exprime o verdadeiro sentido da democracia.

A experiência que tivemos em nossa história a partir de 1945 – analisada na segunda parte deste capítulo -, foi senão o exercício do modelo burguês de democracia. Porém, isso não significa que a luta libertária da classe trabalhadora, em partidos políticos de esquerda e movimentos sociais, também caminhou nesta mesma direção. Pelo contrário, as aspirações da classe trabalhadora pela liberdade de participação nas tomadas de decisões e também a luta pela igualdade de acesso aos bens historicamente produzidos, são apenas algumas expressões da participação democrática dos trabalhadores. Do ponto de vista da classe dominante, foi preciso colocar um freio a esta *democracia de massas*¹². O episódio do golpe de 64 e os vinte anos de ditadura civil-militar foi a saída para manter a hegemonia capitalista e restabelecer a ordem, na esfera da democracia burguesa.

A chegada dos militares ao poder, o recrudescimento do autoritarismo através dos Atos Institucionais (AI's) e as prisões e torturas de líderes dos movimentos sociais, reforçam a hipótese de que foi necessário empregar a força e a violência do Estado para restabelecer a democracia burguesa. O que não estava previsto foi a morosidade dessa retomada da ordem burguesa, mesmo uma parte dos militares¹³ não tinha uma dimensão precisa de quanto tempo seria necessário para entregar o poder. Nesse intercurso, permaneceram por mais de duas décadas à frente do comando das instituições políticas.

Somente em meados dos anos 1970 é que o regime vai dar sinais de enfraquecimento. Os motivos para a liberalização do regime podem ser atribuídos a diversos fatores: o desgaste político entre os próprios militares, a sociedade que estava há tempos insatisfeita com a atuação dos militares no poder e a crise econômica no país aprofundada durante os governos

¹² O geógrafo Ariovaldo Umbelino de Oliveira, numa palestra proferida no dia 23/09/2010 na Universidade de São Paulo, afirmou que a grande contribuição dos movimentos sociais na História do Brasil foi promover a “democracia de massas”. Para ele, ao depositar nos sujeitos a responsabilidade e o dever de lutar por transformações, os momentos sociais têm levado as massas, que antes estavam alheias, a participarem das tomadas de decisões, a compreender a verdadeira democracia.

¹³ No livro: “A volta aos quartéis: a memória militar sobre a abertura.”, organizado pelos historiadores Celso Castro, Maria Celina D’Araújo e Glaucio Ary Dillon Soares, foram feitas entrevistas com alguns militares que participaram dos governos durante a ditadura. Em alguns depoimentos, alguns achavam que em pouco tempo seria possível restabelecer a ordem e, em outros, acreditava-se que a entrega do poder poderia ter se estendido por mais tempo.

dos generais, são alguns dos elementos que impulsionaram a derrocada da ditadura civil-militar.

Note que ao falar desse período utilizamos o termo “liberalização” e não “democratização” como é usualmente empregado. O motivo, pois, desse emprego do termo “liberalização” é senão porque acreditamos que os anos finais do regime ainda não podem ser considerados como um período de “democratização”, já que por este último termo entendemos ser a transferência real do poder para os trabalhadores. Quando observamos, em nossa história, que esse processo foi lento e gradual e ainda por cima não foi uma transferência direta para a classe trabalhadora¹⁴, mas aconteceu de forma conservadora garantindo antes ampla proteção aos torturadores criminosos do Estado militarizado, concluímos que não teve nenhum caráter democratizante. Além disso, não podemos considerar esta abertura política como um processo de democratização, pois ainda hoje no Brasil, “a democratização é obviamente incompleta no sentido de que cidadania plena, conceito básico da democracia, está longe de ser atingida por dezenas de milhões de brasileiros” (CASTRO, D’ARAÚJO e SOARES, 1995, p. 13-14).

É nesse período que chamamos de liberalização, que começou a florescer novas entidades de participação popular, o novo sindicalismo do ABC paulista que foi determinante na consolidação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e os partidos políticos, a exemplo, o Partido dos Trabalhadores (PT). Também destacamos os movimentos de luta no campo, a volta da atuação da CONTAG e dos sindicatos rurais, a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST tem sua origem marcada por fatores conjunturais e históricos que permitiram criar situações favoráveis para sua constituição. João Pedro Stédile (1999), membro da Coordenação Nacional do Movimento, aponta para três fatores principais que deram sustentação para a organização dos trabalhadores rurais e em consequência a formação do MST. A primeira delas é o caráter econômico, devido ao fator que se intensificou na década de 1970 amplamente conhecido como a mecanização do campo, que acarretou no aumento da miséria e a expulsão de milhares de trabalhadores do meio rural. Logo, muitos desses trabalhadores se organizaram para lutar pelo direito de acesso a terra e permanecer em suas respectivas regiões de origem. O segundo ponto destacado é referente a organização dos trabalhadores, ou mais precisamente, o papel que a Igreja Católica assumiu naquele momento através da criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975 e as contribuições que as

¹⁴ Nas palavras do general Ernesto Geisel, a transição “*deveria ser um processo lento, gradual e seguro.*”

pastorais regionais das igrejas tiveram na articulação dos trabalhadores do campo que estavam desamparados do ponto de vista organizacional, pois, como vimos, os sindicatos rurais haviam sido desarticulados durante os anos de chumbo. O último elemento que compõe essa dinâmica formativa do MST é a própria conjuntura política, que no decênio 1974-1984 ficou marcada pela forte pressão popular que clamava pela redemocratização do país e, por outro lado, os militares que foram impelidos a promover gradualmente a abertura do regime.

Para que possamos compreender as circunstâncias desse processo que desencadeou as várias frentes de lutas no campo e na cidade, antes colocamos como tarefa fazer uma breve análise das condições sociais de reprodução.

A situação da classe trabalhadora, entre as décadas de 1970 e 1980, foi bastante agravada diante das ações arbitrárias dos chefes dos governos militares. No final da década de 1960, após os maiores movimentos grevistas ocorridos na ditadura - em Contagem (MG) e Osasco (SP) -, e da atuação dos estudantes em manifestações públicas contra o regime autoritário, os militares colocaram em prática o Ato Institucional nº 5. Com o AI-5, iniciaram-se ações repressoras com o objetivo de conter, com maior rigor, as manifestações de grevistas e também daqueles que eram contrários ao regime.

A repressão da classe trabalhadora foi apenas uma face da moeda. Contidas as greves e manifestações, seguiram-se com a introdução de um pacote econômico que solapou as, já então precárias, condições de vida dos trabalhadores. Viviam-se a euforia do chamado “milagre econômico”. O tal “milagre”, proporcionou naqueles anos um crescimento elevado do PIB, houve grande queda na taxa de inflação e o país voltava a receber investimentos externos (FREDERICO, 1990). Porém, quem arcou com os custos do “milagre” foi a classe trabalhadora. E, diga-se de passagem, pagou um preço elevadíssimo: um forçoso arrocho salarial, aumento da concentração de renda, aumento da dívida externa (no qual os juros foram pagos com o suor dos trabalhadores), entrada indiscriminada de capitais estrangeiros, maior concentração fundiária e o crescimento da miséria são apenas algumas conseqüências que os trabalhadores enfrentaram.

Houve também ações direcionadas para o campo. Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2001), “os governos militares implantaram um modelo econômico de desenvolvimento agropecuário que visava acelerar a modernização da agricultura com base na grande propriedade, principalmente pela criação de um sistema de créditos e subsídios.” (FERNANDES, 2001, p. 49). Essa política - que promoveu maior concentração fundiária, expropriação de pequenos agricultores e empurrou para a miséria inúmeros trabalhadores

assalariados do campo - recebeu o título de “modernização conservadora”, porque combinava crescimento econômico com concentração de riquezas e aumento da miséria no campo.

Mas a partir de 1973, com a crise econômica mundial iniciada com o aumento do preço do petróleo, o “milagre brasileiro” foi desmascarado. A pressão que recaía sobre a classe trabalhadora serviu de estopim para o reascenso das lutas sociais. Nas cidades, por exemplo, “o descontentamento crescente com a situação econômica manifestou-se no meio operário através das diversas greves que eclodiram a partir de 1973. Após o intervalo de alguns anos o movimento operário voltava à cena.” (FREDERICO, 1990, p. 12).

Esta nova fase, que exigiu a reorganização da classe trabalhadora, contou com a participação da frente progressista da Igreja Católica. Alguns clérigos tiveram papel importantíssimo ao articular religiosidade com a justiça social. Nesse trabalho surgiram as Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s) e as Pastorais da Igreja (Pastoral da Criança, da Terra, Operária, da Juventude, etc.). No meio rural, a partir do ano de 1975, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) passou a fazer um extenso trabalho de formação no sentido de organizar os trabalhadores do campo.

No espaço urbano, grupos ligados à Igreja davam suporte às greves que ocorriam no ABC paulista durante o final da década de 1970. Essas greves deram origem ao novo sindicalismo combativo em pleno regime ditatorial. Lutavam por melhores condições de trabalho, pelo direito de manifestação e greve, questionando assim o autoritarismo e a estrutura de poder vigente.

Nesse contexto de mobilização, também amadureceu as ideias que deu origem ao movimento pela anistia. Era preciso trazer de volta ao Brasil àqueles que tinham sido perseguidos pelos militares após o golpe, pessoas que viriam compor o processo de redemocratização do país, em sua maioria, intelectuais e lideranças de movimentos políticos e sociais.

Nos anos seguintes, milhares de pessoas saíram às ruas, num gesto nunca visto antes em nossa história, para reivindicar o direito de votar nas eleições que se aproximavam. O “Movimento das Diretas Já!”, apesar de ter mobilizado as várias camadas da população brasileira, não conseguiu mudar o modelo das eleições de 1985 de tal forma que os candidatos foram escolhidos em eleições indiretas.

Foi em meio a essa conjuntura econômica, política e social que, nas palavras de Bernardo Mançano Fernandes (2001), iniciou-se a gestação e o nascimento¹⁵ do Movimento

¹⁵ Este autor divide a história do movimento em três partes constitutivas: “Gestação e nascimento do MST: 1979-1985”; “Territorialização e consolidação do MST: 1985-1990”; “Territorialização e institucionalização do MST:

dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nessa fase não havia ainda uma unidade das ações dos sem terra, a luta se dava de maneira dispersa pelo território nacional. Isso revela um aspecto importante na configuração do MST, pois sua formação aconteceu primeiramente na prática, ou seja, no enfrentamento do latifúndio por meio de ocupações de terras, e, apenas num segundo instante, houve a oficialização e unificação de suas lutas.

O marco histórico que fixou a data de nascimento do MST foi marcado durante o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado entre os dias 20, 21 e 22 de janeiro de 1984 em Cascavel (PR). Nesse encontro estiveram presentes trabalhadores rurais de 12 estados brasileiros e ainda representantes de movimentos sindicais. Na ocasião, discutiram os problemas enfrentados na luta pela terra, socializaram as experiências de cada região e traçaram o rumo de atuação do Movimento em novas frentes de lutas (MORISSAWA, 2001).

No limiar da organização, as lutas realizadas pelos trabalhadores Sem Terra¹⁶ se inseriam dentro do amplo movimento no qual a sociedade colocava em prática outras formas de participação na esfera pública. Esse processo não ocorreu de maneira isolada, foi comum a todos os países que haviam sido submetidos a regimes autoritários e, naquele instante, passavam por uma transição onde o poder saía das mãos de ditadores e gradualmente ocorria a abertura política. É o que podemos observar com o fim das ditaduras latino-americanas e nos processos de descolonização na África e na Ásia.

Em todos os casos, junto com a ampliação da democracia ou sua restauração, houve também um processo de definição do seu significado cultural ou da gramática social vigente. Assim, todos os casos de democracia participativa estudados iniciam-se com uma tentativa de disputa pelo significado de determinadas práticas políticas, por uma tentativa de ampliação da gramática social e de incorporação de novos atores ou de novos temas à política (SANTOS, 2005, p. 56).

O MST é produto e ao mesmo tempo produtor dessa concepção de democracia, emergiu como sujeito na cena política e inaugurou um modo particular de fazer a luta pela terra. Esses atores que se constituíram traçaram outras formas de lutas (como a ocupação em massa de terras e as marchas nacionais), outras pautas foram incorporadas a pauta central (a Reforma Agrária), outros temas foram introduzidos nas discussões políticas como educação, gênero, cultura, etc; e foram estabelecidas articulações com outros movimentos sociais abrindo um diálogo para traçar lutas conjuntas. Mas, no nosso entendimento, a maior mudança que essas transformações trouxeram no bojo dos movimentos sociais, foi a

1990-1999". Consultar: FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

¹⁶ Utilizaremos o termo em letras maiúsculas para designar o MST.

perspectiva que eles trazem sobre os direitos sociais. Diferentes da concepção burguesa, não esperam que o Estado venha garantir seus direitos, mas crêem que os direitos sociais são algo que devem ser conquistados através de lutas constantes, que somente findam quando os objetivos são alcançados. Nesse quesito, o MST consegue provar ao longo de sua história que tem sido dessa forma, conforme atesta em depoimento João Pedro Stédile:

...[n]a nossa luta pela terra e pela reforma agrária – já havíamos descoberto por nós mesmos – só avançará se houver luta de massas. Se nos contentarmos com uma organização de fachada, sem poder de mobilização, ou se ficarmos de conchavos com o governo ou esperando pelos nossos direitos, só porque eles estão escritos na lei, não conquistaremos absolutamente nada (STÉDILE & FERNANDES, 1999, p. 43) [grifo nosso].

Assim constatamos que o MST tem praticado outras formas de participação política. De tal forma tem colocado em prática a democracia, que vem sendo tecida nas lutas sociais que empreendidas ao longo de sua história. Essa nova prática democrática, protagonizada pelos países que estavam na periferia do capitalismo, conseguiu dar voz e vida a uma população que sempre esteve à margem dos direitos sociais básicos. A educação, nosso objeto de estudo, é um desses direitos que agora está incluída na pauta das manifestações promovidas pelos Sem Terra atuando de diversas maneiras para conquistar e expandir no meio rural, esse direito já garantido nas áreas urbanas.

A carência de serviços sociais básicos oferecidos à população de baixa renda é uma realidade histórica em nosso país. Durante o chamado processo de redemocratização, essa realidade foi despida pela classe trabalhadora que se organizou em várias frentes para lutar pelo acesso à educação pública, à saúde, à habitação, etc¹⁷. Nesta ocasião, o MST surgiu no campo como o principal movimento social resgatando a luta pelo acesso à terra. Para além da terra, passaram a incorporar outras reivindicações pois haviam avaliado que para permanecer no campo era, e ainda é, preciso ter acesso aos mesmos serviços sociais oferecidos pelo Estado nas áreas urbanizadas.

Essa característica do Movimento de não dissociar as lutas, assim como a própria situação de miséria que se encontravam os trabalhadores rurais, possibilitaram uma rápida ampliação de sua base de militantes sem terra. A adesão massiva dos trabalhadores ao Movimento permitiu que, em poucos anos de sua existência, já estivessem presentes em quase todos os estados brasileiros organizados em regionais.

¹⁷ Durante os anos 1980 registram-se vários movimentos populares reivindicando do Estado esses direitos. A Constituição de 1988 expressou fortemente esta participação, por meio de abaixo-assinados coletivos, cartas individuais enviadas à Assembléia Constituinte e manifestações públicas da classe trabalhadora, procuraram expressar seus anseios à nova Constituição.

Na mesma velocidade em que crescia o MST no final da década de 1980, também aumentavam os movimentos organizados por latifundiários para proteger e garantir o direito sobre a propriedade privada da terra. O movimento de maior expressão foi a criação da União Democrática Ruralista (UDR). Esta surgiu com o objetivo de conter as ocupações de terras que ocorriam em várias regiões do Brasil. Para isso mobilizou vários recursos que iam desde recorrer a justiça, chegando até a empregar o uso da violência contra os sem terra. O resultado de sua atuação foi senão o aumento do número de conflitos entre fazendeiros e trabalhadores sem terra.

... o surgimento da UDR – União Democrática Ruralista liderada pelo latifundiário Ronaldo Caiado, que passou a fazer a defesa intransigente dos latifundiários deste país. Denúncias de participação da UDR nos processos de expulsão e morte de trabalhadores no campo passaram a ser constantes. Sua ação ampliou-se por todo o país (OLIVEIRA, 2001, p. 41-43).

... instalada em São Paulo, Goiás, Minas Gerais, Maranhão e Pará, a UDR se articula com Associações Rurais dos vários Estados e se constitui num verdadeiro **lobby** junto ao centro de poder, em Brasília. São organizados leilões de gado para angariar fundos e financiar a campanha da UDR e, sem dúvida, para formar ou ampliar milícias privadas (compostas de jagunços e militares reformados) em vista dos conflitos em curso com posseiros e sem-terra (GRZYBOWSKI, 1987, p. 15).

Caminhando na direção de concluirmos este capítulo, tentamos nos esforçar nesta análise em demonstrar de um lado, que os trabalhadores rurais têm lutado há muitos anos para conquistar seus direitos sejam eles trabalhistas, sociais e mesmo a luta pela terra. Por outro, sempre houve o movimento contrário organizado pelos latifundiários e grileiros, no sentido de eliminar qualquer tentativa de democratizar o acesso à terra. A UDR é apenas um dentre tantos outros movimentos reacionários que existiram na história do nosso país. Em defesa do direito sacrossanto da propriedade privada da terra, milhares de homens, mulheres e crianças já foram mortos em conflitos no campo. Contudo, o MST não ousou recuar sequer um passo atrás em sua luta, ao contrário partiu para o enfrentamento ocupando lugar de destaque na opinião pública. Ao lutarem por terra, educação, saúde e trabalho estão dando continuidade às lutas do passado que também clamavam por justiça social.

Enfim, nos últimos vinte e cinco anos de sua existência, o MST tem enfrentado latifundiários e governos de direita, uma imprensa extremamente conservadora e até mesmo a resistência de uma parcela da classe trabalhadora que foi ideologicamente cooptada pelos meios de comunicação. Entretanto, seguiram com a cabeça erguida ampliando suas lutas e conquistas fortalecendo a esperança em muitos trabalhadores de que, apenas com a luta e o enfrentamento, pode-lhes garantir a dignidade para viver melhor.

CAPÍTULO II: O MST E A LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO

2.1 A situação da educação rural no estado de São Paulo

Após analisarmos o longo processo de gestação e consolidação da organização da classe trabalhadora no meio rural brasileiro que se estendeu por mais de um século, colocamos agora como tarefa indispensável para compreender nosso objeto de estudo a análise também histórica da relação entre a demanda e a oferta da educação escolar no meio rural paulista. Para cumprir com esta demanda, recorreremos a uma ampla bibliografia que discute a educação rural no estado de São Paulo dando-nos suporte e embasamento para o debate que pretendemos estabelecer nesta pesquisa.

A temática da educação rural em São Paulo não foi motivo de preocupação apenas dos educadores ruralistas da primeira metade do século XX. Pelo fato de ainda não ter sido resolvido grande parte dos problemas que afetam o acesso e a permanência da população que vive no campo no ensino regular, este tema permaneceu presente em análises e pesquisas educacionais durante a segunda metade do século XX e adentrou o século XXI. De modo que podemos aferir ser esta uma temática ainda hoje não superada e, portanto, em busca de solução.

Nesta parte do texto, o objetivo é fazer uma breve análise de como a “educação rural” foi tratada nas últimas décadas e num segundo momento daremos nossa contribuição ao atualizar este debate partindo de dados recentes.

Um trabalho pioneiro abordando toda a história da educação rural paulista foi feito no final da década de 1970 pela socióloga Zeila de Brito Fabri Demartini¹⁸. Nele é possível encontrar um amplo e minucioso estudo sobre a oferta de educação rural no estado de São Paulo que teve como fontes de análise diversas leis, projetos e reformas de ensino além de ter recorrido a alguns dados estatísticos.

Segundo a autora, o ponto de partida do estudo ocorreu após ter constado em pesquisa anterior feita com famílias dos municípios de São Sebastião e Caraguatatuba (litoral norte do estado), que não havia uma correspondência direta entre a aspiração profissional da juventude rural e o trabalho desempenhado pelos pais dos mesmos. Dessa constatação, a pesquisadora

¹⁸ Ver: DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

passou a observar a relação entre a educação e mudanças sofridas no setor produtivo pelas populações rurais. Ou seja, por meio da análise das condições objetivas, Demartini procurou compreender porque os jovens e suas famílias almejavam uma educação que pudesse libertar as novas gerações do trabalho agrícola. Nesse sentido, a lógica atribuída a essa mudança salientou os processos de industrialização, urbanização e mecanização no campo que expulsava cada vez mais os trabalhadores rurais para as cidades.

Demartini (1979) apresenta de maneira objetiva os principais fatores que impediam a população rural de usufruir o direito à educação. Muitos deles são bastante conhecidos por já terem sido referência do descaso com a população campesina¹⁹. Após percorrer a história da educação paulista, desde a Colônia passando pelo Império até chegar na República, Demartini concluiu que

A análise das leis, projetos e reformas de ensino deixou evidente que durante o período colonial e mesmo durante o império, nunca houve uma preocupação direta com a instrução da população residente nos sítios e fazendas, e as escolas eram criadas apenas nas vilas e cidades menores (...)

Somente, porém, com o advento da República houve efetivamente a criação de escolas em fazendas e bairros rurais, embora em número sempre muito inferior ao das necessidades reais. Mas, mesmo neste 1º período republicano, a preocupação nem sempre era com a instrução em si que a escola poderia dar às crianças, mas com outras possíveis funções que se lhe atribuíam: a de manter a ordem social, através da nacionalização das populações estrangeiras, e, para alguns, já nesta época, a de impedir o êxodo da população rural para a cidade. É preciso destacar ainda que, mesmo quando se criavam escolas, estas nem sempre funcionavam regularmente, dada a dificuldade de conseguir professores que quisessem ir para os lugares mais distantes dos centros urbanos, ou que lá permanecessem, e também em outros casos devido às restrições criadas pelos fazendeiros (DEMARTINI, 1979, p. 454-455).

Como se pode observar, a autora reforça a tese do abandono histórico por parte das autoridades – em especial do Estado – da responsabilidade de promover a educação para classe trabalhadora em geral e, particularmente, a negligência absoluta para com os trabalhadores rurais. No entanto, Demartini destaca uma pequena mudança a partir da Primeira República com o aumento do número de instituições escolares em fazendas e bairros rurais do estado de São Paulo, mas ainda assim surgiram de forma conservadora com o objetivo de manter a ordem e a submissão dos trabalhadores no campo.

¹⁹ A autora apontou para vários fatores que concorrem para as péssimas condições de oferta educacional no campo: baixos investimentos, ausência de professores, professores sem formação adequada, infraestrutura inadequada, currículo e carga horária descontextualizados, longas distâncias entre as residências dos alunos e a escola, etc.

Outro aspecto relevante abordado naquele trabalho foi o que tratou de verificar a antiga hipótese amplamente defendida por pesquisadores que atribuíam aos trabalhadores do campo o desinteresse e a rejeição aos estudos. Demartini (1979) procurou então averiguar a validade desse pensamento e sua coerência durante os anos 1960. Ela justificou a escolha dessa década por dois motivos, sendo o primeiro deles porque neste período foram feitos alguns estudos que defendiam o “desinteresse” da população do campo em relação à educação e também porque nessa mesma década São Paulo passava por grandes transformações no meio rural afetando as relações de produção no campo. Os resultados obtidos por ela foram os seguintes:

Os dados preliminares analisados para esta década, coletados entre trabalhadores e trabalhadores rurais em duas regiões do Estado de São Paulo, permitiram constatar um interesse generalizado pela escolarização e pela aquisição de conhecimentos técnico-especializados nesse período, ao lado de uma procura efetiva da escola de nível primário elementar, juntamente com o interesse por níveis mais elevados de ensino.

Nem mesmo a abordagem de duas regiões do Estado bastante distintas do ponto de vista sócio-econômico, uma avançada e a outra “tradicional”, levou à verificação de diferenciações no tocante ao aspecto propriamente dos valores: a aspiração por maiores conhecimentos era generalizada tanto na região de industrialização intensa, como na outra sem qualquer surto industrial (DEMARTINI, 1979, p. 459-460).

Portanto, esta pesquisa avançou nos estudos sobre a educação rural ao desmistificar a velha idéia que defendia a indisposição do trabalhador rural em buscar a escolarização. Mais do que isso, ela revela que esse argumento serviu para justificar em diversos contextos históricos a não oferta de educação no meio rural paulista.

Ainda com relação às transformações econômicas e sociais, a autora observa que

A análise da situação na década de 60 levou-nos assim supor que realmente os processos de industrialização, de urbanização generalizada e, mais recentemente, modificações diretamente ligadas ao meio rural, teriam acarretado mudanças na maneira de ver e de agir dos agricultores no tocante à educação, determinando sua valorização e uma procura educacional, visível em todas as categorias rurais. Desta forma, a indiferença de que falavam os estudiosos poderia ter sido característica de épocas mais remotas, não se encontrando mais na década de 60, em que a procura educacional era evidente (DEMARTINI, 1979, p. 461-462).

Para a socióloga, o processo de modernização do campo que teve início a partir da segunda metade do século XX no Brasil, somado a onda de industrialização que já vinha ocorrendo desde os anos 1930, foram determinantes na vida dos trabalhadores do campo e contribuíram para que estes tivessem outra postura diante da educação, havendo uma maior valorização e procura dessa fração da classe trabalhadora em elevar o nível de escolarização.

Contudo, Demartini (1979) não afirma que antes de 1960 a população rural fosse alheia e desinteressada pela educação, pelo contrário, ela sugere que não apenas havia interesse como foi grande a procura pela escolarização desde, pelo menos, meados do século XIX.

“De modo geral, não se pode portanto dizer que o nível de escolaridade da população rural era baixo em virtude da “indiferença” da mesma com relação à escola” (DEMARTINI, 1979, p. 473). Essa é a análise que a autora faz sobre a educação rural no estado de São Paulo até o final dos anos 1970, momento no qual ela concluiu a sua pesquisa. Uma conclusão a que se pode chegar é de que, o problema da baixa escolaridade encontrada entre os trabalhadores rurais paulistas, decorre muito da não oferta de matrículas e quando oferecidas ocorrem em condições inapropriadas para garantir a permanência das famílias de origem camponesa, do que da “indisposição”, da “desvalorização” ou da “indiferença” daquela parcela da população com relação à educação.

Em nosso trabalho buscamos outras referências que dessem conta de analisar a educação rural paulista durante a fase mais recente de nossa história. Desse modo, destacamos a tese de doutoramento do cientista político Eduardo Alcântara de Vasconcellos²⁰, que segundo informou “o período central para o estudo vai de 1971 – quando surge a obrigatoriedade legal de ensino de oito anos no 1º grau – até 1990, que corresponde ao primeiro ano de vigência integral do projeto dos agrupamentos de escolas rurais” (VASCONCELLOS, 1992, p. 12). Portanto, o seu recorte avança historicamente no estudo do acesso à educação da população rural, analisando desde o período que Demartini (1979) encerrou seu trabalho, atualizando o debate até o início dos anos 1990.

Vasconcellos (1992) centrou seus esforços no exame de decretos, leis e reformas educacionais que foram aprovados desde o início do século XX para garantir a ampliação do acesso à educação aos sujeitos que vivem no campo. O resultado de sua pesquisa parece apontar claramente para uma diferença entre as políticas voltadas para a educação urbana com relação à educação rural. Esta última permaneceu sendo ignorada durante todo o século XX e, como produto desse descaso, os trabalhadores do campo tiveram esse direito negado pelas autoridades.

... é importante assinalar que a longa seqüência de políticas educacionais no Estado de São Paulo, apesar de levar a um aumento constante das oportunidades educacionais para a população rural, não conseguiu eliminar a negação persistente do direito à educação básica: para a população, a oferta escolar (física e de ensino) constitui mais um direito “objetivo” do que

²⁰ Ver VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. **População rural e acesso à educação no estado de São Paulo: análise da política pública**. Tese (Doutorado em Ciência Política). Departamento de Ciência Política / Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas / Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

“subjetivo” (Ferrari, 1977: 123), ou seja, um direito formal que não encontra expressão política concreta. Neste sentido, o longo ciclo da questão constitui um exemplo contundente de manipulação, em que um direito é afirmado insistentemente nas leis e nos discursos, enquanto é negado insistentemente na prática (VASCONCELLOS, 1992, p. 206).

Nesse percurso analítico, o autor chama a atenção para o que ele classificou como sendo “agentes” da expansão da educação no meio rural. Segundo ele. As diversas fases que implicaram mudanças na educação rural tiveram por detrás um agente impulsionador, uma liderança que agia segundo seus próprios interesses. Num primeiro momento os grandes fazendeiros teriam assumido essa tarefa ao promover ou exigir que próximo à sua propriedade houvesse uma instituição escolar para atender a demanda local. Ainda no final do século XIX e princípios do XX o chamado agente escolar foi o coronel até que surgisse a figura dos Deputados (estaduais e federais) para substituí-los. E, por fim, mais recentemente o autor atribui esse papel aos Prefeitos Municipais, principalmente a partir do processo de municipalização do ensino na rede estadual paulista. Cabe registrar que em nenhuma das fases o autor considera a participação popular, dos trabalhadores organizados ou dos movimentos sociais como agentes fomentadores da educação no campo, mesmo após o regime autoritário:

Ainda na esfera do processo decisório, é importante lembrar que a pesquisa mostrou que ele não passa pela ocorrência dos movimentos sociais coordenados, à semelhança do que se verifica nas áreas urbanas. A história das greves no campo paulista, no período da redemocratização do pós-guerra mostrou a predominância das lutas trabalhistas como foco central. Adicionalmente, os movimentos sociais verificados no período autoritário – dos volantes e dos “sem terra” – não privilegiaram diretamente demandas educacionais, atendo-se mais a reivindicações trabalhistas ou à luta pela posse da terra. Neste sentido, seja pela existência de formas de exclusão da população rural no cenário político, seja pelo isolamento e pela dificuldade de mobilização ou seja ainda pela rapidez do processo de modernização agrícola e das suas conseqüências para as relações de produção, a procura educacional foi manifestada principalmente por meios indiretos: canalizada por agentes que detinham o poder sobre as decisões (o “coronel”, o Deputado, o Prefeito) ou expressa por intermédio da apropriação das decisões da política educacional, cujo sinal “negativo” ou “positivo” indicava a direção das expectativas da população, como nos casos da rejeição às escolas isoladas e, mais recentemente, da aprovação da escola agrupada (VASCONCELLOS, 1992, p. 233).

Dois outros fatores constituem o centro de investigação para Eduardo Vasconcellos, o surgimento de uma nova modalidade indireta na oferta da escolarização através da política de transporte escolar, e também o processo que levou ao fechamento das escolas isoladas e o agrupamento como medida compensatória. Essas foram as principais transformações ocorridas na educação rural no estado de São Paulo dos anos 1960 até a década de 1990. Soma-se a esses eventos também um fenômeno mais amplo – de escala nacional – que foi a

descentralização do ensino por meio da municipalização do ensino primário, oficialmente levado a cabo pelos paulistas em 1986.

Na avaliação do autor, a política de transporte escolar introduzida no meio rural trouxe grandes benefícios à população do campo. Apesar de fazer breves ponderações, Vasconcellos (1992) parece defender o transporte não somente para resolver o problema da distância entre a escola e a residência dos alunos, mas como forma de melhorar a qualidade do ensino ofertado aos trabalhadores do campo deslocando-os diariamente até as áreas urbanas para estudar em escolas supostamente melhores. Segundo o mesmo “trata-se da perspectiva de democratização quantitativa do ensino, embora se possa considerar a eventual democratização qualitativa, na medida em que os alunos transportados passaram a ter acesso a um ensino de melhor qualidade nas zonas urbanas” (idem, p. 216).

... A partir da década de 60, a oferta de transporte para a cidade foi sendo progressivamente ampliada, tendo-se espalhado por quase todo o estado e possibilitando um aumento de escolarização para parte considerável da população rural: no final da década de 80, cerca de 150 mil estudantes eram transportados para a cidade diariamente, sendo que um pouco menos da metade deles freqüentava aulas entre a 5ª e a 8ª série. Pode-se afirmar que este último contingente representava cerca de 20% da população entre 10 e 14 anos, retratando o impacto do transporte na escolarização. Como resultado final do todo processo ocorrido entre 1940 e 1988, observou-se que a parcela da população rural em idade escolar (7 a 14 anos) matriculada no campo e na cidade passou de 19,4% para 82%, retratando um grande aumento nas possibilidades de escolarização (VASCONCELLOS, 1992, p. 216-217).

Apesar de o transporte ter ampliado o acesso da população nas escolas de 5ª a 8ª séries e, a partir de um determinado momento, também possibilitou a escolarização no ensino médio (antigo 2º grau) que eram praticamente inexistentes no campo, é preciso ter cautela com nossas análises porque existem grandes limitações nessa modalidade de oferta que não foram abordadas. Deixado de lado pelo autor a discussão sobre a qualidade do transporte e suas condições mínimas de segurança para conduzir seres humanos, o problema das longas distâncias e a exaustão que as crianças sofrem ao serem transportadas, das péssimas condições de tráfego nas estradas rurais e os riscos de graves acidentes, etc; Acreditamos que estes aspectos devam ser levados em consideração para que se possa fazer uma defesa coerente do emprego do transporte escolar no meio rural.

Sobre os agrupamentos de escolas, foi feita uma análise comparativa pelo autor com a Índia e com os Estados Unidos. Na Índia, o agrupamento teve início nos anos 1920 e levou ao fechamento das escolas rurais unidocentes que eram consideradas precárias, porém o agrupamento também gerou discórdia entre educadores, a população e autoridades, já que

havia o receio de aumentar os índices de analfabetismo nas pequenas vilas. Nos Estados Unidos, o agrupamento das escolas foi anterior, desde o final do século XIX estava sendo colocado em prática. No caso norte-americano o agrupamento teve forte relação com o processo de desenvolvimento do capitalismo e as alterações introduzidas nas relações produtivas.

Para Vasconcellos (1992), o agrupamento das escolas paulistas ocorreu por motivos semelhantes aos EUA. O contexto de modernização conservadora no campo, que se insere na lógica do pensamento desenvolvimentista, influenciou definitivamente as mudanças na legislação educacional, assim como na vida dos trabalhadores rurais e suas aspirações. Portanto, assim como Demartini (1979), o autor buscou compreender as mudanças educacionais a partir das transformações introduzidas nas relações produtivas, conforme assinalou

(...) deve-se lembrar que foram os processos de modernização capitalista e, dentro dele, de modernização agrícola do Estado de São Paulo – este iniciado na década de 50 e acelerado entre os anos de 60 e 80 – os fatores mais importantes para o aumento da procura educacional nas áreas rurais e a conseqüente expansão das oportunidades.

De fato, a modernização agrícola implica no uso de novas tecnologias e insumos, no conhecimento de técnicas diversas e no domínio de uma quantidade mínima de informações, que superam aqueles propiciadas pela escolarização básica tradicional da zona rural, representada pela escola isolada multisseriada. Assim, a rapidez da modernização do campo paulista implicou na alteração das exigências com relação à mão de obra remanescente e das próprias expectativas desta mão-de-obra com relação à escola (VASCONCELLOS, 1992, p.207-208).

Embora essas transformações ocorressem em ritmo semelhante no campo e na cidade, nota-se que o atendimento das demandas educacionais foi feito de maneira desigual, o que comprova a persistência da visão dualista da educação tendo como prioridade os setores urbanos da sociedade. Diante desse atendimento desigual, o meio rural permaneceu com os maiores índices de analfabetismo e baixa escolarização dentro da sociedade brasileira. Resumindo, a análise de Vasconcellos coloca em debate alguns avanços, mas até o período estudado por ele a democratização do acesso à educação aos que vivem no campo está longe de ser alcançada.

Há uma lacuna de estudos sobre a situação da educação rural em São Paulo para os anos 1990. Encontramos diversos trabalhos que tratam da educação de forma mais ampla, mas especificamente sobre o acesso da população rural à escolarização não encontramos nenhum trabalho. No entanto, quando analisamos os dados mais recentes do Censo da Educação

(INEP) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE) eles atestam a permanência da baixa escolaridade no meio rural paulista. Adiante, passaremos rapidamente a observar algumas políticas sociais durante a última década do século XX para verificar como foi tratada a questão da educação no meio rural buscando preencher a lacuna existente.

Devemos lembrar que justamente essa década foi marcada pela consolidação dos ideais neoliberais, e em grande medida a ideologia neoliberal desonerou o Estado de cumprir com seus deveres sociais. Portanto, foi neste contexto que não apenas a educação, mas todos os serviços sociais como saúde, saneamento básico, alimentação, etc; foram enxugados do âmbito do Estado e colocados como serviços pelo mercado para serem comercializados.

Se por um lado o Estado sofria um esvaziamento generalizado de suas atribuições sociais, por outro a população organizada em sindicatos e movimentos sociais foi para as ruas reivindicar a ampliação dos direitos para as camadas mais pobres da sociedade, reivindicavam também contra a política de privatização que entregava todos os setores estratégicos do país com suas riquezas para grupos internacionais, ou seja, houve um recrudescimento das lutas sociais em todo o país. No campo, destacamos as lutas travadas pelo Movimento dos Sem Terra, onde houve uma intensificação das ocupações de terras e órgãos públicos, de marchas e caminhadas, manifestações e atos exigindo dos governos ações efetivas para resolver o problema agrário nacional. Além da terra, reivindicavam o direito à saúde, ao trabalho, à educação de qualidade e o acesso a todos os recursos para viver dignamente no meio rural.

Sob a égide do Consenso de Washington, a primeira metade da década de 1990 no Brasil foi marcada por situações de forte instabilidade política, econômica e social²¹. Foi nesse contexto que houve abandono de investimentos com a educação pela União e por todos estados brasileiros. Com o processo de municipalização do ensino quase que completo, houve concomitante a transferência da responsabilidade pela educação para as prefeituras que em sua maioria estavam desprovidas de recursos para custear os gastos educacionais.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), aprofundou a crise social já estabelecida, praticando uma política de favorecimento ao setor financeiro, de repressão à classe trabalhadora e de criminalização dos movimentos sociais. O desmonte do Estado que teve início com o presidente Collor (1990 – 1992), foi coroado durante o governo

²¹ Os problemas nacionais neste período eram generalizados, no plano político, por exemplo, o país aspirava por democracia vivendo ainda sobre resquícios do autoritarismo. Além disso, a política foi marcada por grandes escândalos de corrupção em várias esferas do poder, tendo como marca neste período o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello. Do ponto de vista econômico, o Brasil sofria com a herança deixada pelos militares no poder: inflação descontrolada, gasto com pagamento de juros da dívida externa, moeda fraca e instabilidade. A soma destes fatores políticos e econômicos aprofundou os problemas sociais que já existiam e não haviam sido resolvidos. Um dos principais fatores que destacamos é o aumento do número de desempregados e trabalhadores informais.

FHC com a maior entrega²² de empresas estatais para grupos internacionais da história brasileira. A política agrária de FHC foi conduzida de forma conservadora, favorecendo a importação de alimentos, incentivando o agronegócio, a monocultura para exportação, não favoreceu a agricultura familiar por meio de créditos (ou seja, a produção interna de alimentos) e ainda por cima criou uma falsa propaganda afirmando que estava fazendo “a maior reforma agrária do mundo”, sendo que no máximo procurou assentar algumas famílias do MST para tentar amenizar os conflitos causados pelas ocupações de terras promovidas pelo Movimento.

Sobre a política de assentamentos do governo FHC, Alentejano (2004) traz uma análise crítica apontando aquilo que o governo considerava ser um avanço na verdade foi um grande retrocesso para resolver a questão agrária no Brasil. Assim, ele aponta seis razões que confirmam esse retrocesso:

1. Grande parte dos assentamentos é na realidade regularização fundiária, isto é, não se trata de desapropriação de terras para assentar pessoas que não tenham acesso a esta, mas concessão de títulos definitivos para posseiros que há muito ocupavam tais áreas...
2. Ao mesmo tempo em que se constitui um expressivo número de assentamentos rurais - em comparação com governos anteriores em que quase nada era feito - está em curso um amplo processo de expulsão de pequenos produtores do meio rural (menos 1 milhão de estabelecimentos agrícolas entre 1985 e 1996 e falência de 500 mil pequenos produtores rurais entre 1995 e 2000), dadas as condições desfavoráveis em termos de preços agrícolas (32% desde a implantação do real em 1994), ausência de apoio técnico e creditício, precariedade da estrutura de armazenamento e escoamento da produção, processos agravados pela abertura indiscriminada da economia (aumento de 700% nas importações agrícolas) e pelo desmonte do aparelho estatal de pesquisa e extensão, o que faz com que o número de famílias que perdeu a terra supere as beneficiadas pelos assentamentos, mesmo que contabilizássemos todas estas como novas beneficiárias;
3. As ações de desapropriação e compra de terras pelo governo não obedecem a uma lógica prévia e estrategicamente programada, mas são resultado da pressão dos movimentos sociais e representam respostas localizadas com vistas a evitar a propagação de conflitos sociais no campo;
4. A criação do mecanismo de compra de terras representa um retrocesso - além de mais um exemplo da malfadada generalização da idéia de que o mercado resolve tudo -, pois, premia os interesses especulativos, dando a

²² As privatizações não podem ser consideradas nem de longe como sendo a venda de empresas estatais. No nosso entendimento, o que houve foi de fato a entrega do patrimônio nacional por valores simbólicos que eram pagos com dinheiro do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Aliás, esta é a maior prova de que o argumento propagandeado durante o governo FHC para justificar as privatizações de que o “Estado tinha muitos gastos com aquelas empresas” era mero artifício para enganar a população, como se explica o governo alegar não ter recursos para subsidiar empresas estatais mas ter para emprestar ao grupos que as compraram?

esses a possibilidade de realizar a renda da terra, quando reforma agrária pressupõe punir os que retêm a terra com este fim;

5. A criação de assentamentos não é acompanhada de medidas que garantam às famílias condições efetivas de produção, comercialização e melhoria das condições de vida, uma vez que as obras de infra-estrutura - produtiva e social - necessárias não são realizadas na maior parte dos assentamentos criados. Não há estradas para escoamento da produção, não há assistência técnica, ou esta é precária, não há escolas nem postos de saúde, ou há, mas não funcionam;

6. Não há uma reformulação da política agrícola que passe a privilegiar a pequena produção familiar, perpetuando-se, portanto, as condições que produzem a concentração fundiária e reafirmando-se o modelo da grande produção, para onde convergem os recursos públicos de financiamento da agricultura (...) (ALENTEJANO, 2004, p. 5-6).

Como podemos observar, a política agrária durante o governo de Fernando Henrique Cardoso não apoiou os pequenos agricultores, não enfrentou o verdadeiro problema da concentração fundiária e dos latifúndios improdutivos, deixou de lado a agricultura familiar, não deu assistência técnica e financeira aos assentados, favoreceu os latifundiários que foram indenizados pela desapropriação de terras... Enfim, até mesmo na política para um setor que visava resolver um problema histórico da concentração de riquezas, o governo conseguiu gerar mais desigualdades enriquecendo mais ainda a elite fundiária do país.

O conservadorismo expresso na política agrária também foi marcado a sangue pelos conflitos da época. Os massacres de trabalhadores sem terra em Corumbiara/RO (1995) e Eldorado dos Carajás/PA (1996) cometidos por milícias contratadas por fazendeiros e com apoio das polícias militares dos respectivos estados, figuram o cenário político do governo FHC. Esses dois episódios tiveram proporções internacionais e fizeram o governo atuar, ou pelo menos fingir atuar, tomando medidas para tentar amenizar os conflitos entre proprietários e trabalhadores sem terra, conforme destacado no terceiro ponto por Paulo Alentejano (2004). Além disso, o MST mobilizou seus militantes para denunciar as atrocidades que o governo foi responsável.

Em 1997, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em resposta a violência do Estado promoveu a sua Marcha Nacional que contou com mais de cem mil pessoas em Brasília, onde clamaram por justiça, reforma agrária e punição aos responsáveis pelo massacre de Eldorado dos Carajás. Neste mesmo ano, o MST realizou o 1º ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária) e a inauguração da sua Escola Técnica Josué de Castro, em Veranópolis, Rio Grande do Sul. No ano de 1998 o MST realizou em parceria com a CNBB e a UNESCO a Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. A luta

dos Sem Terra tornava-se uma voz destoante da política oficial, o enfrentamento do latifúndio, das injustiças e a luta pelo direito à educação foram as principais ações tomadas pelo Movimento. Em contrapartida, pressionado pelos órgãos de direitos humanos internacionais e uma parcela da população brasileira que condenava a ausência de políticas para o setor agrário o que levava ao aprofundamento dos conflitos fundiários, o governo passou a fazer pequenas intervenções nas políticas para o campo além de assentar parte dos acampados.

Foi nesse contexto que o governo assumiu alguns compromissos com a educação dos assentados. O primeiro deles foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que beneficiou aos assentados rurais por meio de cursos de alfabetização, cursos técnicos e cursos superiores. O Pronera representou um avanço tímido nas políticas para a educação no meio rural, pois apenas atende os assentados rurais e não se estende a outros grupos de trabalhadores e, além disso, o programa não é contínuo, encerrando o convênio com a instituição de ensino assim que determinada turma se forme. Contudo, vale ressaltar um aspecto positivo do programa que é o estabelecimento de convênios com instituições públicas de ensino, o que significa levar aos trabalhadores rurais um ensino técnico e superior de melhor qualidade.

No ano de 2001, os movimentos sociais do campo conseguiram aprovar junto a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Trata-se de um documento legal no qual reconhece as especificidades da educação do campo e avança na perspectiva de assegurar aos trabalhadores do campo o acesso à educação que possa contribuir com o desenvolvimento dessa parcela da população. As “Diretrizes” constituem também um desdobramento do que já estava previsto na Lei 9394/96²³.

A particularidade que observamos a partir dos anos 1990 nas políticas para educação da população rural é que elas foram impulsionadas pelos movimentos sociais do campo, portanto, elas se inserem no contexto de luta pela reforma agrária. O MST foi neste período o principal²⁴ agente da luta pela educação para atender a demanda dos acampamentos e

²³ A Lei de Diretrizes e Base da educação previa em seu art. 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural.

²⁴ Segundo Gentili (1998, p. 124), “Entre os movimentos sociais que mais impacto político tem tido nas lutas democráticas dos últimos anos, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), referência

assentamentos rurais, isso não significa que atuou sozinho, outros movimentos sociais e sindicais também deram sua contribuição nessa caminhada pela escolarização dos trabalhadores rurais. Vale lembrar que a reestruturação produtiva no campo e as demandas colocadas pelo capital também foram motor dessa demanda.

A política educacional durante os anos de governo de FHC seguiu a mesma lógica empreendida pela política agrícola, privilegiando o mercado e desonerando o Estado das suas obrigações. O enxugamento de recursos para este setor intensificou o processo de sucateamento das instituições públicas de educação, seguindo a cartilha do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial o governo tucano passou a diminuir os gastos com as políticas sociais. Essas medidas foram adotadas por vários países, sobretudo pelos países em desenvolvimento, portanto, não se tratava de uma política isolada, mas de uma reorganização das economias dos países da periferia do capitalismo. Segundo Pablo Gentili (1998),

... a privatização da escola pública faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, uma de cujas características fundamentais é o progressivo dismantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania. A proposta e a defesa neoliberal do Estado Mínimo se vincula a este processo. É em tal sentido que a educação se privatiza de forma similar a determinadas atividades produtivas desempenhadas pelas empresas estatais (companhias de telecomunicações, de energia elétrica, siderúrgicas, etc.) e outros campos sociais vinculados à realização dos direitos: a saúde, a previdência, a segurança, etc. (GENTILI, 1998, p. 73).

A lógica do neoliberalismo trouxe conseqüências drásticas para a educação rural. A redução dos recursos voltados para o setor educacional afetou diretamente a possibilidade de garantir a escolarização dos rurícolas. Inerente a filosofia neoliberal, está escancarado o princípio de que o mercado resolveria todos os problemas e que o Estado deveria ter um papel mínimo como fiscalizador e árbitro nos casos de desentendimento entre a sociedade e o mercado. Vale lembrar, porém, que o mercado não tem compromisso social e sim em aumentar a lucratividade de determinado setor produtivo ou empresa. No caso da educação o que aconteceu foi uma ampliação generalizada de instituições particulares de ensino em todos os níveis, ou seja, efetivou-se a privatização do setor – ver Tabela 2, apenas para os cursos superiores. Contudo, sabe-se que esse movimento que ampliou a oferta escolar privada teve grande impacto em áreas urbanas onde existia uma fração da classe trabalhadora que podia

comprar esse serviço, já o meio rural permaneceu dependente das políticas públicas que reduzia cada vez mais os gastos com o setor.

Tabela 2: Evolução das matrículas e cursos de graduação presenciais, por setor, Brasil, 1996-2005.

Ano	Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1996	6.644	2.978	3.666	1.868.529	735.427	1.133.102
1997	6.132	2.698	3.434	1.945.615	759.182	1.186.433
1998	6.950	2.970	3.980	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	8.878	3.494	5.384	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652
2004	18.644	6.262	12.382	4.163.733	1.178.328	2.985.405
2005	20.407	6.191	14.216	4.453.156	1.192.189	3.260.967
1996 – 2005 ▲%	207,1	107,9	287,8	138,3	62,1	187,8

Fonte: MEC/Inep, 1996-2005.

Portanto, essa década aprofundou as desigualdades entre o acesso à escolarização no meio rural e urbano. Esse retrocesso é observado não apenas no estado de São Paulo, mas em todo o Brasil. Junto com o receituário neoliberal, também devemos chamar a atenção para o processo de reestruturação produtiva que tem modificado as características das famílias de trabalhadores do campo. Segundo Cassin e Botiglieri (s/d.),

... [a] reorganização do espaço rural, a mecanização e informatização, o uso de insumos industrializados, as agroindústrias e um conjunto de atividades não-agrícolas, mostram, segundo Graziano, que a renda obtida dessas atividades, em 1998, já superava a de atividades agrícolas das famílias rurais. Importante destacarmos que essas novas tecnologias no campo têm diminuído o tempo de trabalho em relação ao tempo de produção das atividades agrícolas, aumentando o período de não-trabalho nessas atividades, possibilitando assim que as famílias rurais dediquem parte de seu tempo em ocupações não-agrícolas, o que autores têm chamado de elementos part-time (CASSIN e BOTIGLIERI, s/d., p. 9).

Devemos destacar que esse fator tem contribuído para o enfraquecimento do trabalho agrícola, modificando as relações de produção no campo e exigindo a reformulação das políticas sociais voltadas para o meio rural brasileiro. Pela ótica neoliberal, os trabalhadores do campo estariam condenados a exclusão e entregues a miséria porque não é dever do Estado interferir nessas mudanças que o mercado tem introduzido no meio rural brasileiro. Desse modo, o neoliberalismo e a reestruturação produtiva no campo foram as principais ações que

influenciaram as políticas agrícolas e educacionais imprimindo suas características durante a última década do século XX no Brasil.

Ainda sob influência dessas ações, a década de 2000 não foi muito diferente da anterior ao avaliarmos a política agrícola e educacional. O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) manteve o Pronera e criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) na instância do Ministério da Educação. Esta Secretaria conta com várias Diretorias que visam promover políticas de Educação Ambiental, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação para Diversidade Étnico-Racial e a Educação de Jovens e Adultos. Dentre os programas e projetos desenvolvidos pela SECAD/MEC, destacamos a “Escola Ativa”, o “Projovem Campo- Saberes da Terra” e o “Procampo” que atendem a população rural. Esse conjunto de ações, reforça a tese de que o capital estava preocupado em garantir a educação do trabalhador do campo frente às novas demandas surgidas a partir da reestruturação produtiva no campo.

A Escola Ativa é um programa que visa melhorar a qualidade do desempenho escolar das classes multisseriadas em escolas rurais. No estado de São Paulo, o programa Escola Ativa é coordenado pela Universidade Federal de São Carlos. O Projovem Campo – Saberes da Terra é uma espécie de EJA profissionalizante, este programa busca qualificação profissional e escolarização de jovens com idade entre 18 e 29 anos e que não tenha concluído o ensino fundamental. Já o Procampo é um projeto semelhante ao Pronera, mas sua especificidade é apoiar a formação superior em Licenciatura do Campo e Educação do Campo, ou seja, formação de profissionais da educação para atuar no meio rural. No ano de 2010, o estado de São Paulo contava apenas com um convênio do Procampo junto a Universidade de Taubaté que ofereceu 60 vagas nesta modalidade.

Esses programas de certo modo ampliaram as possibilidades de formação e melhoria da qualidade da escolarização da população rural. No entanto, devemos ressaltar que essa melhoria foi limitada a uma pequena parcela dos rurícolas, sendo que não houve a oferta indiscriminada de cursos e vagas para atender a toda a população rural. Registramos também novamente que grande parte dessas ações governamentais é uma forma de atender as reivindicações dos movimentos sociais que pressionam as autoridades no sentido de garantir educação para todos, o que ainda está longe de ser alcançado.

Analisando os dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (2004), da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios (2004) e do Anuário Estatístico do Estado de São Paulo (2003), Maria Clara Di Pierro e Márcia Regina Andrade, atualizaram as

informações acerca da educação rural paulista e mais especificamente da educação no contexto da reforma agrária no estado de São Paulo. Na análise as autoras sugerem que

O sistema de ensino paulista teve crescimento contínuo ao longo das últimas décadas, observando-se a tendência à universalização do acesso de crianças e adolescentes ao ensino fundamental ao lado de um crescimento de oportunidades de ingresso dos jovens no ensino médio. A expansão da provisão pública dessas etapas e modalidades da educação básica foi concomitante à intensa urbanização da população, com repercussões sobre as políticas de educação rural (...)

As estatísticas educacionais evidenciam o decréscimo no número de escolas e matrículas na zona rural paulista ao longo dos últimos dez anos, mas os dados demográficos revelam que um contingente bem mais numeroso de pessoas que vivem na zona rural participa do sistema de ensino, o que demonstra o processo de urbanização da escolarização da população paulista (DI PIERRO & ANDRADE, 2009, p. 246).

Essas informações apontam para a tendência que Vasconcellos (1992) já havia observado no início da década anterior, trata-se da modalidade de oferta indireta da educação por meio de transporte escolar. Já tivemos oportunidade anteriormente de mostrar os problemas que decorrem dessa modalidade e como isso pode ser prejudicial no que diz respeito à aprendizagem das crianças, jovens e adultos que precisam migrar diariamente para ter acesso ao ensino escolar. Mas essa política corresponde aos anseios da doutrina neoliberal que eximiu o Estado de oferecer uma modalidade direta de ensino. A política de transporte escolar rural, que desloca o trabalhador do campo para a cidade, em muitos casos resolve um duplo problema: por um lado garante a escolarização, e por outro incentiva a saída dos trabalhadores do campo abrindo caminho para as grandes empresas agrícolas comprarem as pequenas propriedades.

Tabela 3
São Paulo: evolução do número de
escolas públicas na área rural – 1995/2005²⁵

Tipo	Escolas autônomas					Escolas unidocentes vinculadas				
	Estadual		Municipal		Total	Estadual		Municipal		Total
Ano	N	%	N	%		N	%	N	%	
1995	660	89,8	75	10,2	735	3.157	91,5	294	8,5	3.451
2000	314	44,3	601	65,7	915	710	51,1	681	48,9	1.391
2005	219	25,4	644	74,6	863	266	27,6	698	72,4	964

Fonte: CIE. SEESP (para 1995 – LDE/CIE; para anos subsequentes, Censo Escolar).

Os dados referentes ao número de escolas rurais no decênio 1995-2005 (Tabela 3), mostram claramente uma acentuada diminuição das instituições escolares principalmente na rede Estadual de ensino. A tabela acima nos mostra uma informação que não foi explorada por Di Pierro & Andrade (2009), mas que já tratamos anteriormente, qual seja, a diminuição da participação do governo estadual na oferta educacional e a progressiva transferência de responsabilidade para os municípios paulistas. Conforme Vasconcellos (1992) registrou, esse processo de municipalização do ensino em São Paulo teve início no ano de 1986. Veja que em 1995, 89,8% das escolas autônomas eram de responsabilidade do estado e dez anos depois apenas 25,4% permaneceram sob sua alçada. O mesmo pode ser observado com as escolas unidocentes vinculadas, onde a participação do estado era de 91,5% e caiu para 27,6% enquanto que os municípios passaram de 8,5% chegando a administrar 72,4% do total dessas escolas no campo.

Tabela 4
São Paulo: evolução das matrículas na educação básica na área
rural por etapa e modalidade de ensino: Por etapa e modalidade escolar – 1995/2005²⁶

Ano	Educ. Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos			Total
		1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries		1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	Ensino Médio	
1995	8.478	166.091	41.480	8.414	2.468	337	-	227.268
2000	17.405	105.547	48.464	8.326	1.907	1.484	1.488	184.621
2005	22.494	77.659	39.198	22.324	1.252	1.381	1.029	165.337
Variação	+14.016	-88.432	-2.282	+13.910	-1.216	+1.044	-	-61.931
%	+165,5	-53,3%	-5,5	+165,4	-49,3	+309	-	-27,2%

Fonte: CIE. SEESP (para 1995 – LDE/CIE; para anos subsequentes, Censo Escolar).

A Tabela 4 apresenta informações que sugerem um decréscimo do número de matrículas, principalmente no ensino fundamental regular e na Educação de Jovens e Adultos. Essa queda na taxa de matrículas torna-se preocupante se levarmos em consideração as

²⁵ Tabela extraída do texto: DI PIERRO, Maria Clara e ANDRADE, Marcia Regina. **Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004**. Revista Brasileira de Educação. 2009, vol.14, n.41. p. 247

²⁶ id. ibid.

informações fornecidas por Graziano da Silva (2001 apud PASSADOR, 2006, p. 92), que entre os anos 1996 e 1999 a população rural brasileira passou de 31,6 milhões para 32,6 milhões, ou seja, houve um acréscimo de aproximadamente um milhão de pessoas morando no campo. Se essa tendência nacional refletir-se no estado de São Paulo é possível que grande parcela dessa população esteja de fato buscando no transporte escolar uma alternativa para a escolarização, conforme salientou Di Pierro & Andrade (2009). Ou então, não estão sendo inseridos nos processo de escolarização, aumentando o contingente de analfabetos e cidadãos com baixa instrução.

Entretanto, o foco do artigo de Di Pierro e Andrade foi verificar a escolarização nos assentamentos rurais do Estado de São Paulo. Para isso, os dados fornecidos pelo PNERA (2004) foram essenciais ao apresentar a realidade escolar em áreas de reforma agrária. Segundo informação das autoras, foram pesquisadas em São Paulo 85 instalações escolares²⁷ localizadas no interior ou nas imediações dos assentamentos do INCRA e do ITESP. Essas escolas estavam espalhadas por 31 municípios paulistas e atendendo apenas a 50 assentamentos dos 166 que existiam em todo o estado. A população assentada em São Paulo era de 47.396 pessoas em 2004, sendo que 47,14% dos que freqüentam a escola estudavam na cidade, ou seja, fora da área do assentamento, 16,62% estudavam no entorno, próximo ao assentamento e apenas 36,22% estudavam dentro do próprio assentamento.

Com apenas esses dados já é possível fazer algumas afirmações: 1) a maior parte dos assentados não tem acesso à educação escolar dentro dos próprios assentamentos; 2) apesar da ausência de escolas, grande parte dos assentados tem buscado alternativas para garantir o direito a escolarização; 3) o transporte escolar nos assentamentos também é uma realidade, mas ainda necessita de uma pesquisa mais aprofundada sobre essa modalidade para saber das vantagens ou desvantagens, se o custo é realmente menor do que manter uma escola num assentamento e, o mais importante, se o deslocamento exaustivo não tem gerado evasão escolar; 4) O interesse pela escolarização no meio rural se confirma, muitos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar no tempo ideal tem buscado alcançar esse objetivo na atualidade; 5) falta maior compromisso do Estado com a reforma agrária, pois educação, saúde e lazer, por exemplo, também devem estar presentes nos projetos de assentamentos de

²⁷ Segundo informações que consultamos na planilha de estatística do PNERA, dessas 85 escolas um total de 43 pertenciam à rede municipal, 34 delas eram de responsabilidade do governo estadual e apenas uma era de responsabilidade federal. Isso comprova novamente o caráter de municipalização do ensino que atingiu também as áreas de assentamento. Além disso, dentre essas instituições 7 eram privadas e 83% participavam de programas de assistência ao estudante por meio de transporte escolar. Ou seja, a política de transporte escolar também atende uma demanda interna ao deslocar dentro da área de assentamento o estudante da sua residência até a escola.

reforma agrária. A política agrária brasileira ainda tem-se restringido a apenas entregar a terra, poucas iniciativas são feitas para o desenvolvimento das famílias assentadas, como financiamento de construção de moradias, infra-estrutura e saneamento básico nos assentamentos, ausência de assistência técnica especializada para o plantio, etc. Portanto, deve-se ampliar o conceito de reforma agrária, pois para além da terra é preciso garantir que as famílias assentadas tenham as mesmas condições de vida e trabalho que são garantidos na zona urbana.

Di Pierro & Andrade (2009) observaram como estava a frequência escolar nos assentamentos paulistas dividido por faixa etária, nesse quesito chama-nos a atenção o fato de não haver frequência escolar entre as crianças de 0 a 3 anos de idade (ver Tabela 5). Este dado é confirmado por uma militante do MST, a Sra. Regina, que faz parte do Setor de Educação do movimento:

A educação infantil não é ainda, digamos, um direito reconhecido para as crianças da zona rural, você pode pesquisar, mas os últimos dados que me passaram é que na educação infantil 97% das crianças que moram no campo não são atendidas. E quando tem, é para 5 anos e 6 anos que agora isso é um complicador com a lei de 6 anos, com 6 anos as escolas estão alfabetizando, não deveriam, mas estão alfabetizando, e ai tem toda essa discussão porque dentro dos acampamentos e assentamento não tem acesso à educação infantil. Por exemplo, lá em Limeira... eles falaram assim “não esta bom, a gente tem a vaga para as crianças, mas nós não somos obrigados a dar transporte” e para transportar crianças de 4 ou 5 anos você precisa [inaudível] de transporte específico e de pessoas para acompanhar. E eles não disponibilizavam, então essas crianças saíam e tinham que ter um monitor, e o monitor tinha que ser do acampamento, e ele tinha que ficar o dia inteiro lá sem dinheiro sem nada e ai, enfim, até agora desde o ano passado eles pagam uma ajudinha para quem acompanha as crianças e ai ele acaba indo junto, então educação infantil não tem.

Por não ter acesso à educação infantil, então lá a gente desenvolve o trabalho com as crianças que a gente chama de “Cirandas”. Que as “Cirandas” é para garantir o acesso, seja nos Encontros, nos cursos garantir a participação das mulheres e de companheiros que também levam suas crianças e também nos acampamentos a gente sempre organiza as Cirandas para ter atividade com as crianças (entrevista realizada em 12/07/2010).

Levando-se em conta que o trabalho agrícola muitas vezes envolve todos os membros da família, inclusive das crianças um pouco maiores, existe uma real necessidade de oferta de creches para cuidar dos pequenos. Nos acampamentos e assentamentos do MST existe uma experiência que tem tido êxito. As chamadas “Cirandas Infantis”²⁸, citada pela militante do

²⁸ Um trabalho mais detalhado sobre as “Cirandas” pode ser encontrado em: ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. *Essa criança não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST.*

movimento, são espaços educativos criados para as crianças ficarem enquanto seus pais trabalham, estudam ou participam de atividades relacionadas a organização do assentamento. Outro dado importante da Tabela 5, é que na educação básica quase 100% dos educandos na faixa etária ideal estão freqüentando a escola, ou seja, a oferta parece ter sido universalizada neste grupo.

Tabela 5
População assentada em São Paulo: freqüência escolar por faixa etária - 2004²⁹

Faixa etária	Total	0/3	4/6	7/10	11/14	15/19	20/24	25/29	30/39	40/49	50 ou +
Total da faixa	1.339	77	68	101	107	135	120	95	196	164	276
Frequenta	403	0	33	101	104	101	13	10	21	10	10
% da faixa	30	-	48,5	100	97,3	75	11	10,5	10,7	6,1	3,6
Não frequenta	996	77	35	0	3	34	107	85	175	154	266
% da faixa	70	100	51,5	-	2,8	25	89	89,5	89,3	93,9	96,4

Fonte: PNERA 2004 – Questionário das famílias (INEP).

Tabela 6
São Paulo: analfabetismo na população de 15 anos ou mais, por idade e situação de domicílio³⁰

Faixa etária	Analfabetismo em São Paulo(1)		Amostra dos assentados paulistas(2)		
	Pop. total	Pop. rural	Total	Analfabetos(3)	%
15 anos ou +	4,6%	10,3%	986	117	11,9%
15 a 19 anos	0,8%	0,8%	135	0	-
20 a 24 anos	0,9%	3,2%	120	1	0,8%
25 a 29 anos	1,5%	-	95	1	1,0%
30 a 39 anos	3,4%	10,9%	196	6	3,0%
40 a 49 anos	4,3%	15,4%	164	13	7,9%
50 a 59 anos	6,6%	15,4%	130	26	20,0%
60 anos ou +	15,8%	42,1%	146	70	47,9%

Fontes: (1) Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 2003. Seade; (2) PNERA 2004 – Questionário das famílias (INEP); (3) Pessoas que declararam não saber ler ou escrever, tendo ou não frequentado escolas no passado.

Quanto a alfabetização dos assentados, Maria Clara Di Pierro e Márcia Regina Andrade identificaram que o índice de analfabetismo entre os assentados é maior que entre o

Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

²⁹Tabela extraída do texto: DI PIERRO, Maria Clara e ANDRADE, Márcia Regina. **Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004**. Revista Brasileira de Educação. 2009, vol.14, n.41. p. 251.

³⁰Tabela extraída do texto: DI PIERRO, Maria Clara e ANDRADE, Márcia Regina. **Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004**. Revista Brasileira de Educação. 2009, vol.14, n.41. p. 256.

resto da população rural do estado de São Paulo. Se comparado com o índice de analfabetismo no meio urbano das pessoas com mais de 60 anos, chega a ser mais que o triplo o percentual de pessoas que não sabem ler e escrever nos assentamentos rurais de São Paulo (ver Tabela 6). Portanto, no estado de São Paulo ainda persiste uma enorme diferença na escolarização entre a população rural e urbana. Quando comparamos a escolarização entre a população urbana e os assentados essa diferença aumenta consideravelmente. Um dos fatores que podem justificar o menor índice de alfabetização no estado de São Paulo estar entre os assentados, é que essa parcela da população historicamente foi excluída, desde as condições objetivas para sua sobrevivência, até o acesso aos direitos básicos do cidadão.

Enfim, essa é a realidade na qual se encontra a educação rural paulista. Ainda existem problemas históricos no processo de escolarização dessa parcela da população que precisam ser resolvidos. A baixa escolarização, o alto índice de analfabetismo e a não oferta ou a oferta inadequada da educação escolar são os principais desafios a serem superados. Nos assentamentos rurais existe uma demanda e uma grande procura por escolarização, porém faltam políticas públicas mais efetivas para garantir o acesso escolar às famílias assentadas. Falta, além disso, uma nova compreensão pelas autoridades do que venha a ser a reforma agrária onde se inclua os direitos básicos ao trabalho, à saúde, ao saneamento básico nos assentamentos e à educação pública de qualidade.

2.2 Educação no contexto dos movimentos sociais do campo

A luta é que não para. A mesma necessidade de 1964 está plantada, ela não fugiu um milímetro. A mesma necessidade está na fisionomia do operário, do homem do campo e do estudante. A luta que não pode parar. Enquanto se diz que tem fome e salário de miséria, o povo tem que lutar. Quem é que não luta por melhores dias de vida? Tem que lutar. Quem tem condições, quem tem sua boa vida que fique ai. Eu, como venho sofrendo, eu tenho que lutar e tenho peito de dizer: é preciso mudar o regime, é preciso que o povo lute. Enquanto tiver esse regimzinho, essa democraciazinha ai... democracia sem liberdade, democracia com salário de miséria, de fome, democracia sem o filho do operário e do camponês ter direito de estudar, ah... não pode, ninguém pode (Fala de Elizabeth Teixeira, esposa do líder das Ligas Camponesas, João Pedro Teixeira, assassinado na Paraíba em 1962 por homens contratados pelos latifundiários da região. Trecho extraído do filme *Cabra marcado para morrer* de Eduardo Coutinho).

Iniciamos esse ponto da nossa reflexão com esta fala provocante de uma das figuras de destaque dentro das Ligas Camponesas na década de 1960. Dois motivos nos levaram a utilizar este depoimento, primeiro porque existem muitos aspectos das lutas movidas pelas

Ligas que foram incorporadas pelo MST nos anos posteriores³¹, e também para refletir o papel da educação dentro desses movimentos sociais do campo. O filme, do qual extraímos o trecho citado, faz uma reconstituição do assassinato do líder João Pedro Teixeira. O que nos chama atenção é que no dia da sua morte, o mesmo carregava consigo alguns livros que serviriam de auxílio na educação dos seus filhos. Outra cena do filme mostra um de seus filhos que estava em Cuba estudando medicina. Ele tinha sido enviado para a ilha na época em que as Ligas ainda atuavam e mantinha contato com outros militantes da América Latina. Esses fatos, que aparecem no enredo do filme dirigido por Eduardo Coutinho, nos chamam atenção para o fato da preocupação que já havia por parte das lideranças de um movimento social do campo com a questão da educação.

De fato, das experiências anteriores ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, as Ligas Camponesas foi um dos poucos movimentos sociais do campo que deixou registrado a sua preocupação com a educação de seus militantes. A temática da educação aparece em alguns depoimentos de ex-membros como aparece no filme citado, além de ocasionalmente aparecer em documentos oficiais das Ligas. No próprio estatuto que rege a organização desse movimento, no segundo artigo é destacado como objetivos das Ligas Camponesas:

(...)

1º - Prestar assistência social aos arrendatários, assalariados e pequenos proprietários agrícolas;

2º - Criar, instalar e manter serviços de assistência jurídica, médica, odontológica e **educacional**, segundo suas possibilidades.

Parágrafo único – A Liga não fará discriminação de cor, credo político, religioso ou filosófico entre seus filiados (STÉDILE, 2006, p.214) [grifo nosso].

Portanto, nos anos 1960 as Ligas Camponesas já tinham colocado como prioridade garantir a educação dos trabalhadores rurais que lutavam pela reforma agrária. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), cerca de 39,6% da população brasileira com mais de 15 anos de idade era considerada analfabeta durante a década de 1960. Se levarmos em conta que a Região Nordeste do Brasil (onde as Ligas tinham maior atuação) sempre teve os maiores déficits de atendimento educacional, ou se restringirmos mais ainda e pensarmos apenas na população rural, esse percentual da população analfabeta tende a ser bem superior aos números encontrados a nível nacional pelo IBGE. Logo, podemos concluir

³¹ No capítulo anterior citamos um depoimento em que João Pedro Stédile (membro da Coordenação Nacional do MST) reconhece o Movimento Sem Terra enquanto “herdeiros e seguidores” das Ligas Camponesas.

que havia uma enorme demanda por educação entre os trabalhadores rurais e, nesse sentido, as Ligas Camponesas expressava naquele instante os anseios daquela parcela da população.

Apesar de não termos encontrado registros que revelassem projetos educacionais levados a cabo pelas Ligas Camponesas, existem vários indícios que apontam no sentido dos próprios trabalhadores se organizarem para garantir a escolarização de seus filhos. Também havia necessidade de se fazer a formação política dos militantes, essa demanda foi expressa num documento intitulado “*A educação de quadros: tarefa da organização política das Ligas*”, que foi publicado em maio de 1964, no jornal “*A Liga*”. Esse texto, publicado imediatamente após o golpe de 1964, quando as organizações políticas de esquerda sofreram uma implacável derrota imposta pelos militares apoiados por políticos e civis da direita conservadora, soou como uma convocatória de resistência ao golpe e ao regime que havia se instaurado. Segundo o texto, essa reação deveria ser pautada pela elevação da consciência da classe trabalhadora, essa consciência seria alimentada por meio de uma educação que fornecesse as bases revolucionárias do marxismo-leninismo.

As Ligas Camponesas do Brasil entraram em uma fase importante e decisiva de sua vida política. A luta pela libertação de nossa pátria se fortalece, dia-a-dia, aumentando o número de soldados em suas fileiras. As LCB, como movimento de vanguarda, têm o dever de educar e organizar os seus filiados, dando-lhes uma consciência marxista-leninista. Temos de passar da quantidade para a qualidade. Não pode haver movimento de vanguarda sem organização de vanguarda, sem teoria de vanguarda. O sucesso das grandes tarefas que temos daqui por diante está, fundamentalmente, na organização e educação política das massas camponesas e operárias. Somente com a organização da educação dessas massas podemos dirigir o nosso povo para a vitória da luta contra o imperialismo, contra o regime de latifundiários e contra os grandes capitalistas que, cada dia mais, oprimem o povo brasileiro (STEDILE, 2006, p. 211).

Vejamos que, para as Ligas Camponesas, o fracasso da esquerda no episódio de 1964 não foi devido a inferioridade de “soldados” envolvidos na luta contra o imperialismo e o regime capitalista. Trata-se, antes, do despreparo político e ideológico dos militantes de esquerda o principal fator que os levaram a derrota. De modo que, naquele instante

Elevar o nível de consciência das massas deve ser a nossa maior preocupação. Dando-lhes consciência, aprimora-se a sua organização, fortalece-se a sua unidade. Quanto mais cresce a consciência política dos camponeses e operários, mais resistente será a aliança operário-camponesa, que é a força básica da luta pela libertação nacional (ibid., p. 211).

Mas só conseguiremos impor essa organização por meio do estudo, pois é pelo estudo que se impregna o espírito revolucionário, uma ideologia nos homens que realmente querem a libertação de sua pátria (ibid., p. 212).

Para que esta formação política se realizasse, as Ligas Camponesas do Brasil criaram uma “Comissão de Educação” que tinha como tarefa colocar em prática permanentemente o estudo do marxismo-leninismo. Dentre outras atribuições, a “Comissão de Educação” das Ligas deveriam atuar

Planificando e controlando os cursos, os círculos de leituras, as sabatinas, as palestras e tornando obrigatório o estudo individual, estaremos ajudando fraternal, compreensiva e pacientemente, de modo específico, os operários e camponeses a elevarem o seu nível ideológico e cultural, tendo o cuidado, no entanto, de não os transformar em simples agitadores, com uma fraseologia teórica, muitas vezes inoportuna (STEDILE, 2006, p. 212).

Aprimorando a educação dos companheiros na teoria marxista-leninista, surgirão os novos quadros conscientes, capazes de corrigir, dirigir e levar à prática as grandes tarefas de nossa revolução. Precisamos de homens responsáveis, esclarecidos teoricamente, corajosos e honestos, que possam analisar dialeticamente uma situação que se apresente, tomar as providências necessárias e aplicar as soluções justas no justo momento. Temos de aliar a teoria à prática. Muitos companheiros têm a prática, mas lhes falta o mínimo de teoria; ou, ao contrário, têm a teoria, mas falta-lhes a prática. Isso constitui uma grande deficiência nossa. Precisamos corrigi-la. Superá-la (ibid., p. 212-213).

Mesmo apresentando uma análise idealista sobre a superação das contradições, que foram acirradas a partir da queda de João Goulart, esse documento possui grande relevância histórica do ponto de vista da História da Educação, pois exalta o esforço que houve por um movimento de trabalhadores organizados no campo, em pleno regime de exceção, lutando para fazer sua própria formação política como forma de se opor a ditadura vigente. As Ligas Camponesas se inscrevem, portanto, como primeiro movimento organizado do campo de que temos registro a propor uma educação própria para seus militantes.

Uma marca própria da educação nos movimentos sociais é o seu caráter e conteúdo político que a envolvem. As Ligas declaradamente queriam uma educação que rompesse com o imperialismo, com o latifúndio e com o modo de produção capitalista. Nada mais político do que esse argumento. Esse caráter e conteúdo político permanecem nas propostas atuais de educação reivindicadas pelos movimentos sociais do campo, como é o caso do MST.

Destacamos o conteúdo político da educação nos movimentos sociais como um elemento positivo. Não se devem separar os conflitos sociais, as desigualdades e a luta de classes das outras esferas da vida. A escola, a igreja, o sindicato, a família e outras instituições que fazem parte do cotidiano do militante engajado no movimento social, também são espaços disputados onde o debate político deve percorrer. Não é apenas no movimento social

que se faz e discute a política, essa discussão deve ser estendida a todos os espaços públicos que se dão às relações humanas.

O aspecto que destacamos a pouco é fundamental para compreender a luta dos movimentos sociais, em especial a luta por educação. A indissociabilidade política que existe entre a atuação do militante dentro do movimento social e sua atuação em outros espaços públicos é o elemento chave na distinção entre a noção de educação dos movimentos sociais e aquilo que consideramos ser uma noção do senso comum. O militante Sem Terra, ao assumir sua condição de sujeito engajado na luta de classes, atuará em todos os espaços com o objetivo de por fim as desigualdades e aniquilar com o modelo de sociedade que lhe negou insistentemente os seus direitos. Essa coerência política é própria dos sujeitos conscientes e engajados na luta de classes.

A identificação que se estabelece entre um militante e o movimento social é totalmente diferente, por exemplo, da relação que existe entre um religioso e sua igreja ou de um político e seu partido. A diferença, a nosso ver, se repousa no fato de o sujeito militante ser um produto social do conflito das classes sociais. Sua condição está historicamente ligada à exploração que sofrem os mesmos de sua classe. O explorado, o oprimido, o desclassificado não pode se despir dessa condição mesmo quando não está atuando no interior do movimento social de que faz parte. Sua identificação com a luta está para além da sua vontade pessoal, ela está impregnada na sua trajetória de vida, na história do seu grupo social, inscrita de forma violenta por meio da expropriação e exploração que ele e seus ancestrais sofreram.

Por outro lado, o religioso e o político não necessariamente possuem essa mesma identificação com as respectivas instituições igreja e partido. Apesar dos partidos políticos muitas vezes expressarem o pensamento de determinada classe social, ele não é composto e sequer defende exclusivamente os interesses de apenas uma classe. A igreja tampouco consegue que seus fiéis sejam coerentes conforme o discurso que ela apregoa. Fizemos todo esse percurso para mostrar que a identificação e a coerência que existe entre os militantes e os movimentos sociais são extremamente rígidas. E isso se reflete na forma e conteúdo de se fazer educação a partir do contexto das lutas sociais.

Um dos desdobramentos dessa coerência política é que ela se reflete no tipo de educação que eles desejam passar para seus filhos. Não aceitam facilmente esse modelo de educação que reproduz a ideologia da classe dominante, que produz conformismo entre os trabalhadores e que nega a existência da luta de classes. Os Sem Terra almejam uma educação que seja esclarecedora, que reconheça o papel da classe trabalhadora e que possibilite por meio do conhecimento avançar transformando a realidade social.

Os movimentos sociais populares rurais/do campo que, nas suas lutas, propõem-se a romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro, inserem a educação do campo em projeto popular de sociedade, no qual a *emancipação humana* é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada (RIBEIRO, 2010, p. 189) [grifo da autora].

No contexto dos movimentos sociais do campo essa é a perspectiva da educação, e é por isso que ela se difere da noção que existe no senso comum. Não se trata de qualquer educação. Lutam por uma educação que sirva aos interesses da classe trabalhadora. Desde os documentos que consultamos referentes as Ligas Camponesas do Brasil até os recentes documentos elaborados pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é possível verificar essa tentativa de politização dos processos educativos dos trabalhadores. E insistimos, este é um aspecto muito positivo e que merece um estudo mais detalhado, pois nos limites dessa pesquisa não poderemos aprofundar.

Outro elemento importante ao estudar a educação no contexto dos movimentos sociais do campo é a relação trabalho e educação. Conforme vimos, os movimentos sociais reivindicam educação para uma parcela bem específica da população, os trabalhadores rurais. Nesse sentido, exigem uma educação que leve em consideração o trabalho no campo e que possibilite o desenvolvimento do território em que vivem. Além disso, o trabalho no campo também é encarado pelos movimentos sociais como um agente educativo, portanto, a dialética da aprendizagem se daria na relação trabalho e educação. Existem várias pesquisas que se dedicaram a estudar essa relação estabelecida no contexto da luta pela reforma agrária, como é o caso dos trabalhos de BEZERRA NETO (1999), VENDRAMINI (2000), MENEZES NETO (2003) e RIBEIRO (2010).

Assim como o trabalho educa, também o movimento social é um agente educador, pelo menos, em dois sentidos. O movimento social é educativo porque ao inserir o trabalhador numa luta ele exige deste último conhecer os motivos que o levam a lutar e as formas de conduzir o processo de luta para que possa atingir seus objetivos. Portanto, retira o sujeito da condição passiva e o coloca diante de problemas históricos e sociais que serão resolvidos de forma coletiva.

O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro. Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos, etc., são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. A fusão do passado e do presente transforma-se em força social coletiva organizada (Thompson, 1979). Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das

idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. Ou seja, elabora-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta. Isso tudo porque ocorre a identificação do processo de ocultamento das diferenças sociais existentes e, conseqüentemente, a identificação dos distintos interesses de classe presentes (GOHN, 1992, 18-19).

Nesta mesma linha de pensamento, Batista (2007, p. 176) esclarece que

No agir coletivo, ocorre um processo de aprendizagem coletiva. Nessa experiência de luta, aprende-se a ser sujeito; esse aprender e ensinar coletivo se configura como educação popular, uma educação não-formal a partir das práticas sociais que compõem os processos sociais vividos pelos indivíduos políticos, em ação política, nos processos de organização social que promovem a formação humana com ênfase na formação política, na cidadania, na solidariedade. Essa pedagogia do movimento se dá por meio das vivências que possibilitam as relações entre os sujeitos políticos que se fazem seres históricos no caminhar da luta, é uma pedagogia da luta social.

Num segundo momento, o movimento social torna-se novamente educativo porque cria novas demandas para os trabalhadores na dinâmica da organização das lutas e na divisão de tarefas. No MST, por exemplo, existem várias frentes de atuação que se formam desde a fase do acampamento onde os militantes são divididos em coletivos que zelam pela saúde, educação, alimentação, limpeza, segurança e outros serviços internos indispensáveis para a manutenção das famílias acampadas. Essa divisão em coletivos exige muitas vezes dos trabalhadores rurais a busca de novos conhecimentos que possam subsidiar a manutenção dos espaços coletivos dos acampados ou assentados. Esta particularidade dos movimentos populares foi destacada na pesquisa desenvolvida por Bezerra Neto (1999, p.42), segundo ele

A partir do momento em que começam a participar de reuniões e das lutas dos movimentos populares, muitos trabalhadores passam a sentir a necessidade de estudar graças às demandas colocadas pelo próprio movimento, uma vez que antes, como empregados, muitos trabalhadores rurais alegavam que apenas sentiam a necessidade de obedecer às ordens dos patrões.

Esses são os dois sentidos educativos dos movimentos sociais que gostaríamos de destacar, a luta como forma de aprendizado e as novas demandas que levam a auto-organização dos trabalhadores. Tudo isso só é possível porque ocorre um processo de elevação da consciência coletiva dos trabalhadores, esse é um dos fatores que os levam a reivindicar uma educação diferenciada no sentido de romper com a lógica que historicamente negou os direitos da classe trabalhadora.

A educação, nestas condições, é vista enquanto possibilidade de promover a liberdade intelectual, ou seja, de contribuir para a emancipação da consciência crítica dos trabalhadores envolvidos no processo de luta. O acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados por parte da classe trabalhadora está despertando as massas para lutarem por uma sociedade que supere as contradições impostas pelo modo de produção capitalista. Entretanto, esse movimento tem sido dado a passos lentos, mas isso não impede de observarmos alguns resultados dessas mudanças presentes em nossa realidade atual.

A exemplo das transformações ocorridas no modo de pensar e agir dos movimentos sociais do campo, podemos citar a experiência bem sucedida do MST com as cooperativas de trabalho agrícola. Em nossa visita ao Assentamento Pirituba foi possível conhecer um pouco mais sobre o trabalho cooperado. Lá os trabalhadores dividem as tarefas e têm direito a participar igualmente dos lucros obtidos com a produção. Para que não se tenha cargos de chefia, tudo é decidido em assembleias onde todos os cooperados têm direito a voz e voto. Os cargos são anualmente modificados, ou seja, um ano um determinado cooperado pode estar desenvolvendo atividades relacionadas à produção (em contato com a terra) e no ano seguinte poderá estar atuando na parte administrativa e burocrática da cooperativa. Outro fator que nos chamou a atenção é a questão do excedente produzido. Geralmente uma empresa rural destrói o excedente como forma de regular o preço de mercado, já os assentados de Itapeva doam o excedente para entidades sociais ou para a merenda das escolas dos municípios vizinhos ao assentamento.

Sabemos que as experiências com as cooperativas no MST não são nenhum fenômeno revolucionário, no entanto, não se pode afirmar também que esse modelo é compatível e colabora na reprodução da lógica capitalista. Existem elementos no modelo adotado pelos Sem Terra que visivelmente resistem a essa lógica e se opõe aos métodos idílicos tomados pelas empresas agrícolas. Acreditamos que é importante valorizar essas experiências e caminhar no sentido de aprofundá-las, criando assim, novas formas de produzir e realizar o trabalho. Somente o fato de romper com a tradicional divisão entre os trabalhadores que exercem funções intelectuais (administrativas e burocráticas) e os trabalhadores que executam atividades manuais (ligadas à produção)³², já tornam as cooperativas do MST uma referência

³² Na Ideologia Alemã, Marx registrou certa preocupação em torno dessa questão. Marx entendia que “**A maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo. A oposição entre a cidade e o campo surge com a passagem da barbárie para a civilização, da organização tribal para o Estado, do provincialismo para a nação, e persiste através de toda a história da civilização até nossos dias**” (MARX e ENGELS, 2001, p. 55). Essa ruptura também demarcou a transição da sociedade feudal para a sociedade produtora de mercadorias. Portanto, a cisão campo-cidade e trabalho material-trabalho intelectual estão no cerne do processo que impulsionou a emergência do modo de produção capitalista. Nesse sentido, Karl

para a classe trabalhadora começar a pensar outras formas de organização da produção e do trabalho. Devido a hegemonia global que o modo capitalista de produção apresenta, as sociedades acreditam que exista apenas uma única forma de organizar o trabalho e, por isso, não ousam criar novas relações que permitam modificar o próprio modo de produção. As experiências de trabalho nas cooperativas do MST têm modificado essa perspectiva.

Assim como nas relações de trabalho, os Sem Terra têm criado outra perspectiva com relação à educação. Questionando e criticando a educação oferecida pelo Estado³³, estudando e pensando a educação a partir da realidade na qual estão inseridos e, sobretudo, exigindo do poder público a garantia do direito ao acesso à escolarização daqueles que ainda permanecem privados do conhecimento.

Não apenas o MST, mas os movimentos sociais do campo em geral, têm demonstrado grande preocupação com a formação dos seus atores sociais. Essas organizações sabem que a luta pela terra é apenas uma dentre as várias lutas que eles vão travar para ter acesso aos direitos que lhes são garantidos. Portanto, a educação torna-se um aspecto fundamental na luta desses trabalhadores, tanto do ponto de vista do acesso ao conhecimento prático-teórico a ser aplicável no trabalho, como para formação política e na reprodução dos seus militantes. Mas não se trata de qualquer educação, e sim de um projeto voltado para os trabalhadores do campo, respeitando o tempo e a cultura local. O currículo não se resume a um enumerado de matérias, mas, neste caso, torna-se uma extensão da própria vida dos sujeitos que constroem coletivamente o conhecimento. Nas palavras do pesquisador Antonio Julio de Menezes Neto:

Esta educação não pode ser dirigida para a reprodução do capital, mas deve ser uma educação sobre a qual os trabalhadores e seus filhos possam construir novas relações sociais, um novo projeto de sociedade, calcado no trabalho, na justiça social, na distribuição de renda, na reforma agrária (MENEZES NETO, 2003, p. 25).

2.3 O papel do Setor de Educação do MST: análise da atuação no assentamento Pirituba

Marx considera que **“A abolição dessa oposição entre a cidade e o campo [e logo, do trabalho material e intelectual] é uma das primeiras condições da comunidade, e essa condição depende por sua vez de um conjunto de condições materiais prévias, que a simples vontade não é suficiente para concretizar, como todo o mundo pode constatar logo à primeira vista. (É preciso que essas condições estejam também desenvolvidas.)”** (ibid., p. 56) [grifo nosso]. Isso nos leva a acreditar que as experiências nas cooperativas de produção do MST tem feito um esforço contra-hegemônico, ainda que as condições materiais não sejam favoráveis.

³³ O filósofo alemão, Karl Marx, já havia alertado a classe trabalhadora do equívoco em deixar nas mãos do Estado o papel de educar os trabalhadores. Na sua *“Crítica ao Programa de Gotha”* (1968), Marx faz duras críticas a ideia de **“designar o Estado como educador do povo”**, para ele isso era **“completamente inadmissível”**, pois conforme salientou **“é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa”** (MARX e ENGELS, 1992, p.91-92).

Aqui vamos nos dedicar a compreender e situar o Setor de Educação dentro da organicidade do MST. Para isso vamos utilizar de depoimentos colhidos de membros do Setor da Educação da regional Itapeva (assentamento Pirituba), educadores das escolas no assentamento localizado no sudoeste paulista e também de militantes que compõem o Coletivo Estadual da Educação no movimento. Tentaremos responder a algumas questões que nos fizemos durante o processo de pesquisa como, por exemplo, que papel tem o Setor de Educação para que o MST atinja seus objetivos?

O enriquecimento que os depoimentos darão a nossa pesquisa é inestimável, pois poderemos apresentar algumas contradições que foram identificadas entre o discurso das lideranças e a verdadeira prática do movimento em sua base de atuação. Também poderemos avançar, conhecendo a fundo a teoria e prática da educação no campo.

2.3.1 O Setor de Educação

Desde a origem do MST pode-se dizer que a educação foi um fator relevante na luta desse movimento social. A condição extremamente instável dos acampamentos rurais, o desamparo de qualquer assistência social e a negação dos direitos mais básicos da pessoa humana pelo Estado é apenas uma face das dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores rurais na sua trajetória de luta pela terra. Defendendo os interesses da classe dominante, o Estado não apenas nega esses direitos como ainda coloca a disposição da burguesia agrária todo seu aparato repressivo para ser empregado contra os movimentos sociais. Durante as primeiras ocupações de terra nos anos 1980, registrou-se pelas famílias acampadas uma forte preocupação com a educação das crianças que participavam junto com os pais do processo de luta pela reforma agrária. Estava colocado um novo desafio para o movimento: garantir que as crianças e jovens não ficassem alheios à escolarização.

Diante dessa demanda, o MST passou a mobilizar uma frente dentro dos acampamentos e assentamentos rurais que fosse responsável por pensar, planejar e executar ações que pudessem garantir o acesso à educação escolar aos militantes do Movimento. Já em 1986, com apenas dois anos de existência do movimento, pode-se verificar várias experiências educativas nas áreas de acampamento e assentamento espalhadas pelos estados do Brasil. Segundo Caldart e Kolling (1997, p. 227), “a primeira escola de assentamento de que se tem registro começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta, no Rio Grande do Sul”.

A luta pela escola tornava-se cada vez mais parte constituinte da luta pela reforma agrária. Para o MST, a educação do movimento cumpre uma tarefa insubstituível de emancipação política e ideológica dos sujeitos, ao se escolarizar e passar a dominar os conhecimentos historicamente acumulados, o militante adquiri instrumentos para lidar com problemas práticos que a vida exige como, por exemplo, fazer contas, conhecer um tipo de solo, saber ler para assinar um contrato e, sobretudo, para interpretar sua realidade de forma crítica podendo assim transforma-la em benefício para a classe trabalhadora.

A organização em torno da luta pela educação aparece num primeiro instante para atender a demanda das crianças acampadas. Em seguida, torna-se uma luta maior pela conquista da escola pública e de qualidade nos assentamentos e a partir de então começou a ser discutido que tipo de ensino deveria ser oferecido aos militantes. Portanto, existe um acúmulo muito grande na luta pela educação escolar no MST, que vai do acesso a escolarização chegando até discussões políticas, pedagógicas e filosóficas sobre a educação. Foi nesse contexto que o Movimento criou um setor específico para debater e reivindicar suas pautas educacionais. Segundo Morissawa (2001, p. 240),

O Setor Nacional de Educação do MST foi formalizado em 1987, no 1º Encontro Nacional de Educação em São Mateus, Espírito Santo. Educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia, estados onde o MST esta se organizando, discutiram a implementação de escolas públicas de 1ª a 4ª série e a formação de professores para escolas de assentamento.

Mas de modo geral, podemos dividir a história da formação do Setor de Educação do MST em quatro períodos ao longo das últimas décadas (CALDART e KOLLING, 1997). Assim como a própria história do MST, o primeiro período de atuação nas temáticas educacionais é anterior a própria formalização do movimento em 1984, data entre os anos de 1979 e 1984 quando aparecem os primeiros registros da luta por educação em áreas de reforma agrária e também as primeiras conquistas de escolas em assentamentos.

O período seguinte, que vai de 1985 a 1988, pode ser considerado o período de oficialização do Setor de Educação do MST. Nesse momento também iniciou o trabalho com a formação de educadores para atuar no ensino de 1ª a 4ª séries. O foco de atuação naquele instante era garantir que as crianças e jovens acampados e assentados não ficassem excluídos dos processos de escolarização. Até então, não havia ainda uma preocupação mais generalizada com o tipo de educação que seria trabalhado com aqueles sujeitos.

Entre 1989 e 1994 é considerada uma nova etapa, pelo movimento, da história do Setor de Educação. Nesse período tivemos o surgimento do Coletivo Nacional de Educação

(instância máxima no Movimento para assuntos educacionais) e o aprofundamento na formação em Magistério dos educadores do movimento para atuarem como professores e alfabetizadores de crianças, jovens e adultos. Ainda nesse quinquênio, o Setor de Educação passou a formular teoricamente aquilo que consideravam ser a “Pedagogia do Movimento”, produção essa que teve como fonte autores como Paulo Freire, Pistrak, Makarenko, dentre outros intelectuais que defendem uma educação libertadora.

A partir do ano de 1995, o Setor de Educação do MST que já vinha acumulando experiências práticas e teóricas, começou a trabalhar de forma mais intensa, internamente formando militantes e externamente pressionando o Estado para ampliar o acesso escolar dos acampados e assentados. Foi nesse contexto, “que começou a ficar mais clara a bandeira geral de luta pela educação do MST: ajudar a garantir o direito de todos à escolarização, desde a creche até a universidade” (CALDART e KOLLING, 1997, p. 233). Esse último e mais recente período de atuação do Setor de Educação foi marcado pela conquista do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), por encontros regionais e nacionais de educadores, militantes e intelectuais para discutir a educação na reforma agrária e também pelo avanço na legislação que, sob pressão dos movimentos sociais do campo, passou a reconhecer a educação do campo como um direito.

Tabela 7
MST: Evolução do Setor de Educação.

INFORMAÇÃO / ANO	1997 ³⁴	1998 ³⁵	2004 ³⁶	2004 ³⁷	2009 ³⁸	2010 ³⁹
Total de Escolas Públicas Conquistadas	950	1.800	1.800	1.500	2.250	2.250
Educadores	2.200	3.000	3.900	4.000	4.000	4.000
Educandos	48.000	160.000	160.000	160.000	300.000	300.000
Já se Formaram em Escolas do MST	-	-	-	-	350.000	350.000
Educadores (EJA)	600	3.000	3.000	2.000	2.000	2.000
Educandos (EJA)	8.000	30.000	30.000	28.000	28.000	28.000
Monitores das “Cirandas Infantis”	-	-	250	500	-	-
Estudantes do Curso de Medicina em Cuba	-	37	-	-	-	126

Tal como a luta pela terra, o processo de luta pela educação no MST também tem suas contradições. Nem sempre o debate no movimento sobre assuntos educacionais foi bem vindo, no princípio “algumas lideranças da época consideravam que iniciar nos acampamentos uma luta específica por escola poderia desconfigurar a luta principal que era pela terra” (CALDART, 2004, p.229). Mas a pressão exercida, principalmente pelas mães e algumas educadoras, garantiu o primeiro passo que resultaria no atual Setor de Educação do Movimento. Resumidamente, essa foi a trajetória de constituição do Setor de Educação do MST.

Após fazermos esse breve relato do processo de criação do Setor de Educação, procuraremos adiante entender como é organizado este setor e ainda qual papel ele cumpre dentro da organização dos trabalhadores rurais sem terra. Apesar de nos depararmos com uma grande produção acerca da educação no MST, não encontramos um que trouxesse detalhadamente a organização e as atribuições do Setor responsável pela educação dos Sem

³⁴ Dados obtidos em: CALDART, Roseli S. e KOLLING, Edgar J.. O MST e a Educação. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

³⁵ Dados obtidos em: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. In: Revista Estudos Avançados [on line]. 2001, vol.15, n.42, pp. 235-240. ISSN 0103-4014.

³⁶ Dados obtidos em: BEZERRA NETO, Luiz. **A educação rural no contexto das lutas do MST**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.20, dez. 2005. Internet. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art13_20.pdf Acesso em Maio de 2008.

³⁷ Dados obtidos em: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação no MST: balanço 20 anos**. In: Boletim da Educação. Nº 9, dez. 2004.

³⁸ Dados obtidos em: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação do MST**. In: <http://www.mst.org.br/node/8302>. Acessado em dezembro de 2009.

³⁹ Dados obtidos em: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **MST: Lutas e Conquistas**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010. In: <http://www.mst.org.br/node/8629>. Acessado em dezembro de 2010.

Terra. O depoimento de integrantes do setor regional e estadual da educação no movimento ajudará a preencher esta lacuna.

Previamente, sabemos pouco sobre a composição e organização do Setor de Educação do MST. Um dado que é encontrado facilmente na bibliografia consultada é que o Setor está organizado em várias instâncias que se inicia dentro dos acampamentos, passando pelos assentamentos e também em vários níveis de atuação, local, regional, estadual e nacional. Como essas informações ainda não diziam muito a respeito, questionamos os militantes do movimento sobre a organização. A militante Fernanda, que tem 29 anos de idade, assentada na região metropolitana de São Paulo, e que atua desde 2004 no Setor de Educação do movimento, em seu depoimento nos ajuda a compreender a sua organicidade:

Vamos começar da instância dos acampamentos e assentamentos. O setor de educação, dentre os vários que tem no Movimento, tanto produção, cultura, saúde, formação, comunicação, relações internacionais, enfim; Quando a gente faz uma ocupação, as famílias são organizadas em núcleo de famílias, em torno de 20 famílias, aqui [em SP] nossos acampamentos são menores é difícil ter mais que isso. Cada núcleo de família tem um coordenador e uma coordenadora e cada núcleo de família indica uma pessoa para cada setor. Por exemplo, atualmente aqui no [Assentamento] Irmã Alberta, tem 37 famílias, elas são distribuídas e organizadas em 4 núcleos de famílias e os setores são compostos por uma pessoa de cada núcleo, então aqui são pequenos os setores. E as vezes a gente não consegue que tenha de todos os núcleos uma pessoa. Essa é a composição inicial.

A partir das atividades que vão acontecendo, hoje aqui [no assentamento] com oito anos a gente tem mais definido quem tem mesmo essa afinidade para as atividades de educação. Não necessariamente a gente leva isso rigidamente, se tem mais pessoas de um núcleo e de outro não tem ninguém mas se tem um coletivo que consegue conduzir as atividades, a gente considera que está organizado. É mais ou menos assim com outros setores. Por exemplo, o Setor de Produção é um setor que tem mais gente, então é mais difícil não ter ninguém de núcleo nenhum, todos os núcleos tem sempre mais de um [representante]. Isso [a nível] local.(entrevista realizada em 19/01/2011)[grifo nosso].

Como podemos observar no depoimento de Fernanda, o Setor está organizado desde a fase inicial do acampamento e segue com maior complexidade conforme vai ganhando outras atribuições para resolver. Outro dado é que a composição dos setores é determinada segundo a afinidade dos trabalhadores com as atividades a serem desenvolvidas por setor, ninguém é obrigado a participar de um setor somente para preencher uma área que se encontra sem representação. É interessante ressaltar também que o Setor de Produção, que envolve o trabalho coletivo dos acampados e assentados, é o setor que mais há procura entre os trabalhadores. Isso demonstra que, mesmo que o MST tenha avançado em outras discussões,

como gênero, infância e educação, ainda é a terra e o trabalho nela que mobilizam a maior parte dos militantes do movimento.

Na seqüência, Fernanda continua a nos explicar como funciona a organização a nível regional, estadual e nacional:

No regional dos acampamentos e dos assentamentos, a gente indica uma pessoa que vai representar, e essas pessoas que representam cada espaço faz parte da Coordenação Regional. Da Coordenação Regional então tem um representante que representa todos os espaços que é o que compõem a Direção Regional. Cada regional, por exemplo, tem dirigente do Setor de Educação, tem um dirigente ou dois, aqui atualmente a gente está com um dirigente dependendo do tamanho da regional tem dois. Por exemplo, das dez regionais [no Estado de SP] a gente tem um dirigente de cada Setor, então a gente vai ter 10 dirigentes do Setor de Educação. Dessas 10 regionais, desses 10 dirigentes do Setor de Educação, a gente ainda escolhe 2 que vai representar o Setor de Educação no estado [de SP].

(...)

Das 10 regionais, os 10 dirigentes da educação a gente indica 2 que vai representar o Setor no estado e ai compõem a Direção Estadual. A Direção Estadual, ela vai compor a Coordenação Nacional, e vai ficando mais complexo. Pelo MST estar presente em 23 estados da federação, então a gente divide tarefas. Por exemplo, entre eu e a companheira, uma de nós faz parte da Coordenação Nacional, então a Direção Estadual [SP] hoje tem quase 40 pessoas, tem de 35 a 40 pessoas, só que dos setores vai uma pessoa de cada Setor. Então vai uma da educação, uma da produção, uma da formação..., que forma a Coordenação Nacional. Só que a Coordenação Nacional é uma pessoa de cada Setor de cada estado [da federação], então é muita gente, em média 300, 350 a 400 pessoas. Dessa Coordenação você tem a Direção Nacional. Então, por exemplo, dos 23 estados você vai ter 23 representantes do Setor de Educação, desses 23 você vai ter que tirar apenas um que vai representar todos os estados [da federação]. Ai a gente tem isso em todos os setores. (entrevista realizada em 19/01/2011)[grifo nosso].

Se observarmos, existe um movimento para escolha dos líderes que inicia desde a base dos Sem Terra nos acampamentos chegando até a Direção Nacional do MST. Aparentemente, a cada instância superior, vai se abrindo uma distância entre as decisões locais e as decisões mais amplas tomadas a nível nacional. Porém, assim como as demandas dos acampamentos se fazem ouvidas pelos dirigentes depois de passarem por essas instâncias, é feito o movimento inverso, no qual os dirigentes trazem de volta para os assentamentos as decisões e encaminhamentos nacionais do Setor. É isso que garante um trabalho contínuo do Setor, atendendo conforme as possibilidades as demandas locais, sem se perder com as múltiplas demandas que recebem.

Como vimos no trecho anterior, apesar de não haver uma obrigação dos militantes participarem dos coletivos e setores, existe uma tentativa por parte do movimento em manter

um equilíbrio nas representações por setores. Conforme sugere a militante Fernanda, existe representação de vários setores dos 23 estados em que o MST está presente. Portanto, buscase no Movimento uma organização dos setores que possibilite envolver o maior número de militantes possível.

Ainda buscando maiores informações sobre a organização do Setor de Educação, colhemos o depoimento da militante Regina, que tem 30 anos e desde os 17 anos de idade atua junto ao Setor de Educação do MST, ela é ainda assentada na região de Promissão que fica entre os municípios de Bauru e Araçatuba no interior do Estado de São Paulo. Quando questionamos a respeito de como se dá a organização do Setor, ela nos respondeu:

Olha, o setor é organizado por frentes. Temos a frente da EJA, que cuida... na verdade é um todo, mas tem pessoas que se dedicam mais à educação de jovens e adultos, da educação infantil, da questão da escolarização, do ensino médio, que cuida mais do pessoal do campo que trabalha com escolas formais de ensino médio, fundamental e médio, e a frente infantil que é a ciranda das crianças. Bom então é a EJA, educação infantil que é as cirandas, a educação que agora mudou que é do primeiro ano até o ensino médio e também tem um grupo que acompanha os cursos formais. Os cursos formais daí entram desde os cursos técnicos do ensino médio que o movimento acaba se envolvendo, então essa é a divisão que tem no Setor. É um todo, mas tem essas especificidades (entrevista realizada em 12/07/2010).

Ao que parece, o Setor da Educação do MST é responsável por todos os níveis de escolarização, havendo várias frentes de atuação que vai desde o ensino infantil chegando até cursos técnicos profissionalizantes. Apesar de haver essas frentes, Regina faz questão de afirmar por duas vezes que é um trabalho totalizante e não fragmentado como poder-se supor. Outro fator que ela destaca é que as decisões tomadas no Setor são coletivas e não parte apenas da vontade individual de um militante. O depoimento de outro militante do Movimento, Ernesto, que tem 47 anos de idade, é assentado na Fazenda Pirituba, atuou no Setor de Educação e atualmente faz parte do Setor de Formação, também ajuda-nos a entender melhor como é a organização desse Setor:

Na verdade todos os Setores do Movimento partem do princípio da direção coletiva, de sempre ter desde os acampamentos na base, e militantes envolvidos com aquele Setor com aquela área específica. Então no Setor de Educação, o primeiro trabalho geralmente do Setor é envolver com que todas as crianças participem da vida ativa do acampamento, então geralmente a primeira iniciativa do Setor de Educação é trabalhar direto com as crianças, mais interno dentro do acampamento. Organizar o grupo dos Sem Terrinha, essa atividade é mais intensiva no acampamento, no início. E depois encaminha também as crianças... acompanhar um pouco o processo delas na escola, então geralmente os acampamentos menores como a experiência nossa aqui na região, a gente sempre encaminha as crianças para a escola mais próxima. Ir atrás, para conversar com a Secretaria

Municipal da Educação, com as diretoras das escolas para que as crianças fossem bem aceitas. Então é sempre este trabalho de garantir o direito da criança do acesso à escola, até mesmo porque há muito preconceito com relação ao movimento e geralmente a nossa preocupação no primeiro momento é sempre essa. E esse trabalho sempre realizado de forma coletiva, não uma pessoa só fazendo, mas sempre organizando um grupo de pessoas do acampamento que tem interesse de fazer esse acompanhamento com as crianças.

E aí além do acompanhamento das crianças na escola regular, tem também esse grupo de militantes que se preocupa em estar desenvolvendo atividades internas dentro do acampamento, para motivar e incentivar as crianças, até mesmo levantar a auto-estima e fazem várias atividades educativas, paralelo ou independente do ensino regular. E aí depende muito da disponibilidade dos militantes que tiver ali, das experiências. Esse trabalho então de base, dentro do acampamento ele é feito a nível regional também, e vários militantes de outros acampamentos e assentamentos começam a se envolver, também fazendo essas atividades, e depois isso vai se reproduzindo a nível estadual e a nível nacional. E um trabalho também, muito dedicado... no acampamento geralmente com a questão da educação de jovens e adultos, onde alguns militantes contribuem em estar ensinando os companheiros que não sabem ler e escrever. Só que hoje a alfabetização de jovens e adultos já..., houve uma época que a gente se dedicou muito a isso, agora hoje como tem a EJA já dentro da escola pública, no ensino regular (quer dizer, regular entre aspas), muitas pessoas do assentamento estão indo já direto na escola até porque já tem a facilidade pois depois já sai com o diploma. Aqui mesmo, interessante neste assentamento, esse ano tem umas 10 ou 12 pessoas adultas fazendo o EJA na escola onde vocês visitaram hoje, na Agrovila I, à noite. E era um trabalho que a gente fazia antes, inclusive eles lembram ainda “nossa a gente teve aula lá”, eles têm ainda essa memória dos primeiros dias que a gente tinha aula aqui no acampamento (entrevista realizada em 05/05/2010).

A primeira informação que é reforçada no depoimento do Sr. Ernesto é em relação ao trabalho e as decisões serem executadas coletivamente, sem que houvesse qualquer indução em nossa questão. Os três militantes enfatizam esse aspecto democrático, que parece ser bastante relevante para entender a organização do Setor em questão. Nas falas também é evidente a preocupação dos militantes com a educação das crianças e com a educação dos jovens e adultos. Para Ernesto o Setor de Educação a nível local se faz mais presente na fase do acampamento, onde não há oferta de educação e geralmente nos municípios são negadas as matrículas para os acampados com a intenção de não legitimar a ocupação da terra. Muitas secretarias municipais de educação alegam que não é possível matricular as crianças e jovens no meio do ano letivo, o que gera dentro do movimento uma mobilização para garantir que esses sujeitos não fiquem sem concluir o ano escolar. É destacado também o preconceito com os Sem Terra, preconceito esse que pode ter origem entre as próprias crianças da cidade ou mesmo com os profissionais da escola (professores, coordenadores e diretores).

A Educação de Jovens e Adultos também é um fator preponderante para os militantes do Setor. O Sr. Ernesto falou sobre o trabalho que era feito no início, quando ainda estavam acampados, de alfabetizar os trabalhadores rurais onde contava com o apoio de pessoas internas do movimento que pudesse realizar esse trabalho. Atualmente, ele destaca, a realidade é outra, as escolas formais que visitamos nos assentamentos já possuem a oferta regular dessa modalidade para os trabalhadores da região. Se por um lado, a oferta da EJA na escola estatal significa um avanço e uma conquista dos militantes porque conseguiu por meio da luta obrigar o Estado a garantir a educação dos trabalhadores. Por outro lado, o MST perde o controle do processo pedagógico e do conteúdo que é trabalhado, pois existe uma maior dificuldade de intervir na escola estatal e, além disso, nem sempre há um diálogo entre movimento social e os profissionais da educação. Portanto, o caráter político da formação dos trabalhadores Sem Terra estará comprometido.

Basicamente, esta é a forma em que se encontra organizada a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Além de buscarmos conhecer o processo organizativo do movimento, também procuramos entender como o trabalho do Setor de Educação pode contribuir para alcançar os objetivos gerais do MST. Ou seja, tentamos captar qual a verdadeira importância da educação no contexto da luta pela terra. Perguntamos a militante Fernanda, se o Setor contribui para os objetivos do movimento, sem hesitar ela nos respondeu:

Com certeza. Todos os setores, eles só tem sentido se a atuação deles (dos setores) for no sentido de alcançar esses objetivos. Que é a luta pela terra, a luta pela reforma agrária e a luta pelo socialismo, que são os três objetivos do MST. O Setor de Educação é muito importante neste sentido, por exemplo, ainda é um dos poucos setores que trabalha com a infância sem terra. A gente vem buscando articular as atividades com o setor de gênero, com o setor de saúde, com o setor de produção com atividades mais setorial. Mas é o principal setor que trabalha com a infância sem terra.

O movimento sem terra já tem 26 anos, completando agora 27 anos, então a gente tem esse cuidado de pensar assim, que a militância do Movimento Sem Terra hoje ela é composta assim de muitas pessoas que nasceram nos acampamentos e assentamentos do MST. E se você não trabalha esse indivíduo desde a infância, não é lá na frente só que a gente forma o militante, que a gente vai lutar por esses objetivos. A gente encara o trabalho de um educador como um trabalho de um militante, que os processos de educação não são somente de educação, eles são para além, eles são processos formativos também, sempre buscando colocar presente nas nossas práticas essa perspectiva mais ampla. Para além só da escolaridade, para além só da alfabetização, para além das atividades de desenvolvimento infantil ou lúdicas. Eu acho que ele [o Setor de Educação] é importante, ele é estratégico. Eu acho que as ações são nesse sentido, como eu citei anteriormente, você não faz formação política e ideológica, você não forma o sujeito que vai lutar pelo segundo nível, por exemplo, pela

reforma agrária, se ele não tiver condição de interpretar criticamente a realidade. A educação tem um papel fundamental. Você tem que politizar as ações educativas, porque senão é isso, as crianças vão passar pela escola e se a educação ela não for trabalhado nesse sentido mais político de permanência no campo, de valorização do campo e de transformação da sociedade... A gente sabe que elas são absorvidas pela ideologia dominante, e a ideologia não é que as pessoas fiquem no campo, não é que as pessoas lutar pelo seu direito, muito pelo contrário, é para se acomodar com o que está posto. E mesmo para as pessoas que estão assentadas já, que já conquistaram a sua terra, seu lote, sua infra-estrutura, se você não tem esse trabalho permanente e aí não é somente o Setor de Educação, mas se você não perpassa essas questões pela educação, por exemplo, é difícil a pessoa passar para o segundo patamar. Ela tem a conquista econômica, e ela para na conquista econômica. Ela não vai para um segundo... por exemplo, lutar pela reforma agrária e por fim por uma sociedade diferente, transformada. Então o Setor é fundamental, as ações dele e sempre buscando olhar se em nossas práticas tem ela tem refletido? Se não tem, a gente tem que parar, avaliar e re-planejar, porque senão ela não tem sentido dentro da luta, não tem sentido dentro do MST (entrevista realizada em 19/01/2011)[grifo nosso].

Para o MST, portanto, todos os setores criados na sua organicidade cumprem uma tarefa específica, mas que caminham todos no sentido de atingir os objetivos gerais do Movimento. Produção, saúde, educação, formação, comunicação, gênero, etc; são temas que ao longo da história brasileira produziram exclusão, dependência, autoritarismo, desigualdades e submissão da classe trabalhadora em relação às camadas dominantes da sociedade. Acreditamos que ao criar várias frentes de atuação, o Movimento não está fragmentando a luta de classes, pelo contrário, ele está acirrando as relações ao mostrar à classe trabalhadora que ela é constituída de sujeitos de direitos.

Um movimento social que é fruto de várias contradições históricas, não pode negar essas contradições ou fingir que elas não existam. O MST não nega essas contradições, sabe que é preciso discuti-las, julgá-las e, por fim, superá-las. Porque não há luta de classes, sem contradições de classes e, sobretudo, sem consciência de classe. No nosso entendimento, essa consciência no Movimento é adquirida dentro dos setores que os militantes atuam, ou seja, na luta por educação, saúde, terra para trabalhar, igualdade de gênero e na democratização dos meios de comunicação.

O Setor de Educação, no entanto, defende que educar seja mais do que simples processos que envolvam a escolarização ou a alfabetização. Por isso, acreditam que é preciso “*politizar as ações educativas*”. Conforme atestou em depoimento a militante Regina, “*o Setor de Educação, dentro do Movimento, além de garantir a escolarização, tem uma função política e ideológica mesmo*” (entrevista realizada em 12/07/2010). Por isso, encaram o professor enquanto um militante do movimento, e consideram seu trabalho como uma

atividade de formação política e ideológica que potencializa a luta no momento em que faz o trabalhador pensar a partir da sua própria realidade, e não o deixa ser absorvido pela ideologia dominante. Nessa perspectiva, o Setor tem desenvolvido um trabalho bastante relevante no MST.

Vale ressaltar, na fala da militante Fernanda, a perspectiva que permanece enraizada nos movimentos sociais do campo em manter o homem fixado ao campo. Bezerra Neto (2003), já havia observado essa característica entre os educadores do início do século passado, os chamados pedagogos ruralistas. Para estes, a única forma de resolver o “atraso” no meio rural que, segundo os mesmos, era impulsionado pelo êxodo dos trabalhadores para as cidades, seria por meio de uma política que fixasse tanto o professor quanto os alunos no campo.

No entanto, há uma grande diferença entre os pedagogos ruralistas e os movimentos sociais da atualidade. Os primeiros defendiam a fixação do homem no campo como uma forma de desenvolver aquele território, como se o simples fato dos sujeitos permanecerem na terra já fosse suficiente para garantir a melhoria daquele espaço. Essa visão idealista pode ser identificada em vários pedagogos nas primeiras décadas do século XX, que acreditavam ser a educação capaz de transformar a sociedade e promover o desenvolvimento e o progresso.

A defesa da fixação do homem no campo que os movimentos sociais pretendem parte de outro princípio. O princípio agora é o da luta social, do sujeito permanecer como uma forma de resistência ao movimento que o repele para as cidades, como forma de resistência a expropriação que ocorre constantemente, ou seja, fixar-se no campo significa romper com a hegemonia do capitalismo agrário, diferentemente da ideologia que propunham os pedagogos ruralistas que de uma forma ou de outra defendiam a manutenção das relações de produção no campo. A tendência do capitalismo agrário é a concentração (fundiária, de recursos materiais, de tecnologia, de capital), essa concentração resulta na expulsão de uma grande massa de trabalhadores do campo rumo às cidades⁴⁰, logo, quando os movimentos sociais defendem a permanência dos sujeitos no campo é uma das formas de resistir a essa tendência que observamos na agricultura capitalista. Por fim, não podemos nos esquecer que os movimentos sociais acreditam que a educação, apesar de ser um importante instrumento ideológico que pode ser usado a favor da classe trabalhadora, não é capaz de resolver por si só as contradições do modo de produção de mercadorias. É por isso que nas suas discussões é

⁴⁰ É possível observar esse movimento e seu produto, em todo o primeiro capítulo desse trabalho.

permanente a preocupação com as condições objetivas dos trabalhadores envolvidos no processo de luta pela reforma agrária.

Em resumo, procuramos demonstrar que a atuação do Setor de Educação é ampla e se faz por meio de um trabalho coletivo que envolve as famílias acampadas e assentadas no processo de organização, luta e conquista da educação escolar. Nosso objetivo, nessa parte do texto, foi também esclarecer melhor como está organizado o Setor, e como se dá a sua atuação nos diversos níveis de representação. Também procuramos mostrar que o Setor cumpre um papel político bem definido na organização dos trabalhadores sem terra. Além disso, tentamos avançar na discussão sobre a fixação dos trabalhadores rurais no campo.

Adiante vamos falar um pouco sobre a atuação do Setor de Educação do MST na Fazenda Pirituba, veremos como essa organização se dá na prática.

2.3.2 Educação no Assentamento Pirituba

A fazenda Pirituba, localizada na região sudoeste do estado de São Paulo, entre os municípios de Itapeva, Itaberá e Itararé, foi palco das primeiras lutas dos trabalhadores Sem Terra no interior paulista. As primeiras ocupações ocorreram no ano de 1981, mas a conquista não foi imediata. Isso fez com que os trabalhadores ocupassem a fazenda por mais de uma vez, mas na seqüência eram obrigados a sair por determinação judicial ou então devido a pressão policial que agia duramente nos tempos do autoritarismo no Brasil (SILVA, 2001).

Após sucessivas ocupações seguidas de despejos, no ano de 1984 os Sem Terra conseguem conquistar uma pequena parte da fazenda que no total era de 17.420 hectares. Segundo Silva (2001), o projeto de Assentamento Pirituba II⁴¹ iniciou com duas áreas, a área 1 ou Agrovila I com 2.511 ha e a área 2 ou Agrovila II com 1.341 ha, beneficiando cerca de 180 famílias organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. No final dos anos 1980 e na década de 1990 novas ocupações foram feitas na fazenda que resultaram na atual configuração do assentamento que hoje conta com 6 áreas distribuídas da seguinte forma:

⁴¹ O nome “Pirituba II” foi empregado para que não confundissem com projetos de assentamento e colonização anteriores, que tentaram realizar na mesma fazenda.

Tabela 8
MST: Distribuição do Assentamento Pirituba

Ano	Assentamento	Município	Nº de Lotes	Famílias	Área Total (ha)
1984	Pirituba II – Área 1	Itapeva	91	89	2.511,00
1984	Pirituba II – Área 2	Itaberá	53	53	1.341,20
1986	Pirituba II – Área 3	Itaberá	73	73	2.142,33
1991	Pirituba II – Área 4	Itapeva	51	51	1.096,83
1992	Pirituba II – Área 5	Itaberá	41	39	807,71
1996	Pirituba II – Área 6	Itapeva	52	52	108,57
Total			361	357	8.007,64

Fonte: ITESP (1998) e SILVA (2008).

Essas 6 áreas estão distribuídas nos dois lados da rodovia Francisco Alves Negrão que divide a fazenda. De um lado da rodovia estão localizadas as agrovilas I, IV e VI e do outro lado as agrovilas II, III e V (ANDRADE, 1993). No assentamento é desenvolvidas atividades produtivas diversificadas, que vai desde a criação de animais de pequeno e grande porte, passando pela plantação de grãos, frutos e hortaliças, assim como existe uma manufatura de móveis produzidos com madeira da região. Com relação ao trabalho, é preciso destacar que uma parte dos assentados produz individualmente em seus lotes e algumas famílias optaram pelo trabalho coletivo e cooperado. Existem várias experiências – algumas bem sucedidas – envolvendo cooperativas, como é o caso da Cooperativa de Produção Agropecuária Vó Aparecida (COPAVA), da Cooperativa de Produção Agropecuária Nossa Senhora Aparecida (COPANOSSA) e da Cooperativa de Assentados da Reforma Agrária e Pequenos Produtores da Região de Itapeva (COAPRI).

Atualmente o assentamento conta com cinco escolas públicas, sendo três delas da rede estadual e duas outras da rede municipal de Itapeva, que foram conquistadas depois de muitas lutas encetadas pelos trabalhadores rurais do Assentamento Pirituba. Na agrovila I estão localizadas as duas escolas municipais, a Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes e a Escola Municipal Governador Franco Montoro que além de atender os assentados da área I, atende as crianças e jovens de outras agrovilas do assentamento, principalmente da agrovila IV que é vizinha da agrovila I, e também os filhos de trabalhadores rurais de bairros vizinhos (ANDRADE, 1993).

As crianças da agrovila V, freqüentam uma escola estadual localizada no bairro Engenheiro Maia que é vizinho do assentamento. Esta escola, que tem o mesmo nome do bairro rural, oferece vagas no ensino básico (1ª ao 9ª ano) atendendo as crianças dessa agrovila, além de atender as crianças que moram no bairro. Também existe nesta escola a

oferta da Educação de Jovens e Adultos para aqueles que foram excluídos do processo de escolarização na infância e juventude.

Na agrovila II existe uma escola estadual “agrupada”⁴², que está sob responsabilidade da Escola Estadual Bairro Engenheiro Maia. Nessa escola é oferecido o ciclo I da educação fundamental, onde as classes são multisseriadas e também há oferta da EJA no período noturno para os ciclos I e II (SILVA, 2008). Em conversa informal com alguns moradores do assentamento, soubemos que esta escola sofre constantemente ameaça de ser fechada devido a construção de uma escola nova, que já se encontra utilizável, no bairro Engenheiro Maia. Os assentados temem o fechamento, porque isso exigiria um longo deslocamento das crianças diariamente por uma estrada de terra até chegar à escola nova.

A última escola está localizada na agrovila III, ela também oferece vagas no ciclo I e na educação de jovens e adultos. Essa escola foi durante alguns anos “agrupada” pertencendo sua administração à escola Engenheiro Maia, mas em 2006, após várias reuniões e manifestações dos assentados da área 3, ela voltou a ter autonomia administrativa e pedagógica.

Embora tenhamos conhecido superficialmente as escolas das 6 agrovilas, vamos nos deter em analisar apenas as escolas da área 1. Como nosso objetivo na pesquisa é identificar as contribuições dos movimentos sociais na luta pelo acesso à educação escolar, optamos por entrevistar apenas educadores e sujeitos envolvidos com a educação no Setor de Educação do MST. A escolha da agrovila I justifica-se porque ela concentra as escolas regulares mais antigas do assentamento, e acreditamos que essa condição poderia favorecer na observação em longo prazo da luta pelas escolas.

A primeira escola a ser conquistada pelos trabalhadores rurais ligados ao MST na região de Itapeva, ocorreu na denominada área 1 do então projeto de Assentamento Pirituba II, trata-se da Escola Estadual de Primeiro Grau Rural Agrovila I. Logo após a conquista da terra, os trabalhadores imediatamente se reuniram com autoridades políticas da época e reivindicaram entre suas demandas a construção de uma escola no assentamento. Segundo foi noticiado na época:

⁴² No final dos anos 1980 a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por meio da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), deu início a um programa de reformulação do ensino rural. O objetivo era acabar com as escolas pequenas, também conhecidas por escolas “isoladas” e “emergenciais”, que existiam espalhadas no interior do estado. Os alunos das escolas isoladas e emergenciais deveriam ser transferidos para as chamadas escolas “agrupadas” que estaria localizada numa região estratégica das comunidades atingidas. Esse programa resultou numa política que fechou milhares de escolas e provocou, de certa forma, maior evasão escolar devido a distância que muitas vezes era uma barreira para as crianças chegarem até a escola agrupada (VASCONCELLOS, 1993).

No dia 4 do corrente, estiveram reunidos no recinto da Câmara Municipal de Itapeva, Dr. Zeke Beze Jr. Engenheiro agrônomo responsável pelo projeto de assentamento das famílias na Fazenda Pirituba, a Comissão dos beneficiados, composta por 13 membros (...)

(,,,) Na oportunidade os lavradores, através da Comissão presente, fazem um apelo aos prefeitos de Itapeva, Itaberá e Itararé, para que forneçam máquinas, e até combustível se possível, para a terraplanagem e os ajude a construir uma escola para 200 crianças, posto de saúde etc. (JORNAL FOLHA DO SUL, 1984 apud SILVA, 2008, p. 93).

A educação, como podemos observar, é uma demanda concreta e tem certa prioridade no processo de reconstrução da vida dos trabalhadores assentados do MST. Edvaneide Barbosa da Silva (2008), ao reconstituir a história das escolas do assentamento, registrou que o processo de luta e construção da primeira unidade escolar na área 1 mobilizou grande parte da comunidade assentada, assim como educadores simpáticos ao Movimento. Ainda em 1984 foi construída e passou a funcionar a Escola da Agrovila I, cuja estrutura física (construída com madeiras) permanece preservada até os dias de hoje.

A princípio a escola da Agrovila I contemplava apenas o ensino de 1ª a 4ª série. Mas entre o final da década de 1980 e início de 1990, um novo grupo de trabalhadores Sem Terra composto de familiares agregados aos assentados nas áreas 1, 2 e 3 ocuparam uma outra parte da fazenda Pirituba. Essa ocupação resultou no processo de assentamento dessas famílias em uma nova área próximo a agrovila I, essa foi a origem da agrovila IV.

Devido a proximidade com a agrovila I, as crianças da área 4 passaram a freqüentar a escola localizada na agrovila vizinha. Em pouco tempo iniciou nova luta para ampliação da estrutura escolar, assim como a expansão da oferta de modalidade contemplando o ensino de 5ª a 8ª séries. Foi nesse contexto que o poder público construiu a Escola Municipal Terezinha de Moura Rodrigues Gomes⁴³.

Porém ainda não haviam sido contemplados com o ensino de 5ª a 8ª séries, apenas ampliaram a estrutura da escola já existente. Novamente os trabalhadores se mobilizaram para reivindicar, agora já nos anos 2000. Recolheram assinaturas e entregaram na Secretaria de Educação, buscaram apoio de educadores e políticos da região, atuaram no Conselho Municipal de Educação de Itapeva pressionando para a construção de uma nova escola que atendesse as crianças, pois quando terminavam o antigo ensino primário tinham apenas dois destinos: ou eram obrigados a se deslocar para a cidade para concluir o antigo ensino secundário e o segundo grau, ou então, desistiam de continuar os estudos e se dedicavam

⁴³ A escola Terezinha Gomes possui uma estrutura maior e fica encostada a antiga escola Agrovila I, atualmente ela oferece vagas no ciclo I do ensino fundamental, atendendo principalmente as crianças das áreas 1, 4 e 6.

apenas ao trabalho. A luta travada para conquistar essa nova escola no assentamento, pode ser verificada no depoimento do Sr. João, 61 anos de idade, assentado e membro da Direção Regional do MST em Itapeva e, na época, membro do Conselho Municipal de Educação de Itapeva:

Mas fui um lutador, aqui era só até a 4ª série, e aí a gente foi lutando. Eu esqueci até que era do Movimento Sem Terra, em nome da comunidade eu corri atrás, queria a 8ª série e corri atrás. Eu não minto para você, lhe conto uma verdade, chegou uma época que eu queria porque queria [a nova escola]. Eu fui na cidade na segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira e não fui no sábado porque os órgãos eram fechados. Secretaria, Câmara e Prefeitura... Secretaria, Câmara e Prefeitura. E eram contra, os vereadores eram contra, alguém era contra... aí fui conversando e eu passei a ganhar a simpatia de alguém, e alguém passou a me ajudar. Quando foi um dia, eu cheguei na Secretaria, numa segunda-feira e a Nadir falou comigo “Sr. João, seu sonho vai ser realizado”. Eu estava até meio fora do ar, e perguntei “Nadir o quê que acontece?” Ela disse: “olha o prédio de 5ª a 8ª está empenhado a obra”. Uma firma pegou para fazer com um prazo de 100 dias, com 94 dias eles entregaram o prédio, que é aquele prédio grande ali em cima [apontou em direção a escola Franco Montoro]. E aí pronto, de 5ª a 8ª já está bom, mas ainda tem como ficar bom. Começamos correr atrás como membro do Conselho Municipal da Educação, aí já era com o Estado a prefeitura já não tinha como me ajudar, mas ajudou muito. Fomos correr atrás do segundo grau e Deus abençoou que saiu, isso uma luta da gente do Movimento que hoje sai pronto daqui para ir para a faculdade (entrevista realizada em 04/05/2010) [grifo nosso].

O relato do Sr. João comprova o engajamento e a mobilização dos trabalhadores Sem Terra para conquistar uma nova estrutura escolar que atendesse a demanda local. Não apenas a estrutura física, mas como ele deixou claro, lutaram pela ampliação das modalidades ofertadas no assentamento. O Sr. João, apesar de afirmar ao longo da entrevista que é uma pessoa sem escolarização e considerar que sua “*escola foi o mundo*”, não se intimidou em se candidatar a representante do Conselho Municipal de Educação de Itapeva, onde permaneceu durante 9 anos após ser reeleito por mais de uma vez. Sua coragem e seu compromisso com a luta pela educação dos filhos e filhas dos assentados de Itapeva é um exemplo de como o Movimento tem contribuído para democratizar o acesso à educação escolar em áreas de assentamento.

Devido a essas características da luta por educação em Itapeva, somos levados a compartilhar da mesma avaliação feita por Silva (2008, p. 98):

Nos relatos (...), bem como nas conversas formais que realizamos com o secretário de educação de Itapeva, as informações são comuns, em relação à implantação e ampliação da escola Terezinha M. R. Gomes, e posteriormente, da escola Franco Montoro. As duas escolas foram, efetivamente, conquistadas a partir das lutas coletivas das famílias assentadas nas agrovilas I e IV.

Em nossa visita ao Assentamento Pirituba, procuramos saber como está atualmente a relação entre o Setor de Educação e as respectivas escolas da Agrovila I. Para isso, entrevistamos os membros que atuam no Coletivo de Educação regional do MST em Itapeva e com profissionais das escolas. O quadro que encontramos não foi dos melhores, pois o coletivo acabara de sofrer mudanças e alguns membros deixaram de atuar na regional para assumir tarefas em outras instâncias, como a Direção Estadual e a Direção Nacional do Movimento.

Na regional de Itapeva estavam assumindo no Coletivo de Educação quatro mulheres que atualmente dividem seu tempo reestruturando o coletivo, trabalhando na produção de alimentos e ainda dedicam grande parte do tempo no curso de Pedagogia da Terra num convênio do PRONERA com uma universidade pública localizada no estado de São Paulo. Essa situação transitória do Setor de Educação do MST em Itapeva é confirmada por duas, das quatro mulheres que compõe atualmente o Coletivo. Ao questionarmos a militante Simone, 21 anos, quais atividades ela desenvolve no Movimento, ela nos disse:

Eu contribuo na Escola de Agroecologia, que é pelo Movimento, faço parte da Direção Regional pelo Setor de Educação, na regional de Itapeva e sou militante.(...) Eu assumi [o Setor] esse ano, porque o Setor estava desestruturado. A gente está tentando estruturar nesse ano... (entrevista realizada em 11/07/2010).

Em depoimento, a militante Carla, 23 anos, nos relatou as atividades que desenvolve no assentamento e na organização do MST. Também não deixou de frisar que o Setor de Educação na Regional de Itapeva está passando por um processo de reestruturação:

Eu trabalho tanto na produção, de lavoura, plantação de quiabo, feijão, milho... que a gente trabalha no coletivo mas dentro da família, só a própria família, produção diversificada. No qual a gente produz varias diversidades, que é o quiabo, a mandioca... a gente entrega no entreposto que é uma Cooperativa, uma Associação, no qual é encaminhado depois num caminhão para o Ceasa de São Paulo. E agora assim, por fora, eu contribuo com o MST nas escolas que tem tanto na [agrovila] 2, na [agrovila] 3, nas outras reuniões, na Escola de Agroecologia também. É mais voltado para isso (...).

(...) Eu já participo faz tempo, mas ainda falta estruturar o Setor porque ainda tem poucas reuniões, então não é o Coletivo todo que participa. É um Coletivo, mas não é sempre que dá para todos ir para participar de determinada reunião (entrevista realizada em 11/07/2010).

Por conta da reorganização do Setor de Educação do MST em Itapeva, o Movimento tem perdido espaço de atuação nas escolas que estão localizadas no interior do Assentamento,

mais especificamente nas escolas da Agrovila I onde optamos por estabelecer um diálogo com os educadores.

Em maio de 2010, estivemos na Escola Municipal Governador Franco Montoro e entrevistamos a coordenadora pedagógica e o diretor desta instituição escolar. Dentre as questões que foram levantadas em nosso questionário, perguntamos como era a atuação das famílias nas questões educacionais daquela escola. A coordenadora pedagógica Bruna, 24 anos, fez a seguinte observação a esse respeito:

A gente achou que, por ser uma escola pequena, nós tivéssemos uma participação maior dos pais e não é o que ocorre aqui. Aqui na escola Franco Montoro. Assim tem pais que – faz três anos que estou aqui – e tem pais que até agora eu não conheço. E não é por falta de mandar recado, de convocar, de comunicar, de convidar, não é. Essa comunicação entre escola e pais acontece, mesmo através dos alunos porque a gente manda bilhete, ou quando a gente vê passando por aqui consegue pegar um pai ou outro. Tem um aluno que estou desde a 5ª série com ele, e ele está na 7ª este ano, eu conheci o pai dele este ano porque nós fomos até a casa (...) (entrevista realizada em 04/05/2010).

Como podemos observar, para além da atuação específica do Setor de Educação, existe hoje um problema mais grave que é a participação, ou melhor, a não participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Pelas conversas que tivemos informalmente com alguns assentados, a maior parte deles, principalmente aqueles que atuam em algum setor do Movimento ou nas direções, estão sobrecarregados com tarefas e trabalhos relacionados à produção agrícola e também a militância no movimento e, por isso, sobra-lhes pouquíssimo tempo para acompanhar os filhos na escola. Nivaldo, 48 anos, diretor da escola Municipal Franco Montoro, atribui esse problema a frágil estrutura familiar dos assentados:

O problema é a participação que é muito fraca, são famílias a maior parte desestruturadas. O pai foi embora e fica a mãe ai cuidando dos filhos, ou até mesmo as vezes até tem caso de mães que foi embora e os filhos cuidados pelo pai (...) (entrevista realizada em 04/05/2010).

Apesar de haver alguns casos de famílias “desestruturadas” no assentamento, acreditamos que isso seja insuficiente para explicar a não participação dos pais no cotidiano escolar dos filhos. Uma família bem estruturada não é sinônimo de uma família que participa da educação dos filhos, que acompanha os problemas escolares e que procura a escola voluntariamente, sem que seja convocado. Ora, se assim fosse, grande parte dos problemas educacionais do Brasil já estariam solucionados.

Na verdade poderíamos apontar vários fatores que podem justificar a ausência das famílias assentadas no cotidiano escolar. Problemas familiares, falta de tempo, a baixa

escolarização dos pais que pode inibir a atuação dos mesmos numa área no qual eles têm pouca informação, a falta de recursos para se deslocar com frequência até a escola – temos que considerar as grandes distâncias entre as agrovilas e as escolas -, etc; Todos esses fatores podem, de certo modo, interferir na relação família e escola. Mas insistimos, de todos esses aspectos, no Assentamento Pirituba é preponderante o excesso de trabalho devido ao acúmulo de atividades voltadas para a reprodução das condições de sobrevivência, assim como as atividades desenvolvidas na militância, ou seja, dos compromissos assumidos com o MST.⁴⁴

Embora tenhamos constatado a contradição existente na relação militância e trabalho produtivo e suas conseqüências nos processos educativos do Assentamento, não temos no momento acúmulo suficiente para encaminhar esta questão. No entanto, consideramos que o fato de termos esbarrado nesta problemática, poderá estimular a discussão – se é que ela já está ocorrendo – dentro do Setor de Educação do MST. Ou ainda quem sabe, essa seja uma temática a ser pesquisada por outros estudiosos do assunto.

Com relação ao Setor de Educação na regional de Itapeva, como podemos observar nas falas anteriores das militantes, atualmente não existe uma atuação sistemática do Movimento nas escolas do Assentamento Pirituba. Nos últimos anos, com a saída de pessoas que detinham grande acúmulo e experiência no Setor, houve um recuo nas ações dirigidas às escolas da Agrovila I. Atualmente o Setor de Educação na regional vem passando por uma fase de “reestruturação”, conforme avaliação das atuais representantes desse Setor.

Questionamos ao diretor da escola Franco Montoro, se o Setor de Educação do MST reivindica ou reivindicou na sua gestão quaisquer mudanças na estrutura escolar ou nos processos pedagógicos. Ele nos respondeu de maneira enfática que:

Ultimamente, na minha gestão não, porque eu já peguei a escola estruturada. Antes, por exemplo, eles já brigaram para ter esta escola aqui. Eu já peguei a escola como está, é uma escola municipal gerenciada pelo

⁴⁴ Para ilustrar essa sobrecarga de grande parte dos assentados da Fazenda Pirituba, um episódio que ocorreu durante nossa visita feita em 2010, e que nos sensibilizou muito, pode servir de exemplo. Na terça-feira, 04 de maio, ao entardecer chegamos no alojamento da Escola de Agroecologia Laudenor de Souza – onde ficamos hospedados -, que fica na área 5 do Assentamento. Havíamos naquele dia visitado algumas escolas e agrovilas, foi quando andávamos por uma estrada de terra e encontramos uma garotinha de uns 6 ou 7 anos de idade chorando. Quando perguntamos a ela por que ela chorava, ela nos respondeu que estava muito triste porque havia ensaiado durante todo o mês uma peça de teatro em homenagem ao dia das mães que se aproximava. Mas naquele exato dia, ela ficou sabendo que sua mãe não poderia assistir a homenagem porque tinha que participar do Encontro Estadual dos Setores do MST que ocorreria na cidade de Jarinu/SP, já que ela fazia parte do Setor de Formação do Movimento.

Citamos esse exemplo, para mostrar que a rotina dos militantes do MST exige boa parte do tempo dos assentados. Muitos deles viajam com frequência para encontros, ocupações e para colaborar na luta de novos acampamentos espalhados no estado de SP. Nessa rotina agitada, nem sempre podem acompanhar os filhos crescerem e estar junto em momentos importantes. Enfim, participar de uma luta social muitas vezes exige a renúncia de coisas importantes na vida de um militante.

município, eles estão brigando há algum tempo para que se torne uma escola do campo e não no campo, há algum tempo. Eu não sei como está o processo, e iria começar na escola debaixo, na Terezinha de Moura, e na seqüência seria aqui. É uma coisa que não aconteceu ainda, por enquanto eles estão quietos nessa questão (entrevista realizada em 04/05/2010).

O diretor Nivaldo, que está há dois anos e meio a frente da administração da Escola Governador Franco Montoro, afirmou que durante sua gestão o MST não trouxe nenhuma demanda que tenha mobilizado as famílias assentadas. Atribuímos essa ausência de atuação as mudanças no interior do Setor de Educação, com o trânsito da maior parte dos membros, o que provavelmente acarretou na desorganização e desarticulação das ações do Setor. Todavia, Nivaldo expõe a luta mais recente do movimento que é colocar em prática a educação do campo.⁴⁵

Assim que chegamos ao Assentamento em Itapeva, em conversas informais com alguns assentados, ficamos sabendo que na Agrovila I existe um diálogo maior com a direção da Escola Terezinha de Moura, o que não ocorre da mesma forma com a Escola Franco Montoro que está sob a direção de Nivaldo. Também nos informaram que há um pré-projeto em análise na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itapeva, para que a escola Terezinha de Moura seja transformada em uma escola do campo, ou seja, que atenda as diretrizes da educação do campo.

Munidos dessa informação prévia, incluímos em nosso questionário uma indagação com relação a educação do campo no assentamento. A diretora da Escola Terezinha de Moura, devido a abertura que tem para o Movimento Sem Terra, chegou a viajar com o MST para participar de uma jornada que discutiu a educação do campo. Essa iniciativa partiu do

⁴⁵ A Educação do Campo é um movimento que reivindica uma educação própria para os sujeitos que vivem no campo. Ela foi construída a partir da luta desses sujeitos. Essa construção reuniu trabalhadores do campo, sem terra, camponeses, quilombolas e indígenas que compartilharam algumas experiências e que possibilitou chegar a uma definição daquilo que era necessário para implementar políticas educacionais do campo. Assim no ano de 1998 foi realizado a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, neste mesmo ano é criado o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Em 2002 houve nova conquistada pelos sujeitos do campo, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo que passou a reconhecer a luta dos trabalhadores do campo, suas experiências, sua forma de vida e suas necessidades. Ainda no ano de 2002 os movimentos e entidades sindicais, juntamente com alguns intelectuais aliados dos trabalhadores, promoveram o Seminário Nacional “Por uma Educação no Campo” que teve como eixo a discussão das Diretrizes que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no início daquele ano.

Enfim, podemos dizer que a educação do campo representa um novo capítulo na história da educação brasileira. Pois pela primeira vez, a própria classe trabalhadora se organizou para pensar, reivindicar e realizar uma educação voltada para a própria classe trabalhadora. Todavia, sabemos que existem contradições nesta proposta e que elas devem ser superadas. Mas isso não diminui a importância e o protagonismo dos trabalhadores do campo lutar por uma educação que leve em consideração seu trabalho, seu tempo e seu modo de vida. Para um maior aprofundamento nessa temática, consultar: ARROYO e FERNANDES (1999); ARROYO e CALDART (2005); KOLLING, NERY e MOLINA (1999); MOLINA (2003); MOLINA (2006); OLIVEIRA (2008) e RIBEIRO (2000).

MST, pois para o Movimento é importante ter aliados nas escolas dos assentamentos para que o projeto político dos Sem Terra seja aceito pelos educadores.

Depois de participar do encontro, a diretora da Escola Terezinha de M. R. Gomes, Vera (60 anos) ficou entusiasmada com a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, nas suas palavras “essa organização deles é que me cativou”. Apesar dela querer implantar a educação do campo na escola do assentamento, essa decisão no momento está sob a avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Itapeva. Mesmo assim, perguntamos a ela se tinha mais informações a respeito, e segundo ela:

Está em discussão ainda, está sendo implantada, não só no movimento da educação do campo, mas em todos os povos da zona rural de Itapeva. Esse é um objetivo da Secretaria e do prefeito também, o interesse é a educação do campo com a permanência deles aqui. Essa educação do campo, o objetivo da escola é colocar ela em prática (...)

(...) O projeto [de educação do campo] é um decreto do município de Itapeva que começou por aqui [no assentamento]. Então a [escola] Terezinha Moura aqui do Assentamento ela é uma escola pólo da educação do campo, a partir da hora que for oficializado, vai sair daqui as demais escolas. Mas tudo com eles, do Movimento mesmo. E eles conseguem, eles são muito bem vistos e respeitados, entre aspas, da política em relação ao assentamento. Eles são educados, eles vão até onde dá, onde não dá eles ameaçam e daí acontece (entrevista realizada em 05/05/2010) [grifo nosso].

Pelo visto, o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra de Itapeva apesar de ter algumas dificuldades nos últimos tempos com relação a sua organização, conseguiu introduzir o debate sobre a educação do campo naquele município. A própria diretora, Vera, reconhece que foram eles que iniciaram essa discussão, que foi exatamente naquela escola que tudo começou e, caso venha ser aprovado o projeto, ela será a escola piloto da educação do campo em Itapeva. Procuramos mais informações e descobrimos que o “decreto” que a diretora Vera nos falou, na verdade trata-se do último Plano Municipal de Educação (APÊNDICE A), que entre outras coisas prevê as seguintes metas para as escolas do campo:

Art. 3º - O quadro curricular da escola do campo será adequado dentro de 2 anos, com a participação da comunidade e movimentos sociais na elaboração de forma a adapta-los às características dos alunos, respeitados os dispositivos da LDB.

PARÁGRAFO ÚNICO – Ficam responsáveis pela adequação do quadro curricular das escolas rurais, o supervisor de ensino rural, educadores, comunidade e movimento social do campo.

Art. 4º - Serão delineadas políticas de Educação rural e urbana, elaborando calendários, planejamentos e investindo em infra-estrutura e treinamento de

docente específicos para que sejam respeitadas as características da população a que ela se destina(...)

(...) **Art. 16** – Será realizada a capacitação dos profissionais envolvidos nas escolas do campo, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio, procedendo a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa da educação, no/do campo, de forma a adequá-los às necessidades deste ensino, sem prejuízo da qualidade do ensino (...)

(...) **Art.18** – Será feita uma pesquisa bibliográfica sobre educação no campo em bancos de teses, em universidades e centros de pesquisa educacional e na articulação dos movimentos sociais em defesa de uma educação do campo.

Essas metas foram estabelecidas no ano de 2004, nelas conseguimos observar os avanços que o município promove ao inserir a comunidade que vive no campo e especificamente, naquela região, os movimentos sociais na organização das escolas do campo. Mais do que isso, esse Plano Municipal de Educação é mais um documento que comprova a luta do MST em Itapeva para melhorar a educação escolar dos assentados. Conforme a diretora Vera assinalou, foi o Movimento que iniciou essa discussão naquele município, ele novamente é o protagonista e é o movimento social quem está assumindo o compromisso de lutar por uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores do campo.

Entretanto, a discussão sobre a educação do campo na Secretaria de Educação ainda é incipiente. O trabalho do Setor de Educação do MST poderá ser decisivo para que a educação do campo seja uma realidade nas escolas da Agrovila I. O Movimento já conseguiu avançar bastante com sua luta, com seu trabalho para melhorar as condições de escolarização dos assentados. O fortalecimento do Setor e a sua reestruturação são fundamentais para que a educação do campo no município de Itapeva não fique apenas na lei.

Na conversa que tivemos com a diretora Vera, percebemos que o MST tem uma atuação firme apesar de não ser com muita frequência. Perguntamos a ela se, durante os quatro anos em que ele trabalha na escola do assentamento, ocorreu manifestações ou uma grande mobilização do Movimento por causa da educação, e ela nos respondeu:

Várias. Um dos questionamentos deles que foi assim, barra pesada, foi a minha permanência [na escola]. Por eu não ser ainda titular do município, efetiva do município. Tinha uma resolução lá que eu não poderia permanecer, principalmente na direção da escola. Eles [o MST] fizeram um movimento muito grande, puseram em pauta e foram em frente mesmo. E eu ainda estou aqui (entrevista realizada em 05/05/2010) [grifo nosso].

Devido a relação que a diretora Vera estabelece com os assentados, abrindo as portas da escola sempre que o Movimento necessita discutir questões educacionais, quando ela informou sua saída da escola o MST logo mobilizou as famílias para defender a permanência da diretora na Escola Terezinha de Moura. Quem nos contou maiores detalhes sobre esse

episódio foi o assistente de direção da escola, Marcos, que além de acompanhar também foi protagonista dessa luta que mobilizou profissionais da educação e assentados:

A dona Vera trabalhou o mês de janeiro inteiro, faltando uma semana para voltar as aulas ela organizando tudo, uma semana para voltar as aulas a Secretaria [Municipal de Educação] chamou ela e falou que ela não poderia mais permanecer, faltando uma semana. Se era uma coisa que não poderia, o certo seria ter avisado com antecedência. Um exemplo, no termino das aulas do ano anterior. Agora pensa, você organizar toda uma recepção para os alunos e professores e não poder fazer aquilo que está sendo organizado.

O quê que aconteceu, a dona Vera entrou em contato comigo e eu entrei em contato com o pessoal daqui [os assentados]. Nós viemos fazer uma reunião com eles [os assentados]. A única coisa que eles falaram pra gente... A minha intenção, na minha cabeça era ir logo para Prefeitura. Só que assim, eles [os assentados] são muito organizados enquanto a isso. Eles disseram “não a gente tem que ir por instancia: se a gente deve alguma coisa para você, você não vai cobrar meu pai, você vai cobrar a mim. Então a partir do momento que a gente é ligado a Secretaria de Educação, a gente não vai direto para a Prefeitura, a gente vai por instância, por hierarquia. Há condições de vocês arrumar um ônibus para a gente?” (entrevista realizada em 05/05/2010) [grifo nosso].

Marcos ficou indignado com o afastamento da diretora, sua atitude foi buscar na comunidade um apoio para manter Vera à frente da escola Terezinha de Moura. Ele se reuniu com as lideranças do assentamento e assumiu a responsabilidade de conseguir um ônibus para levar os militantes até a Secretaria da Educação. Adiante, Marcos nos conta qual foi o desfecho dessa mobilização:

Daí o quê que aconteceu, na segunda-feira a gente veio aqui [no assentamento] com esse ônibus (...). Segunda-feira eu arrumei o ônibus e vim aqui, lotamos o ônibus. Era um dia chuvoso, para você ter uma base, era uma segunda-feira chuvosa e todos da Secretaria tinham voltado a trabalhar neste dia, volta de férias. Foi no dia 23 de janeiro. Na hora que viram o saguão da Secretaria da Educação, porque estava cheio de gente, ai todo mundo ficou assustado. O que era aquela movimentação? Eles [os funcionários da Secretaria] olharam para mim, e nem deram bola. O que a gente propôs não era só ir o pessoal da comunidade, e sim a parte de funcionários. Porque não estava somente agradando só um, [o trabalho da diretora] estava agradando todo mundo, era um trabalho bem feito. Então como ia tirar uma pessoa que estava surtindo efeito e estava dando bons resultados. Um dos braços direitos da secretária [municipal de educação] falou assim “vamos juntar para fazer uma equipe, de cinco de vocês para falar com a Secretária”, foi na hora que um dos líderes [do movimento] falou “não, onde vai um vai todos, vamos fazer aqui e agora”. Foi fechado a sala de reuniões, e ai todos entraram [na reunião com a secretária]. Essa foi uma das ações [do movimento] (entrevista realizada em 05/05/2010) [grifo nosso].

Depois de ocuparem a Secretaria Municipal de Educação, trabalhadores da educação e assentados rurais exigiram uma reunião aberta onde seriam colocados os argumentos a favor

da permanência da diretora da escola Terezinha de Moura. No final, a prefeitura recuou e aceitou que a diretora ficasse na escola do Assentamento, o que foi uma grande vitória para os colegas de trabalho de Vera e dos assentados rurais.

Trouxemos a tona esse depoimento porque ele ajudou a ampliar nossa noção do que era o nosso objeto de pesquisa inicial. A princípio queríamos investigar a luta pela educação escolar, partindo apenas da luta pela ampliação das matrículas no meio rural que historicamente sofre uma defasagem em relação ao meio urbano. Mas ao longo da pesquisa conseguimos aprender mais sobre nosso objeto de estudos, vimos que ele não se resume a luta pura e simples por uma vaga na escola pública, e isso nos possibilitou ampliar nosso foco de observação resultando na valorização do nosso objeto de pesquisa.

Marcos, em seu depoimento, revela outras características que existem na luta do MST por educação, que a princípio não enxergávamos. Ele próprio, que trabalhava junto com a diretora Vera, se sentiu no dever de fazer algo para impedir o afastamento dela da escola, já que ela desenvolvia um ótimo trabalho naquela unidade escolar. Marcos recorreu às lideranças do Movimento porque já havia presenciado outras manifestações dos Sem Terra e sabia que a comunidade seria a favor da manutenção da diretora no cargo. Agora, de tudo isso, o que causou a mobilização de Marcos e, em seguida, da comunidade assentada foi sem dúvida o sentimento de injustiça social. Para o grupo que ocupou a Secretaria Municipal de Educação, era inaceitável o que o poder público estava fazendo com a diretora Vera.

É esse sentimento de injustiça social que a todo o momento persegue os trabalhadores Sem Terra do Brasil. São tantas as injustiças, são tantos os direitos negados que por mais agressiva e violenta que seja a manifestação dessa fração da classe trabalhadora, nada se compara a violência, a agressão e as injustiças que historicamente os trabalhadores sofreram.

Por fim, tentamos nesta parte do texto verificar como é a luta por educação no Assentamento Pirituba, mais especificamente na Agrovila I. Os depoimentos, as conversas informais, os documentos e a nossa observação possibilitaram constatar várias manifestações em torno da luta pela educação pública, de qualidade e que atenda as demandas da comunidade assentada.

2.4 As formas de luta do Movimento pelo acesso à educação

Nesta última parte de nosso texto vamos procurar explorar as formas de luta que o MST empreende nos embates por educação. As lutas sociais no Brasil não são homogêneas, assumem várias feições, elas possuem características próprias e em cada região e em cada

momento histórico criam novas particularidades. Greves, marchas, abaixo-assinados, passeatas, ocupações, atos públicos, paralisações, jornadas de lutas e etc.; são as formas de lutas mais comuns, empregadas pela classe trabalhadora. Mas existem outras formas que vem sendo empregadas pelo MST, que chocam a opinião pública porque promovem a destruição da propriedade privada como forma de denunciar as atrocidades cometidas pelo modo de produção capitalista. O Movimento tem causado certa desordem ao desafiar e ser contrário a lógica capitalista, as formas de luta levadas a cabo tem ferido novamente o direito sacrossanto da propriedade privada.

Dentre as formas de luta que identificamos como próprias do MST, destacamos três episódios recentes que podem servir de ilustração: 1º) a ação das mulheres do MST e da Via Campesina em março de 2006, no estado do Rio Grande do Sul, que destruiu um viveiro de mudas de eucalipto da multinacional Aracruz⁴⁶; 2º) Em abril de 2007, cerca de 3.000 trabalhadores Sem Terra do estado do Paraná liberaram 25 das 27 praças de pedágios que existe em todo o Estado para denunciar a privatização das rodovias estaduais e federais⁴⁷; 3º) Cerca de 450 famílias Sem Terra destruiu a plantação de laranja da empresa Cutrale no interior paulista em outubro de 2009, como forma de denunciar a grilagem de terras na região⁴⁸.

Esses três episódios revelam uma nova característica que o Movimento tem empregado nas lutas dos últimos anos. Como o Estado defende os interesses dos grandes capitalistas, ao invés do Movimento atingir o Estado para acelerar o processo de reforma agrária e denunciar as irregularidades acobertadas pelo poder público – como apresentado nos três casos –, o MST tem optado por atingir diretamente o capital. Nada mais danoso ao capitalista do que a destruição do seu capital constante e a perda de lucros. Destruir as plantações de monoculturas como o eucalipto e a laranja, e liberar as praças de pedágio das rodovias são formas de luta tão válidas quanto ocupar uma fazenda, pois na essência dessas ações está o questionamento do direito a propriedade privada dos meios de produção.

É essa capacidade de reinventar as formas de luta que possibilita ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra continuar atuando em defesa da reforma agrária. Estar em movimento, esse é um pressuposto antigo e importante na organicidade do MST que ajuda a renovar e o manter ativo nas lutas sociais. E o que isso tem a ver com as formas de luta por educação? Vejamos, pode-se dizer que as formas de luta que o Movimento emprega para

⁴⁶ Fonte: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=10145

⁴⁷ Fonte: <http://www.mst.org.br/node/793>

⁴⁸ Fonte: <http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI4025971-EI8139,00-MST+deixa+fazenda+apos+derrubada+de+pes+de+laranja+em+SP.html>

conquistar a terra acabam sendo apropriadas e adaptadas quando o objetivo é lutar por educação. Logo, podemos considerar que outros modos de fazer a luta têm sido colocados em prática.

Roseli Caldart (2004) faz uma observação interessante a esse respeito ao comparar as formas de luta pela terra antes do MST surgir e depois no contexto das lutas dos Sem Terra. Ela sugere que as formas de luta por escola seguiram as mesmas orientações da conquista pela terra, porém sem que antes fizessem alguns ajustes.

Em relação à terra, o começo da luta foi marcado pela prática da reivindicação do direito, através de atos ou audiências com os governos. O nascimento do MST traz a marca de um outro jeito: ocupar a terra, criar o fato político e então fazer audiências, negociar, prosseguir a luta. Em relação à escola, o processo não foi diferente. As famílias sem-terra começaram reivindicando escolas, seja para os acampamentos ou para os assentamentos. Como negociar geralmente não era suficiente, logo a palavra de ordem do conjunto passou a valer também para a questão das escolas: *ocupar é a única solução!* A forma é que até podia ser um pouco diferente: ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para a sua legalização. Às vezes esse se transformava, então, no momento de ocupação literal: se a legalização tardasse muito, secretarias de educação poderiam ser ocupadas, marchas poderiam ser realizadas, e de preferência de forma massiva, envolvendo todas as pessoas que tivessem alguma relação com a escola em questão: a comunidade, as professoras e as crianças, repetindo a cada ação o círculo da história que lhes permitiu assumir esta condição de sujeitos: *somos Sem Terra sim senhores e exigimos escola para nossos filhos!* (CALDART, 2004, 240-241).

A ocupação se tornou a grande marca que distinguiu o MST de outros movimentos sociais do campo que existiram na história do Brasil. A autora traz uma perspectiva sobre como o MST fez a ocupação das escolas. Contudo, existe uma diferença no termo “ocupar a escola” como advertiu Caldart. “Ocupar a escola” significa torná-la acessível, como espaço de educação dos trabalhadores, assumir a responsabilidade de educar as crianças, jovens e adultos engajados na luta social, é antecipar o trabalho educativo nos acampamentos do Movimento antes mesmo que o poder público cumpra com o seu dever.

Depois de assumir a difícil tarefa de garantir a educação dos acampados, ainda que de forma emergencial, uma segunda forma de luta que começa a ser colocada em prática é a organização dos trabalhadores para reivindicar as seguintes demandas: matrículas em escolas formais, a construção de escolas nas áreas ocupadas, professores para atuar nas escolas do Movimento, transporte para deslocar dentro das áreas as crianças e jovens, etc. Essa segunda forma de luta, como vimos, pode se expressar numa ocupação de uma determinada secretaria municipal ou estadual de educação, uma marcha que permita denunciar o descaso do Estado

com as crianças, ou poderia ainda ser expresso por um abaixo-assinado feito pelos militantes e entregue ao poder público.

Questionamos alguns membros do Setor de Educação do MST sobre quais eram as formas de luta que eles adotavam para reivindicar a educação em áreas de acampamento e assentamento. Alguns deles confirmaram o que foi dito anteriormente por Caldart (2004), ou seja, primeiro de modo a garantir a continuidade de estudos dos acampados e, em seguida, trava-se a luta mais concreta pela oferta de educação pública e de qualidade nas áreas de reforma agrária. Segundo o militante Ernesto, em Itapeva,

(...) o primeiro trabalho geralmente do Setor [de Educação] é envolver com que todas as crianças participem da vida ativa do acampamento, então geralmente a primeira iniciativa do Setor de Educação é trabalhar direto com as crianças, mais interno dentro do acampamento.

Ele ressalta ainda que,

(...) as principais formas de luta se dão desde os processos de reivindicação, de negociações... Geralmente a primeira forma de luta é apresentar a demanda, a necessidade do assentamento, para o poder público local, estadual e federal. Ai geralmente se apresenta através de uma reivindicação formal, e geralmente isso não tem o retorno imediato, então é aonde o movimento se utiliza de outras formas, que é jornadas, passeatas, às vezes ocupações de órgãos públicos para pressionar que os direitos dos assentados sejam atendidos. Geralmente, os mais comuns são a passeata e a ocupação de órgãos públicos (entrevista realizada em 06/05/2010).

A fala do militante Ernesto reforça também aquilo que já havia sido destacado anteriormente pelo assistente da Escola Terezinha de Moura (Marcos), de que o Movimento atua por instâncias. Esse aspecto é importante porque enfatiza a organização do MST, que ao reivindicar determinada demanda, procura antes saber mais sobre aquilo que reivindica, a quem deve recorrer primeiro, porque tem direito de ser atendida sua demanda, estuda qual melhor forma de conseguir aquilo que deseja, enfim os militantes do Movimento acabam aprendendo com a própria luta. É por isso que o movimento é educativo.

O movimento provavelmente não vai ocupar um estabelecimento público federal para reivindicar a educação básica nos assentamentos, a não ser que coloquem essa pauta ao lado de outras reivindicações que dizem respeito diretamente ao governo federal. Um exemplo, poderia ser a ocupação de uma das superintendências do INCRA para reivindicar o aceleramento do processo de reforma agrária e na mesma pauta incluir a temática da educação. Se o movimento quer lutar pela educação básica, ele vai buscar o enfrentamento nos estados e municípios porque sabe que é de responsabilidade destes a oferta dessa modalidade de ensino. Essa é uma forma inteligente e organizada de fazer a luta. Embora pareça banal, essa distinção é fundamental e pode contribuir no processo de luta. Estudar com

antecedência e saber a quem mover suas reivindicações, evita um esforço desnecessário dos militantes e ainda pode garantir que as demandas sejam atendidas com maior agilidade.

No nosso trabalho em buscar conhecer as formas de luta por educação no MST, foi possível encontrar muitas experiências que fogem do conjunto de instrumentos mais tradicionais de luta empregados pela classe trabalhadora, conforme vimos anteriormente. Apesar de o objetivo ser único, qual seja, a garantia da escolarização das crianças, jovens e adultos dos assentamentos, a luta para alcançar tal objetivo assume as formas mais diversas possíveis. Quando perguntamos a militante Regina, de que forma eles fazem a luta por educação, ela nos disse que

De tudo quanto é jeito. É ofício, é abaixo-assinado, é ocupação de prefeitura, é parar os ônibus escolares...[por exemplo] em Ribeirão o pessoal parou os ônibus escolares. O MST ao longo do tempo foi construindo várias formas de manifestação, de luta. Teve uma vez no Pontal, - tem até uma foto famosa das crianças estudando na beira do asfalto - aquela foto é porque eles não queriam garantir estudo e escolas para as crianças. Não querem garantir? Então, a meninadinha foi lá boto as mesas tudo lá no meio da pista, e foram ensinar (entrevista realizada em 12/07/2010).



Figura 1: Acampamento no Pontal do Paranapanema, MST | Brasil, 21.11.1995 | Por Paulo Pinto /Agência Estado.

Os episódios relatados por Regina mostram a multiplicidade de ações tomadas pelos Sem Terra como formas de luta para garantir o acesso, melhorar as condições e ampliar a oferta da educação nos acampamentos e assentamentos do MST. As ações podem ser mais ou menos eficazes, dependendo dos meios de comunicação que fazem a cobertura dos fatos e da dimensão que a luta assume. Com certeza, interromper uma rodovia, ou mesmo que seja uma

rua, e colocar mesas para dar uma aula pública às crianças de um acampamento surtirá algum efeito principalmente se os meios de comunicação em massa fizerem a cobertura do ato. A denúncia, como forma de luta, tem sido frequentemente colocada em prática pelos Sem Terra.

O debate sobre a educação rural e, mais especificamente, a educação em áreas de reforma agrária no estado de São Paulo é um tema delicado e difícil de ser tratado com as autoridades da Secretaria Estadual de Educação. Devido essa não abertura de espaço para os movimentos sociais, nos últimos anos o MST tem promovido vários tipos de atos para conseguir quebrar essa barreira. Fernanda, que tem uma atuação firme no Setor Estadual de Educação do MST, nos relatou como acontecem as lutas aqui e quais ações eles empregam para pressionar a SEE/SP para serem atendidas as suas demandas:

As formas de luta variam. Tem Estado que são mais dialogáveis, que são mais flexíveis, então entendem a importância da educação do campo. Você coloca a demanda, a reivindicação concreta, as dificuldades que as crianças enfrentam como o transporte. Isso é um dado que está colocado para o Brasil inteiro, desde os estados mais urbanizados como o nosso e os da região Sul e Sudeste, como os outros com características do campo mais forte, a questão do transporte é uma pauta que está sendo colocada. O transporte escolar não pode substituir a escola do campo.

Enfim, aqui, por exemplo, a gente já fez marcha para garantir de ter um transporte escolar dentro do assentamento, porque senão as crianças faziam um percurso de até cinco quilômetros a pé para chegar na pista, para o ônibus do município buscar, isso é inadmissível. Então a gente fez uma marcha com as crianças. A gente já fez uma ocupação na Secretaria Estadual da Educação, para garantir a construção da escola que a gente ainda não tem no Assentamento [Irmã Alberta]. Desde ocupações, marchas e sempre tendo presente isso, qual que é nossa demanda de ensino infantil, qual que é nossa demanda de ensino fundamental e médio – médio é bem difícil ter no campo -, de EJA. Então assim, as formas variam muito. Mas uma coisa que é importante é sempre inserir as crianças nesse processo, não pode ser uma coisa só dos adultos, só dos educadores, só dos pais... No encontro dos Sem Terrinha que a gente fez em outubro [de 2010], teve tudo isso, as crianças organizaram a sua pauta para discutir junto com a Secretaria da Educação do Estado [de SP] - que não nos recebeu mais uma vez, mas enfim colocou lá com os assessores – e elas [as crianças] colocaram todas as dificuldades que elas vivem dentro das escolas, as dificuldades para chegar até as escolas. Independente da forma de luta, e do estado ser mais ou menos flexíveis, aqui no Estado de São Paulo é um dos estados mais complicados de diálogo, principalmente a questão do campo, dos assentamentos, não é priorizado nas políticas de educação, a educação das crianças do campo que vai para além das crianças dos assentamentos do MST. E recentemente a gente tem um dado de fechamento de escolas, então é uma coisa que está nos assustando, nos preocupando, e nossas lutas e nossas ações no último período têm pautado isso, contra o fechamento das escolas do campo. Em todos esses processos a gente tenta inserir e garantir a participação das crianças, porque a gente entende que é um processo formativo que elas vão levar para a vida toda (entrevista realizada em 19/01/2011) [grifo nosso].

Fernanda nos traz alguns dados importantes da educação rural no estado de São Paulo. O emprego do transporte escolar rural e o fechamento das escolas rurais no Estado são fenômenos que já havíamos constatado no início deste capítulo ao fazermos um balanço da educação rural paulista. Pelo visto, esse processo tem se intensificado e nesse sentido a luta do MST aqui em São Paulo é, em primeiro lugar, contra o fechamento das escolas do campo.

Um segundo dado que acreditamos ser relevante, extraído da fala de Fernanda, é o fato do MST fazer questão de incluir as crianças no processo de luta. Essa é uma prática recorrente no MST, um exemplo é o ato no Pontal do Paranapanema, descrito anteriormente por Regina, e as ações que aconteceram em 2010, a saber: a Jornada Nacional de Lutas por Reforma Agrária (em abril), onde os Sem Terra montaram salas de aula em frente a Secretaria Estadual de Educação⁴⁹; e o ato ocorrido em outubro durante o Encontro Estadual dos Sem Terrinha, também em frente a SEE/SP⁵⁰.

Este último aspecto é um dos mais importantes, a nosso ver, nas formas de luta que o MST tem posto em prática. Colocar as crianças e jovens a frente dos problemas sociais enfrentados por sua família, pelo seu grupo, pela sua classe social. É preciso desde cedo ensinar as crianças a lutarem, a saberem seus direitos e principalmente educá-las para a auto-organização. Esse é um aprendizado valioso que o Movimento se apropriou da pedagogia soviética.⁵¹

Caminhando para a conclusão, acreditamos que o MST tem uma valiosa experiência nas suas formas de luta por educação escolar que deve ser valorizada. Essas experiências foram acumuladas ao longo das últimas três décadas, desde o surgimento do Setor de Educação, e grande parte dessas lutas possuem as mesmas características da luta pela terra. As formas de luta tradicionais (greve, passeatas, abaixo-assinado, etc.) não desapareceram, mas agora dividem espaço com outras formas que têm sido levadas a cabo pelos movimentos

⁴⁹ Fonte: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Sem Terra montam salas de aula em frente à Secretaria de Educação de SP**. In: <http://www.mst.org.br/node/9681>. Acessado em Novembro de 2010.

⁵⁰ Fonte: MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **MST reúne 500 crianças em encontro Sem Terrinha em SP**. In: <http://www.mst.org.br/MST-reune-500-criancas-em-encontro-Sem-Terrinha-em-SP>. Acessado em Novembro de 2010.

⁵¹ M. Pistrak, por exemplo, afirma que é preciso garantir que as crianças e jovens tenham plena liberdade para se auto-organizarem em Coletivos Infantis e Juventudes Comunistas. Distinguindo-se da proposta burguesa de educação, que procura tutelar os alunos sobre regras antidemocráticas e coercitivas, afastando-os das tomadas de decisões, a educação socialista teria em sua filosofia uma marca registrada na defesa da organização coletiva dos estudantes, por eles mesmos, com a finalidade de promover desde a infância o gosto pela participação dos problemas da escola e também daqueles que afligem a sociedade. A escola não é vista como uma instituição isolada da sociedade. Logo, os problemas sociais se confundem com os problemas escolares e, portanto, devem ser discutidos no âmbito educacional também. Dessa forma, resumidamente, o autor defende a posição de que “*É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades*” (PISTRAK, 2000, 42-43).

sociais. Dentre as particularidades da luta do MST, colocamos em destaque a inserção das crianças na batalha por educação. Destacamos, por fim, que as próprias formas de luta do MST estão em movimento, em transformação, e é isso que tem possibilitado a sua sobrevivência.

CONTRIBUIÇÕES E LIMITES A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a democracia nunca chegou ao campo, nem como ensaio; apenas como promessa. O pouco que se fez, em favor da democracia, foi e continua a ser resultado das lutas de camponeses, operários rurais e índios. (Octávio Ianni, *Origens Agrárias do Estado Brasileiro*).

A pesquisa em questão possibilitou conhecermos um pouco mais sobre um tema relevante para a educação brasileira, que é o acesso à escolarização dos trabalhadores do campo. Mais importante ainda, foi o esclarecimento de que as lutas dos trabalhadores rurais sem terra pelo direito à cidadania se inserem na perspectiva de criar uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, os movimentos sociais têm muito a nos ensinar principalmente no que tange a organização dos trabalhadores e a ampliação das lutas por direitos sociais. Temos visto, ao longo desse trabalho, o quanto os movimentos sociais contribuíram para garantir mudanças a favor da classe trabalhadora. Por isso, acreditamos que esses movimentos foram e ainda são instrumentos privilegiados para se fazer a oposição ao sistema econômico que submete a classe trabalhadora a sua dominação.

A história das lutas sociais do Brasil é muito rica, por isso tentamos valorizá-la neste trabalho. Apesar dessa riqueza, observamos que parte da historiografia tradicional insiste em acusar nosso povo de ser apático, indiferente e submisso. Procuramos mostrar no primeiro capítulo desse trabalho que isso é uma inverdade, que essa historiografia em grande medida procura causar conformismo, deixando a mensagem de que nunca ninguém fez nada para mudar as desigualdades e nos resta o consolo de que as transformações sociais serão feitas de cima para baixo. Esta visão deve ser desmascarada, e a única forma que encontramos para fazer isso foi valorizando a história das lutas sociais. Devido aos limites desse trabalho, procuramos focar nas lutas dos trabalhadores rurais, mas sem perder a perspectiva de apontar que os avanços conseguidos por estes, sem dúvida, deve ser atribuído ao esforço que os mesmos dedicaram em lutar e reivindicar melhorias para a sua classe. Portanto, é na perspectiva da luta de classes que os trabalhadores rurais historicamente fazem a sua luta.

A organização da classe trabalhadora no Brasil circunscreve duas grandes transformações históricas que foram decisivas para a emergência de associações de trabalhadores e movimentos classistas: a abolição do trabalho escravo, evento este que foi realizado a contragosto da maior parte dos latifundiários do país, e a política massiva do final

do século XIX até meados do XX de imigração, que cumpriu um papel determinante no processo de transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado.

Na trajetória histórica que percorremos em nossa pesquisa, procuramos destacar a organização dos trabalhadores do campo até chegarmos a constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nosso objetivo foi registrar que o MST é um fenômeno histórico, fruto de acúmulo de experiências de lutas e também das contradições de classe. Essa compreensão do Movimento enquanto fenômeno histórico foi o primeiro passo do pesquisador ao demarcar o seu objeto de pesquisa. E foi nessa perspectiva, que fizemos a pesquisa procurando entender a luta por educação no Movimento Sem Terra sob a ótica histórica.

Também nos esforçamos em analisar a educação rural paulista ao longo do último século chegando aos últimos dados coletados pela Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária que foi publicada pelo Ministério da Educação no ano de 2004. Esse trajeto foi importante na medida em que conseguimos acompanhar a evolução das mudanças ocorridas com a educação oferecida na zona rural do estado de São Paulo. Nessa exposição foi possível verificar algumas transformações importantes que ainda se fazem presentes nas políticas públicas de educação para o campo, dentre elas destacamos a política de transporte escolar, a política de agrupamento, o fechamento das escolas isoladas e multisseriadas e o processo que levou a municipalização da educação em todo o estado de São Paulo.

Todos esses eventos, que foram explorados no início do segundo capítulo dessa pesquisa, concorreram para o sucateamento da educação rural que já era bastante precária. Eles também serviram e ainda servem de base para a expulsão dos trabalhadores do campo. Aqueles que resistem, além de não haver muitos incentivos para a produção da agricultura familiar, também sofrem forte pressão do agronegócio que tem se expandido por todo o estado de SP, com destaque para a monocultura de cana. Sem incentivos para produzir, sem infraestrutura social (saúde, educação, cultura, etc.) e ainda com a oferta de arrendamento da terra, muitos trabalhadores rurais abandonaram o campo nos últimos anos, acentuando ainda mais as desigualdades no meio rural.

Embora essas contradições se tornassem cada vez mais acentuadas nas três últimas décadas, registra-se por outro lado a atuação de vários movimentos sociais do campo lutando para que os trabalhadores pudessem produzir e viver com dignidade sem ter que sair do campo. O MST desponta como um desses movimentos, protagonista de vários embates e lutas que resultam em políticas públicas que hoje beneficiam uma boa parcela dos trabalhadores rurais. Apesar do protagonismo do MST, não nos iludimos achando que as políticas públicas

sejam decorrentes apenas da pressão dos trabalhadores. O capital também necessita atualizar e renovar sua força de trabalho e, portanto, o próprio sistema apóia determinadas políticas para o campo.

No nosso trabalho, também procuramos compreender qual educação está sendo pensada e trabalhada no contexto dos movimentos sociais do campo. Que tipo de educação os movimentos defendem e o que ela difere da educação oferecida pelo Estado aos filhos dos demais trabalhadores, também foram questões que colocamos para serem respondidas. Para chegar até as respostas dessas questões, recuamos um pouco e buscamos documentos que falassem da educação nas Ligas Camponesas. Escolhemos as Ligas porque foi um dos primeiros movimentos sociais do campo que fez referência a educação dos seus militantes.

No contexto dos movimentos sociais do campo percebemos que a educação tem uma forte conotação política. A educação deve servir aos interesses da luta, deve esclarecer o trabalhador sobre sua condição de explorado e, sobretudo, tem o compromisso de formar a base ideológica que vai realizar as transformações na realidade social. Não há conhecimento desinteressado, pois esse tipo de conhecimento é elitista, não tem compromisso com a mudança social e é alheio aos conflitos de classe. A educação nos movimentos sociais do campo só faz sentido se for para contribuir com a luta dos mesmos, uma educação que esteja a serviço da classe trabalhadora. Consideramos que é isso o que diferencia a educação dos movimentos sociais em relação a educação oferecida pelo Estado, e esse aspecto deve ser valorizado pois orienta para uma prática educativa engajada.

Outra questão que desde o início da pesquisa havíamos colocado como tarefa, era compreender um pouco melhor a organização do Setor de Educação do MST. Existem muitos trabalhos que consultamos e abordam a temática da educação no Movimento, entretanto, não encontramos nenhum que especificamente detalhasse o trabalho do Setor de Educação a partir de sua organização em cada instância de atuação, suas atribuições no Movimento, as principais tarefas da atualidade e os desafios que existem para realizar o trabalho educativo no MST.

As entrevistas que realizamos com membros do Setor de Educação do MST foram as principais fontes para as nossas conclusões sobre o Setor. O Setor de Educação, como qualquer setor do Movimento dos Sem Terra, tem o objetivo maior que é contribuir ou viabilizar para que a luta dos trabalhadores obtenha êxito. Para isso, o Setor desenvolve o trabalho de garantir o acesso à educação seja ela escolar ou não, para as crianças, jovens e adultos acampados e assentados. Devido à grandiosidade dos trabalhos atribuídos ao Setor, ele é subdividido em frentes: Frente da EJA, Frente da Educação Infantil. Frente da Educação

Básica e etc. O Setor também está organizado desde os acampamentos até os assentamentos, além da sua organização por regionais, por estados e sua organização maior, que é a nacional. Aparentemente, devido todas essas divisões, o trabalho do Setor passa uma imagem fragmentada, no entanto, existe um diálogo constante entre todas as instâncias o que permite uma unificação e o trabalho se torna um todo.

A análise da atuação do Setor de Educação na Agrovila I do Assentamento Pirituba, nos permitiu verificar como a luta por educação se concretiza nas áreas de assentamento do MST. Vimos no processo histórico de conquista e ampliação das escolas na Agrovila I, que se não fosse a atuação organizada do Setor de Educação, provavelmente as escolas não seriam incluídas na constituição das agrovilas. Imediatamente após a conquista da terra, já iniciou o trabalho em torno da conquista da escola. Porém, também foi possível observar que as famílias atuam por demandas específicas que são colocadas pelo Setor de Educação ou pelas crianças. Segundo os relatos das direções das escolas, não há uma participação mais efetiva dos pais na vida escolar das crianças.

Sobre este último aspecto, acreditamos que seja devido ao acúmulo de tarefas que grande parte dos assentados assumem diariamente. As tarefas relacionadas a produção, as cooperativas, o trabalho da militância, as viagens para participar de encontros do Movimento (...), tudo isso sobrecarrega boa parte das famílias e isso pode ser a principal causa do distanciamento das famílias em relação a escola. É claro que existem outros problemas, que já anunciamos anteriormente, e que afetam essa relação, mas o acúmulo de tarefas, a nosso ver, é o fator mais preponderante.

Desse modo, o Setor de Educação do MST em Itapeva tem a difícil tarefa de tentar solucionar essa questão, pois eles mesmos sabem que a conquista da escola deve ser acompanhada da ocupação dela. Não temos, no momento, como indicar uma saída para tal problemática, mas acreditamos que o fato de apontarmos para os problemas que esbarramos na pesquisa possa estimular o Setor a debater essas questões internamente.

No Assentamento também observamos as dificuldades do Setor de Educação atuar junto a direção de uma das escolas. Na escola Governador Franco Montoro, a relação é mais tensa, a direção da escola não procura estimular o diálogo com os Sem Terra e estes não parecem preocupados com a distância que existe entre a comunidade e a escola. No entanto, o clima não é de conflito, mas existe certa apatia em ambos os lados. Por outro lado, na escola Terezinha de Moura a relação é bastante próxima e amigável entre a escola e o Setor de Educação do MST. O fato de o Setor ter levado até a direção da Escola Terezinha de Moura, a sua demanda em transformar as escolas do assentamento em escolas do campo, e lá obtiveram

uma boa recepção além da aprovação por parte da diretora do projeto da escola do campo, isso fez com que houvesse maior aproximação da escola e do Movimento. Uma prova dessa relação dialógica é a presença da diretora, a convite do MST, numa jornada em Ribeirão Preto sobre a educação do Campo. Vimos, portanto, que o Setor de Educação em determinadas escolas tem mais facilidade para atuar e em outras o trabalho depende da abertura e disposição para o diálogo pela direção e pelos educadores.

Um avanço no Setor de Educação de Itapeva é o debate sobre a educação do campo que está bastante evoluído no município. No próprio Plano Municipal de Educação de Itapeva já existem alguns artigos específicos tratando da educação do campo e incluindo os movimentos sociais na construção do projeto de escola do campo.

Ao final tentamos identificar algumas formas de luta que o MST tem posto em prática para garantir a educação escolar. Das formas clássicas, como as greves, abaixo-assinados e passeatas, até as formas particulares que o Movimento acumula de suas experiências, todas nos parecem fundamentais para que as demandas sejam atendidas.

Finalmente, a nosso ver existem vários aspectos da luta do MST que têm contribuído ou podem contribuir com o acesso dos trabalhadores do campo à educação escolar. Tentamos mostrar que essa fração da classe trabalhadora sempre encontrou maiores dificuldades de acesso a escolarização. Seja pela distância da residência até a escola, seja pelo seu regime de trabalho que impede estudar, seja pelo preconceito e a discriminação que existe com os estudantes que moram no campo, sempre houve uma barreira para que estes trabalhadores concluíssem seus estudos. O surgimento do MST, e mais especificamente, do Setor de Educação, que luta para garantir o não fechamento e a abertura de novas escolas no campo, possibilitou que os trabalhadores do campo agora estudassem dentro do próprio acampamento ou assentamento, ou seja, no próprio lugar onde vive, respeitando suas particularidades. A luta do Setor de Educação por escola tem garantido não apenas aos militantes do MST, mas também a outras famílias de pequenos produtores que vivem próximos aos assentamentos que seus filhos estudem no campo, e não precisem se deslocar até a cidade.

Existem alguns limites que impedem a ampliação dessa luta. Primeiro delas é que a escola por si só não é capaz de conter o movimento de avanço do latifúndio e do agronegócio que continua a concentrar cada vez mais a propriedade da terra. Esse movimento acaba resultando na expulsão dos pequenos produtores do campo. Esse é um fator que foge dos limites do Setor de Educação, mas que ao mesmo tempo deve ser colocado para o conjunto que compõe o MST, como tema a ser discutido. Outro limite é a própria participação das famílias, que acaba sendo restrito a algumas lutas pontuais. É preciso que os Sem Terra

ocupem a escola de tal forma que eles possam fazer a discussão pedagógica no seu interior. O acúmulo de tarefas relacionados a produção agrícola e a militância política, em alguns casos pode se tornar um problema para a organização e a luta pela educação também.

Enfim, procuramos delinear as contribuições e também os limites à democratização do acesso dos trabalhadores do campo à educação escolar. A pesquisa revelou que há mais contribuições do que limites à democratização, portanto, ao MST é reservado atualmente um papel de destaque na luta por educação.

BIBLIOGRAFIA

- ALENTEJANO, Paulo Roberto R. **A política de assentamentos rurais do governo FHC e os desafios da reforma agrária no Brasil do século XXI**. 2004. Internet. Disponível em: <http://www.geografia.flch.usp.br/revistaagraria/revistas/1/alentejano.pdf>
- ARROYO, Miguel & FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Col. por uma Educação Básica do Campo. Vol. 2.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli & MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BARRIGUELLI, José Cláudio. **Subsídios à história das lutas no campo em São Paulo (1870-1956)**. São Carlos: Arquivo de História Contemporânea, UFSCAR, 1981. Vols. I, II e III.
- BASTOS, Elide Rugai. **As Ligas Camponesas**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BATALHA, Claudio H. M. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BATISTA, Maria do S. Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (re)construindo território e a identidade camponesa. In: JEZINE, Edineide e ALMEIDA, Maria de L. P de (orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra Aprende e Ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas: Autores Associados: 1999.
- _____. **A educação rural no contexto das lutas do MST**. Revista HISTEDBR Online. Campinas, n.20, dez. 2005. Internet. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art13_20.pdf Acesso em Maio de 2008.
- CALDART, Roseli S. e KOLLING, Edgar J.. O MST e a Educação. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAMARGO, A. A. A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). In: FAUSTO, Boris (org.). **História geral de civilização brasileira. O Brasil republicano: sociedade e política**. São Paulo: Difel, 1981.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. 3a. ed. 8a. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CASTRO, Celso; D'ARAÚJO, M. Celina & SOARES, Gláucio Ary Dillon (orgs.). **A Volta aos Quartéis: memória militar sobre a abertura**. Rio de Janeiro: Relume –Dumará, 1995

CASSIN, Marcos & BOTIGLIERI, Mônica F. **Mundialização, o novo rural brasileiro e a educação**. s/d. Internet. Disponível em: <http://www.iclyndolphosilva.org/p/biblioteca-do-icls.html>. Acesso em Setembro de 2010.

DI PIERRO, Maria Clara e ANDRADE, Marcia Regina. **Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004**. Revista Brasileira de Educação. 2009, vol.14, n.41.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp (Editora da USP), 2009.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)**. Rio de Janeiro: Difel, 1976.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. 2ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREDERICO, Celso (org.). **A esquerda e o movimento operário (1964-1984): Vol. 2 A crise do “milagre brasileiro”**. Belo Horizonte: Oficina dos Livros, 1990.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões da Nossa Época).

_____. **História dos Movimentos e Lutas Sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O fim do êxoto rural**. Revista Globo Rural. Edição 186, abril de 2001. Internet: Disponível em <http://globorural.globo.com/edic/186/tendencias.htm>. Acesso em abril de 2001.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE/ Vozes, 1987.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Edição Comemorativa. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

IANNI, Octávio. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José & MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo. Vol. 1.

KOVAL, Boris. **História do proletariado brasileiro: 1857 a 1967**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre a educação e ensino**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

_____. **A ideologia alemã**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATTOS, Marcelo Badaró. Greves, **sindicatos e repressão policial no Rio de Janeiro (1954-1964)**. Rev. Bras. Hist., São Paulo, v. 24, n. 47, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 abr. 2009. doi: 10.1590/S0102-01882004000100010.

MEDEIROS, L. S. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MENEZES NETO, Antonio J. de. **Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORAIS, Clodomir Santos de. História das Ligas Camponesas do Brasil (1969). In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: História e natureza das Ligas Camponesas (1954-1964)**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo U de. **A geografia das lutas no campo**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano, tomo III: estrutura de poder e economia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. O Coronelismo numa interpretação sociológica. In: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano, tomo III: estrutura de poder e economia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PINHEIRO, Paulo Sérgio e HALL, Michael M (orgs.). **A Classe Operária no Brasil. Documentos (1889 a 1930), vol. I, O Movimento Operário**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

PISTRAK, M. M.. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

PRESTES, Luís Carlos. Manifesto de Luís Carlos Prestes dirigido à nação brasileira, publicado na Praça de Santos de 30/05/1930. In: SALGADO GUIMARÃES, Manuel. L.L.; MORAES DE SÁ, Paulo S.; MOURA ESTEVÃO, Sílvia N. de.; ASCENÇÃO, Vera L. de (orgs.). **A Revolução de 30: textos e documentos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

RIBEIRO, Marlene. **Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra**. Publicado por <http://www.bnaf.org.br>, abril, 2000.

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

SANTOS, Boaventura Souza (org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SINGER, Paul. **Formação da classe operária**. 3. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária (1946-2003)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **A questão agrária no Brasil: História e natureza das Ligas Camponesas (1954-1964)**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

STEDILLE, João Pedro & FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A Trajetória do MST e a Luta pela Terra no Brasil**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 1999.

THOMPSON, Edward P. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Barcelona: Grijalbo, 1979.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. v.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TOLEDO, Edilene. A trajetória anarquista no Brasil na Primeira República. In: FERREIRA, Jorge e AARÃO REIS, Daniel. **As esquerdas no Brasil: A formação das tradições 1889-1945**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

VASCONCELLOS, E. A. **Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural?** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC; Cortez, n.86, p.65-73, ago. 1993.

VENDRAMINI, Célia R.. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000. (Coleção Ciências Sociais).

WELCH, Clifford Andrew. **A semente foi plantada: as raízes paulistas do movimento sindical camponês no Brasil, 1924-1964**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. Estado, Democracia e Globalização In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; e GONZÁLEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006.

DISSERTAÇÕES E TESES

ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. **O destino incerto da educação entre assentados rurais do Estado de São Paulo**. 275 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1993.

ASSIS, Gleyson Nunes de. **Em tempo de democracia: a liderança de Lyndolho Silva**. 105 p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Educação e Humanidades da Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2003.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo**. 516 p. Tese (Doutorado em Sociologia) Departamento de Ciências Sociais – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas / Universidade de São Paulo: São Paulo, 1979.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília: Brasília, 2003.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Ecletismo Pós-moderno**. Curitiba, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. **Essa criança não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Práticas educativas dos assentados no sudoeste paulista: um olhar sobre o Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2001.

_____. **Encontros e Desencontros: a ação político-pedagógica entre educadores e famílias no assentamento Pirituba II – Sudoeste Paulista – (1984-2006)**. 239 p. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcântara. **População rural e acesso à educação no estado de São Paulo: análise da política pública**. Tese (Doutorado em Ciência Política). Departamento de Ciência Política / Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas / Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

DOCUMENTOS

ITESP, FUNDAÇÃO INSTITUTO DE TERRAS DE SÃO PAULO. **Mediação no campo: estratégias de ação em situações de conflito fundiário**. Nº6 (dez. 1998). São Paulo: ITESP, 1998. 128 p.: il., 23 cm. (Série Cadernos ITESP / Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania).

JORNAL FOLHA DO SUL. **180 famílias beneficiadas na Fazenda Pirituba**. Nº 797, Ano XVI, 07 jul. 1984.

LEI 2128/04. **Plano Municipal de Educação do Município de Itapeva**. Maio de 2004.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. In: Revista Estudos Avançados [on line]. 2001, vol.15, n.42, pp. 235-240. ISSN 0103-4014.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação no MST: balanço 20 anos**. In: Boletim da Educação. Nº 9, dez. 2004.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação do MST**. In: <http://www.mst.org.br/node/8302>. Acessado em dezembro de 2009.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **MST: Lutas e Conquistas**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010. In: <http://www.mst.org.br/node/8629>. Acessado em dezembro de 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de Questionário para Entrevistas (Membros do Setor de Educação)

1- Nome:
2- Idade:
3- Escolaridade:
4- É acampado ou assentado? Em qual local?
5- Fale um pouco sobre as atividades que exerce no MST?
6- Há quanto tempo faz parte do Setor de Educação?
7- Fale sobre os motivos que o/a levou a participar deste setor no movimento? Ex.: - Gosto pessoal com o tema educação. - Experiência anterior com organização educacional. - Interesse anterior em trabalhar com educação de crianças, jovens e adultos. - Indicação de lideranças.
8- Fale um pouco sobre como é organizado o Setor da Educação do MST.
9- Qual é a principal tarefa/objetivo do Setor de Educação?
10- Como este Setor contribui para realizar os objetivos do MST?
11- Como o Setor de Educação luta para conquistar o acesso à educação escolar para seus militantes?
12- Quais são os principais mecanismos utilizados para pressionar o Estado para garantir o acesso à educação?
13- No processo de luta que o Setor Educação desenvolve, existe a participação das famílias acampadas e assentadas? Fale sobre papel desses sujeitos na conquista da educação escolar em áreas de Reforma agrária?
14- A quem se destina as escolas conquistadas pelo MST? O Setor de Educação está preocupado com a inserção de outros trabalhadores não militantes em suas escolas?
15- No geral como é a relação do Setor de Educação com as secretarias municipais e estadual de educação? Há diálogo ou na maior parte somente conflitos?
16- Na sua opinião o MST possui elementos que podem contribuir para a democracia? Quais elementos você destacaria e por quê?
17- A educação que atualmente o Estado oferece atende ou não as demandas do Movimento Sem Terra?

**APÊNDICE B - Modelo de Questionário para Entrevistas
(Direção e docentes das Escolas)**

1- Nome:
2- Idade:
3- Escolaridade:
4- Quanto tempo trabalha na escola do assentamento?
5- Além da escola no assentamento, também trabalha em outra instituição educacional?
6- Você percebe diferenças entre os alunos filhos de assentados e os outros alunos da comunidade?
7- E nas reuniões com os pais desses alunos, existem diferenças no relacionamento?
8- O MST sugere ou interfere nos assuntos escolares (materiais ou pedagógicos)?
9- A comunidade escolar participa do projeto político pedagógico da escola?
10- O MST promove atividades dentro do espaço escolar? Que tipo de atividades?
11- O que você sabe sobre a “Educação do Campo”? Ela tem sido discutida pela direção da escola ou pelos educadores?
12- Qual sua opinião sobre a atuação do MST nas questões educacionais?

ANEXOS

ANEXO A – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEVA



CÂMARA MUNICIPAL DE ITAPEVA

Estado de São Paulo

LEI Nº 2128/04

APROVA o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.

PAULO ROBERTO TARZÃ DOS SANTOS
 Presidente da Câmara Municipal de Itapeva, Estado de São Paulo, de acordo com o Art. 47, § 6º da LOM, **PROMULGA** a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica aprovado o Plano Municipal de Educação, constante do documento anexo, com duração de 10 (dez) anos.

Art. 2º - *A partir da vigência deste Plano, somente admitir novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior para o exercício do magistério de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.*

Art. 3º - *O quadro curricular da escola do campo será adequado dentro de 2 anos, com a participação da comunidade e movimentos sociais na elaboração de forma a adapta-los às características dos alunos, respeitados os dispositivos da LDB.*

PARÁGRAFO ÚNICO – *Ficam responsáveis pela adequação do quadro curricular das escolas rurais, o supervisor de ensino rural, educadores, comunidade e movimento social do campo.*

Art. 4º - *Serão delineadas políticas de Educação rural e urbana, elaborando calendários, planejamentos e investindo em infra-estrutura e treinamento de docente específicos para que sejam respeitadas as características da população a que ela se destina.*

Art. 5º - *Fica assegurado através de acordo coletivo a ser celebrado entre os Sindicatos da Categoria as seguintes garantias:*

I – *Estabilidade de emprego para todos os profissionais PEB II aprovados em concurso público de processo seletivo por 05 (cinco) anos.*



CÂMARA MUNICIPAL DE ITAPEVA

Estado de São Paulo

II – Estabilidade de emprego para os Vice – Diretores *aprovados em concurso público de processo seletivo por 05 (cinco) anos.*

III – Estabilidade de emprego pra os Professores Auxiliares PEB I *aprovados em concurso público de processo seletivo por 05 (cinco) anos.*

(continuação do Autógrafo nº 0022/04)

IV – Estabilidade de emprego pra os Professores contratados PEB I e PEB II *aprovados em concurso público de processo seletivo por 05 (cinco) anos.*

V - Estabilidade de emprego para todos os servidores concursados.

Art. 6º - *Fica garantida a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso na carreira de magistério para as classes docentes (PEB I e PEB II) para todas as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental e Infantil.*

PARÁGRAFO ÚNICO – *Será oferecida formação em serviço aos professores em exercício.*

Art. 7º - *Será elaborado projeto político-pedagógico, considerando as diretrizes curriculares nacional e estadual para a Educação Infantil.*

Art. 8º - *Será construída uma concepção humanística e de infância e desenvolvimento da criança que fundamente o currículo e o projeto político-pedagógico desse nível de ensino, com base na contribuição dos trabalhadores em Educação Infantil e nos conhecimentos acumulados na área.*

Art. 9º - *Fica reconhecido que a educação infantil é direito da criança e dever do Poder Público que deverá, dentro do possível, ampliar o atendimento de forma a atingir a universalização da Educação Infantil Pública.*

Art. 10 – *Será realizado censo educacional para identificar a demanda a ser atendida na educação infantil pública.*

Art. 11 – *Deverá ser estabelecido, em cooperação com as áreas de Saúde, Previdência e Assistência Social, parcerias para tornar disponíveis órteses e próteses para todos os educandos com deficiência, assim como atendimento oftalmológico e especializado de Saúde, quando for o caso.*

Art. 12 – *Será implementado, em parceria com as áreas de Saúde e de Assistência Social, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para crianças portadoras de deficiência e de necessidades educativas especiais, em instituições regulares ou especializadas.*



CÂMARA MUNICIPAL DE ITAPEVA

Estado de São Paulo

§ 1º - Será implantado, em parceria com as áreas de Saúde e Assistência Social, um Centro de Reabilitação para portadores de necessidades especiais.

§ 2º - Fica assegurado o projeto político-pedagógico que vise a inclusão escolar dos alunos portadores de deficiência e necessidades educativas especiais.

§ 3º - Fica assegurado que as crianças portadoras de deficiência e com necessidades especiais, sejam atendidas na rede regular de creches e pré-escolas.

§ 4º - Serão adequados os objetivos e metas às características para portadores de deficiência e com necessidades educativas especiais, garantindo o direito e a necessidade de atendimento especializado.

§ 5º - Será adequado, nas escolas regulares, o número de alunos por classe, de forma a viabilizar o atendimento efetivo de todas as crianças e jovens portadores de deficiência e necessidades especiais.

§ 6º - Os prédios escolares serão adaptados para os portadores de necessidades especiais para garantir acessibilidade aos mesmos.

Art. 13 - Fica assegurado um reajuste salarial para todo o Funcionalismo da Secretaria Municipal da Educação no percentual de 10% (dez por cento) para vigorar a partir de 01 de janeiro de 2005.

PARAGRAFO ÚNICO – A referida compensação será feita no acordo coletivo da categoria.

Art. 14 - Fica concedida uma gratificação por exercício aos professores e funcionários da Secretaria Municipal da Educação que atuam nas Escolas da Zona Rural no valor de 15% (quinze por cento), retroagindo seus efeitos a partir de 01 de fevereiro de 2004.

§ 1º - O disposto neste artigo aplica-se aos profissionais da Educação que atuam nas escolas da Vila Santa Maria e Jardim Bela Vista.

§ 2º – O disposto neste artigo não se aplica aos funcionários residentes nos bairros onde se localiza a escola.

§ 3º - O disposto no caput aplica-se aos servidores que residem na zona rural ou outro município e que atuam nas unidades escolares da zona urbana.



CÂMARA MUNICIPAL DE ITAPEVA

Estado de São Paulo

Art. 15 - Fica concedida a isonomia salarial para os cargos de Professor, Professor Auxiliar de Educação Infantil e Fundamental, Orientador de Alunos e Auxiliar de Berçário.

Art. 16 – Será realizada a capacitação dos profissionais envolvidos nas escolas do campo, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio, procedendo a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa da educação, no/do campo, de forma a adequá-los às necessidades deste ensino, sem prejuízo da qualidade do ensino.

Art. 17 - As organizações estudantis terão apoio e incentivo, como espaço de participação e exercício de cidadania.

Art.18 – Será feita uma pesquisa bibliográfica sobre educação no campo em bancos de teses, em universidades e centros de pesquisa educacional e na articulação dos movimentos sociais em defesa de uma educação do campo.

Art. 19 - Os poderes constituídos do Município em articulação com a sociedade civil procederão a avaliações periódicas da implementação do Plano Municipal de Educação.

§ 1º - O Poder Legislativo, por intermédio das diversas Comissões acompanhará a execução do Plano Municipal da Educação.

§ 2º - A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, **com a participação da comunidade e dos educadores** cabendo ao Poder Legislativo aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

§ 3º - A avaliação deste projeto será feita em conjunto com o sistema de avaliação previsto no Termo de Referência AF 10, que estará avaliando a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Municipal de Educação de Itapeva, comunidade e movimento social.

Art. 20 – Fica garantida a realização periódica e sistemática de concursos públicos de ingresso aos docentes e funcionários técnico-administrativos.

Art. 21 – Será realizado censo educacional e populacional a partir da aprovação deste Plano e estabelecido um sistema de informações para identificar a população a ser atendida pela Educação Especial.



CÂMARA MUNICIPAL DE ITAPEVA

Estado de São Paulo

Art. 22 – Fica assegurada, após a aprovação deste Plano, veículos de transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldades de locomoção.

Art. 23 – Será estabelecida, em parceria com a União e Estado, programas de formação e orientação para o pessoal auxiliar das creches.

Art. 24 - O Poder Executivo instituirá o Sistema Municipal de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Municipal de Educação.

Art. 25 - Fica o Poder Executivo autorizado a regulamentar através de Decreto do Executivo Municipal, o Plano Municipal de Educação, para seu fiel cumprimento.

Art. 26 - Fica o Poder Executivo obrigado a encaminhar ao Poder Legislativo o Projeto de Lei do Estatuto do Magistério, 30 (trinta) dias após a aprovação desta lei.

Art. 27 - Os planos plurianuais do Município serão elaborados de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Municipal de Educação.

Art. 28 - Os Poderes constituídos do Município empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art. 29 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Câmara Municipal de Itapeva, 19 de maio de 2004.

PAULO ROBERTO TARZÃ DOS SANTOS
PRESIDENTE