

JAIRTO SARAIVA MOREIRA

**PROFESSORES DO ASSENTAMENTO TAQUARAL: A
TRAJETÓRIA DE LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2010

JAIRTO SARAIVA MOREIRA

**PROFESSORES DO ASSENTAMENTO TAQUARAL: A
TRAJETÓRIA DE LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2010

PROFESSORES DO ASSENTAMENTO TAQUARAL: A TRAJETÓRIA DE LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO

JAIRTO SARAIVA MOREIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza (UFMS)

Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento (UCDB)

Prof. Dr. José Licínio Backes (UCDB)
(Orientador)

CAMPO GRANDE, 2010

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

LISTA DE ABREVIATURAS

AEC - Associação de Educação Católica
AECAMS - Associação dos Educadores de Colônias, Acampamentos e Assentamentos de Mato Grosso do Sul
APM - Associação de Pais e Mestres
CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
CPT - Comissão Pastoral da Terra
EFA - Escola Família Agrícola
ENERA - Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FETAGRI - Federação dos Trabalhadores na Agricultura
IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MS - Mato Grosso do Sul
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PA - Projeto de Assentamento
PNRA - Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SSR - Serviço Social Rural
SUPRA - Superintendência de Reforma Agrária
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNB - Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

*Essa cova em que estás,
com palmos medida,
é a cota menor
que tiraste em vida.
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe
neste latifúndio.
Não é cova grande.
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
É uma cova grande
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo.
É uma cova grande
para teu defunto parco,
porém mais que no mundo
te sentirás largo.*

João Cabral de Melo Neto

AGRADECIMENTOS

A todos os professores do mestrado que contribuíram diretamente ou indiretamente para minha formação.

Aos colegas de sala, que me ajudaram a superar muitos obstáculos.

A todos os companheiros do Assentamento Taquaral, principalmente os professores entrevistados.

Ao meu orientador, José Licínio Backes, que teve paciência, dedicação e muito me encorajou a escrever.

À minha companheira Anamaria, que sempre esteve perto, mesmo estando longe.

Aos meus filhos: Geovanne, Jéssica, Aline, Maria Eduarda e Sara, que entenderam a minha ausência e apoiam a minha luta.

À Irmã Olga Manosso, companheira de luta que sempre esteve envolvida na luta pela educação do campo e pela formação dos educadores rurais no Mato Grosso do Sul.

À minha mãe Helena, mulher simples e de grande sabedoria, que sempre tornou o pouco em muito, que me ensinou a ter paciência, a adiar os sonhos, mas nunca desistir.

À Fundação Ford, pela oportunidade da bolsa de estudos, permitindo que o filho de trabalhador rural pudesse transformar sonhos em realidade.

À Prefeitura Municipal de Corumbá, que me proporcionou afastamento do trabalho para que eu pudesse estudar em tempo integral.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Tem como objetivo geral analisar o processo da luta pela terra e pela educação que foi vivenciado pelos professores do Assentamento Taquaral, relacionando-o com a sua formação e atuação pedagógica. Possui como objetivos específicos: a) conhecer a relação entre a luta pela terra e pela educação no Assentamento Taquaral, no município de Corumbá (MS); b) conhecer a história de vida dos educadores que participaram da luta pela terra e pela educação do Assentamento Taquaral; c) investigar como se deu o engajamento na luta pela terra e o envolvimento na educação por parte desses educadores; d) investigar o processo de formação profissional dos educadores. A pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com 5 professores que participaram diretamente da luta pela terra e pela educação desde o início do acampamento e continuam morando e trabalhando no assentamento Taquaral, Corumbá (MS). A análise indicou que as lutas pela terra e pela educação sempre estiveram articuladas, sendo possível identificar: a) um compromisso com a educação emancipatória e o entendimento de que a educação é uma ferramenta de empoderamento para conquistar a terra; b) uma trajetória acadêmica como forma de qualificação docente e de acesso aos concursos públicos, evitando a precarização das relações de trabalho, sem perder de vista o compromisso com a luta coletiva pela terra.

Palavras-chave: Cultura, Reforma Agrária, Formação de Professores e Educação do Campo.

ABSTRACT

The present research is tied to the Line of Research Cultural Diversity and Aboriginal Education of the Program of Mestrado in Education of the University Dom Catholic Bosco. It has as objective generality to analyze the process to the fight for the land and education that was lived by the professors of the Taquaral related it with its formation and pedagogical performance. It possesses as objective specific: a) to know the relation enters the fight for the land and the education in the Taquaral Nesting in the city of Corumbá-MS; b) to know the history of life of the educators who had participated of the fight for the land and the education of the Taquaral Nesting; c) to investigate as if gave to the enrollment in the fight for the land and the involvement in the education on the part of these educators; d) to investigate the process of professional formation of the educators. The field research was carried through interviews half-structuralized with 5 professors who had participated directly of the fight for the land and the education since the beginning of the encampment and continue living and working in the Taquaral nesting, Corumbá, MS. The analysis indicated that the fights for the land and education always was articulated, being able to identify: a) the commitment with the emancipator education and the agreement of that the education is a empoderamento tool to conquer the land; b) the academic trajectory as form of teaching qualification and access to the public competitions, preventing the precarização of the work relations, without losing of sight the commitment with the collective fight for the land.

Word-key: Culture, Land Reform, Formation of Professors, Education of the Field.

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	9
<i>Capítulo I – REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL: UMA LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS</i>	14
1.1. A reforma agrária no Brasil.....	14
1.2. A luta pela terra e a reforma agrária no estado de Mato Grosso do Sul.....	25
1.3. Histórico do Assentamento Taquaral.....	29
<i>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO NO CAMPO: AVANÇOS E DESAFIOS</i>	32
2.1. Formação de professores no Brasil: um breve histórico	32
2.2. A educação rural no Brasil.....	34
2.3. Educação no/do campo: uma conquista dos movimentos sociais no Brasil.....	39
2.4. A formação de educadores e educadoras no processo de luta pela terra e pela educação em Mato Grosso do Sul	43
2.5. A luta pela educação e a formação dos educadores do Assentamento Taquaral.....	48
<i>CAPÍTULO III – TRAJETÓRIA DE LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO</i>	54
3.1. Os procedimentos metodológicos.....	55
3.2. Apresentando os sujeitos da pesquisa	57
3.2.1. Os pseudônimos dos sujeitos da pesquisa	57
3.2.2. Os sujeitos da pesquisa	58
3.3. Fragmentos da história de vida que contribuem para entender a entrada no movimento	60
3.4. A participação dos professores nas diferentes lutas: TERRA e EDUCAÇÃO	68
3.5. A formação no movimento: tornando-se professor na luta pela terra e pela educação	96
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	120
<i>REFERÊNCIAS</i>	124
<i>ANEXOS</i>	127

INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre a luta pela terra, a educação do campo e a formação profissional dos professores do Assentamento Taquaral, no município de Corumbá (MS).

O objetivo deste trabalho é investigar o processo de luta pela terra e pela educação no acampamento, hoje assentamento, e como aconteceu a formação dos professores do Assentamento Taquaral. Para tanto, buscamos conhecer a história de vida desses educadores e como se deu o seu engajamento na luta pela terra e o seu envolvimento com a educação.

O tema desta pesquisa está diretamente relacionado à minha trajetória de vida, pois sou nascido e criado na área rural, no município de Dourados (MS); sou filho de trabalhador rural, boia-fria, pobre e analfabeto, como a maioria dos trabalhadores deste país; meu pai não teve oportunidade de frequentar uma escola, pois era órfão de pai e foi abandonado pela sua mãe. Quando criança, morou na área rural de Pernambuco (PE) e teve que trabalhar para se sustentar. Com 13 anos foi para o Paraná (PR), trabalhou na lavoura como peão e, posteriormente, mudou-se para Dourados (MS), onde havia muitas famílias de nordestinos que, no governo de Getúlio Vargas, tinham adquirido terras; acabou encontrando alguns conhecidos e parentes naquela região. Conheceu minha mãe, que era filha de um pequeno sitiante da região e que tinha estudado até a quarta série, chegando a ser professora na Colônia Agrícola de Dourados (MS), na década de 70, em Vila Formosa, onde moravam. Em 1975, mudou-se para Rondônia, com o sonho de ter suas terras; mas foi ilusão, pois a terra lá prometida era de grilagem e só gerava conflitos, além de haver, na época, muitas doenças, principalmente a malária. Assim, minha família desistiu e voltou para a região de Dourados (MS).

Posto que meu pai sempre morou e trabalhou na roça, como diarista ou empregado em fazendas e sítios da região, localidades desprovidas de escola, tive que ir

morar com minha tia em uma vila para estudar, voltando para casa nos finais de semana, feriados e férias. Assim, dependendo de morar em casa de parentes, concluí parte do ensino fundamental.

Em 1979, aos 7 anos, ingressei na primeira série da Escola Municipal Rural Padre Anchieta, em Vila Formosa, distante 45 km de Dourados (MS). Minha primeira professora foi Adelina Tolentina dos Reis. Minha tia Laurita, com quem fui morar, também professora nessa mesma escola, e o meu tio Leôncio, sitiante e pessoa muito religiosa, que participava assiduamente das reuniões do sindicato, serviram de referência para grande parte da construção de minha identidade.

Cresci ouvindo meu pai dizer que não queria ver os filhos ser como ele, “um burro velho”, sem saber ler nem escrever, tendo que trabalhar de sol a sol, que o que ganhava de dia só dava para comer à noite e que quem não estuda tem que ser peão a vida toda. Isso me dava muita vontade de estudar, queria poder ajudá-los, e sempre pensei que se eu estudasse, poderia ter uma vida diferente, ter um emprego melhor, poderia melhor, ajudar minha família.

Nos anos 80, com o avanço da mecanização, muitos trabalhadores perderam seus empregos, e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) começaram a organizar as famílias para formar um acampamento no município de Dourados (MS). Meu tio, que era o vice-presidente do sindicato, falou da idéia para meu pai, que a princípio resistiu, mas depois concordou. Então com 14 anos, fiquei muito animado, pois acreditava que logo teríamos nossa terra. Entramos no movimento de luta pela terra em maio de 1986; acampamos próximo à rodoviária de Dourados (MS), juntamente com mais ou menos 200 famílias daquela região. Nessa luta pela terra, passamos quase seis anos acampados para conquistar a terra, vivendo de forma desumana, morando em barracos de lona preta, sem água encanada, sem energia, às vezes quase sem comida, vivendo de “bicos” na cidade e nas fazendas próximas ao acampamento e de migalhas que o governo doava quando era pressionado.

Ao final de 1987, fomos transferidos de Dourados para a Fazenda Santo Inácio no município de Anastácio, hoje Dois Irmãos do Buriti, onde ficamos acampados em quase mil famílias até o final de 1989. Neste ano foram viabilizadas áreas para que as famílias fossem assentadas definitivamente; assim, fomos levados para Corumbá (MS). Esses acampamentos foram vítimas de muita repressão do governo no início, e muitos deles foram desmanchados pela polícia como tentativa de inibir o movimento dos sem-terra.

Como havia muitas crianças, jovens e adultos no Acampamento Taquaral e não havia professores formados, fui convidado em 1990 para dar aulas como educador leigo¹, pois concluíra a oitava série no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) de Dourados, durante o tempo em que ficamos acampados na cidade. Iniciei trabalhando com alfabetização de jovens e adultos, no período noturno. A escola era um barracão de pau a pique, coberta de palha e lona, com chão batido, feita em mutirão pela comunidade, com bancos de madeira (tábuas cortadas com motosserra) e lampião a gás. Ensinar o poder da escrita e da leitura para pessoas como meu pai, que nunca tiveram a oportunidade de aprender ler ou escrever, foi uma experiência sobremaneira valiosa para o filho do boia-fria analfabeto.

A descoberta que a luta pela terra dava oportunidades antes inimagináveis, como adentrar uma escola e exercer o direito de aprender a ler e escrever, e a percepção de que essa escola tem um papel muito importante para a comunidade e contribui para a produção e reprodução da sociedade, pois propicia uma nova visão do mundo, impulsionaram a continuidade dos meus estudos, a militância, a participação no sindicato, associação e outros. Assim, cursei o Magistério² de Férias na escola Pe. Félix Zavattaro, como um projeto, que posteriormente virou a EFA – Escola Família Agrícola, que funcionou por muitos anos em Campo Grande, na comunidade São Benedito. Atualmente a escola encontra-se no município de Nova Alvorada (MS), com cursos de técnico agrícola e agropecuária, para filhos de assentados e acampados do estado. Depois cursei a faculdade de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana, e a Pós-Graduação *Lato Sensu* na UFMS/Campus de Corumbá; prestei concurso público para educação na Prefeitura Municipal de Corumbá em 1991 e em 1998, onde sou professor efetivo com carga horária de 40 horas. Note-se que durante toda essa trajetória acadêmica e profissional continuei morando e trabalhando no assentamento.

Atualmente, como bolsista da fundação Ford, mestrando em Educação na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, encontro-me discutindo teóricos como Hall, Babha, Bauman, Canclini e outros. Estou sendo desconstruído e, ao mesmo tempo, hibridizando-me com coisas e termos

¹ Educadores leigos eram pessoas que tinham um certo nível de escolaridade e foram convidadas para trabalhar como professores, no período do acampamento. Alguns iniciaram como voluntários, outros foram contratados pela prefeitura, como regente auxiliar.

² Magistério de férias foi um curso para formar os educadores leigos que atuavam como professores nos acampamentos, assentamentos e colônias do MS. A Escola Pe. Félix Zavattaro foi criada através da CPT/AEC e AECAMS no início de 1993 em Campo Grande; as aulas aconteciam em regime presencial e foram divididas em quatro etapas durante dois anos; o curso tinha também uma carga horária a ser cumprida através de trabalhos na comunidade. A iniciativa teve apoio do governo do estado de MS e de várias prefeituras. A primeira turma tinha 57 alunos de 14 assentamentos do Estado.

antes não conhecidos, percebendo-me um ser inacabado, rompendo tantas fronteiras que “é um lugar de encontro e trocas” (BARTH, 1998), onde adentro carregado de verdades que não são tão verdades, tentando me equilibrar nesse “entrelugar” (BHABHA, 2007) que nos permite as mais diversas “negociações e hibridações” (BHABHA, 2007), que faz com que o filho do trabalhador rural se apodere de outros conhecimentos, crie novas verdades, que contribuirão para as negociações no decorrer da sua vida, enquanto ser educador, que vai além da sala de aula, ultrapassando fronteiras, num embate diário por outras melhorias para a comunidade rural.

Enfim, a vida me colocou incontáveis desafios, mas também me proporcionou muitas conquistas, vinculadas ao exercício do direito de estudar, de ver o mundo com um outro olhar e de apropriar-me desse mundo letrado que faz com que possamos ter um estranhamento das coisas corriqueiras, consideradas normais, como também refletir sobre as coisas que fazemos ou deixamos de fazer no nosso caminhar. Foi através dessa educação libertadora que descobrimos que a escola do campo poderia ter outros fins, principalmente quando a comunidade e os educadores tinham em mente uma proposta de educação diferenciada para o campo, mas não desigual, pois, segundo Paulo Freire, se a educação sozinha não transforma o mundo, sem ela, muito menos haverá transformação .

A relevância desta pesquisa consiste no relato sobre a história de pessoas que participaram da luta pela terra e pela educação, os caminhos e as dificuldades que os trabalhadores tiveram que enfrentar para conquistar um pedaço de terra, as formas que encontraram para driblar os problemas, ou seja, registrar uma história de luta de um determinado grupo de sem-terra. Mais ainda, o pesquisador, que é filho de trabalhador rural, participou e vivenciou a história do Assentamento Taquaral, e se constitui em sujeito dessa realidade. Dessa forma, registra um pouco do que é a vida dos trabalhadores sem terra neste país, como são suas lutas, “onde a terra vale ouro e os seres humanos algumas gramas de chumbo, moldados em bala”³, e na qual já tomaram centenas e milhares de companheiros. Mas o povo resiste e continua a marcha, “e o longe fica perto, quando se caminha adiante”. É esse caminhar adiante que desperta e alimenta o desejo de pesquisar, escrever e registrar essa história, para que nossos filhos, netos e a sociedade em geral tenham conhecimento da luta pela conquista da terra.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos dessa realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os

³ Trecho de uma música do MST, letra que lembra o quanto vale um ser humano.

sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (KOLLING, 2002, p. 29).

Como já foi salientado, este trabalho visa a registrar a história da luta pela terra e pela educação dos sem-terra, bem como dos educadores do Assentamento Taquaral. Para alcançar os objetivos propostos, o texto foi organizado em três capítulos articulados entre si, de modo a comporem uma unidade.

O primeiro capítulo trata sobre a reforma agrária no Brasil, uma luta dos movimentos sociais, apresentando a reforma agrária no Brasil, a Reforma Agrária no Estado de Mato Grosso do Sul e o histórico do Assentamento Taquaral. Para isso, recorreremos a Caldart (2004), Resende (1994), Gohn (1992), Menegat (2003) e Moreira (2005).

No segundo capítulo discutiremos a educação no campo, seus avanços e desafios. Apresentaremos um breve histórico da formação de professores no Brasil e discutiremos a questão da educação rural no Brasil como uma conquista dos movimentos sociais; a formação de educadores no processo de luta pela terra e pela educação em Mato Grosso do Sul; e um breve histórico da luta pela educação e a formação dos educadores do Assentamento Taquaral. Os autores pesquisados foram Brzezinski (1996), Oliveira (2006), Morigi (2003), Gohn (1992), Kolling, Nery e Molina (1999), Arroyo (2005), Caldart (2004), Kolling (2002), Kudlavicz e Almeida (2008), Freire (1997) e Moreira (2005).

No terceiro capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para compreender a luta pela terra e pela educação. Os autores utilizados foram Bueno *et al.* (2006), Lelis (1997), Fleuri (2003), Bauman (2001), Almeida (2008) e outros. Analisaremos alguns fragmentos das histórias de vida dos sujeitos desta pesquisa, obtidas por meio de depoimentos, os quais contribuem para entender a entrada desses sujeitos no movimento dos sem-terra. Analisaremos as lutas pela terra e educação, salientando a formação dos professores no movimento de luta pela reforma agrária.

Por fim, nas considerações finais, destacamos os principais resultados da pesquisa.

Capítulo I – REFORMA AGRÁRIA NO BRASIL: UMA LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Considerando que a organização e a consciência são construídas no entrelaçar de sonhos e objetivos, iremos tratar a questão da luta pela terra e da reforma agrária no Brasil a partir da contextualização do processo histórico, dos movimentos que participaram dessa luta, os avanços obtidos, as conquistas e os problemas enfrentados e aqueles que ainda permanecem.

1.1. A reforma agrária no Brasil

A análise pretende abranger questões nacionais e do estado de Mato Grosso do Sul, especificamente as questões e a história do Assentamento Taquaral, que se localiza no município de Corumbá (MS).

No Brasil, os setores excluídos da sociedade ligados à área rural têm pressionado, por meio de diversos movimentos sociais, para que a reforma agrária possa ser instrumento de desestruturação do latifúndio e de maior aproveitamento das áreas improdutivas e terras devolutas, que durante séculos estão nas mãos dos latifundiários.

A história do nosso país mostra que o problema fundiário no Brasil iniciou com a criação das capitâneas hereditárias e o sistema de sesmarias, que eram grandes glebas de terra distribuídas pela Coroa Portuguesa a quem se dispusesse a cultivá-las, dando em troca um sexto da produção para a coroa. Iniciou-se, assim, a criação do latifúndio.

Em 1822, com a independência do País, agravou-se o quadro. A troca de donos das terras se deu sob a lei do mais forte, em meio a grande violência. Assim, os conflitos não envolviam trabalhadores rurais (que eram praticamente todos escravos), mas ocorreram entre proprietários e grileiros apoiados por bandos armados.

Em 1850, o Império tentou ordenar o campo ao editar a Lei das Terras. Contudo, um dos dispositivos foi a proibição de ocupar áreas públicas e a determinação de que para adquirir terras, só mediante pagamento em dinheiro, reforçando assim, o poder dos latifúndios ao tornar ilegais as posses de pequenos produtores. Com a instauração da República em 1889, um ano e meio após a libertação dos escravos, tampouco melhorou o perfil da distribuição de terras; o poder político continuou nas mãos dos latifundiários, os temidos coronéis do interior.

No governo de Getúlio Vargas houve algumas experiências de povoamento dos espaços ociosos no país, como a tentativa de colonização da Amazônia para a extração da borracha, que era um recurso natural para exportação, através do envio de migrantes, principalmente nordestinos. Também foi incentivada a colonização da região centro-oeste, e em Mato Grosso do Sul foi criada a Colônia Agrícola de Dourados (CAND), como forma de povoar a região de fronteira e desenvolver a agricultura, aproveitando a mão de obra dos migrantes que chegavam ao Estado, na sua grande maioria nordestinos que fugiam da seca, encontrando aqui um lugar bom para se viver.

Apenas no final dos anos de 1950 e início dos anos 60 é que a questão fundiária começou a ser debatida pela sociedade, que se urbanizava rapidamente, provocando o êxodo rural e um abarrotamento das cidades. Nesse momento, o país passava por grandes mobilizações sindicais, e a luta por reformas de base incluía a luta pela reforma agrária. Surgiam, assim, vários movimentos de luta pela terra, como as Ligas Camponesas no nordeste e outras pelo país.

Esse clima de mobilização e participação da sociedade brasileira foi interrompido pelo Golpe Militar de março de 1964, que executou mudanças em todos os setores da sociedade. Em relação à questão agrária, o governo militar criou a Superintendência da Reforma Agrária (SUPRA), o Estatuto da Terra (Lei n 4.504, de 1964), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) em substituição à SUPRA. Entretanto, esses foram apenas órgãos burocráticos e só serviram como estratégia para controlar as lutas sociais. A questão agrária não foi resolvida. Em 4 de novembro de 1966 foi promulgado o Decreto nº 59.456, que instituiu o I Plano Nacional de Reforma Agrária, que não saiu do papel. Na verdade, o governo criava órgãos, mas a reforma agrária era sempre adiada.

Em 9 de julho de 1970 foi promulgado o Decreto nº 1.110, que criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), resultado da fusão do IBRA com o INDA. A intenção do governo, ao criar o INCRA, foi encontrar uma forma para incentivar a colonização da Amazônia. Assim, levas de migrantes de vários estados do país foram levadas

a ocupar as margens da Estrada Transamazônica, e empresas de vários ramos receberam incentivos fiscais para grandes projetos agropecuários. Mas, com tantos problemas de saúde, clima e adaptação, a experiência não foi bem-sucedida, fazendo com que muitas famílias abandonassem as terras recebidas e voltassem para seus lugares de origem ou fossem para as periferias das cidades em busca de emprego e sobrevivência.

Segundo dados do *site* do MST ⁴, no período de 1956 a 1981 foram realizadas oito desapropriações em média por ano, apesar de terem ocorrido, pelo menos, 70 conflitos por terra anualmente, que, na sua grande maioria, deixavam centenas de trabalhadores sem terem para onde ir, além de muitos mortos e feridos. No período da ditadura, as organizações que representavam os trabalhadores rurais foram intensamente perseguidas, mas, mesmo assim, a luta pela terra continuou crescendo. Também nesse período começaram a ser organizadas as primeiras ocupações de terra, não na forma de um movimento organizado (como o MST), mas sob a influência principal da ala progressista⁵ da Igreja Católica, que tinha o papel de ajudar as pessoas nas comunidades pobres, tanto nos bairros urbanos como na área rural.

Os movimentos relacionados à luta pela terra, mesmo sofrendo ameaças e perseguições, continuaram e se fortaleceram no período da redemocratização. A Igreja Católica, por meio de sua ala progressista, iniciou um trabalho pastoral com a população do campo que sofria o problema do êxodo rural, especialmente através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), que existiam desde o início dos anos 60 e se tornaram, na primeira metade da década de 70, um importante foco de resistência contra a ditadura militar. “As CEB's eram, nessa época, um dos poucos lugares sociais onde os trabalhadores encontravam condições para se organizar e lutar contra as injustiças e pelos seus direitos” (FERNANDES, 1998 *apud* CALDART, 2004, p. 105).

A luta tornou-se mais forte em 1975 com o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que, ao fazer seu trabalho em conjunto com as paróquias nos bairros, nas periferias das cidades e nas comunidades rurais, ganhou força e criou com elas uma organização para lutar por terra, moradia e outros direitos.

A CPT surgiu em Goiânia e reuniu, no primeiro momento, os bispos da Amazônia, motivados especialmente pelos conflitos de terra dos posseiros do Norte e Centro Oeste, e do grau de violência que ali vivenciavam em seu cotidiano (CALDART, 2004, p.105).

⁴ Acessado em 07/04/2009. www.mst.br

⁵ Uma parte da Igreja Católica assumiu uma nova tendência, que é chamada de Teologia da Libertação e prega a “opção pelos pobres”. A partir daí foram criados os grupos de trabalhos como as Pastorais Sociais ligadas às comunidades menos favorecidas, com uma idéia da religião como libertação e não de submissão.

Nos anos 80, o povo brasileiro começou a reagir contra a ditadura militar, os sindicatos ganharam força, o povo se organizou na luta pela conquista de seus direitos, pelo fim da ditadura e pela democracia no País. Este período foi marcado especialmente pelo ressurgimento das greves operárias.

Só praticamente a partir de 1977, com a luta pela reposição sindical e com a falência dos milagres econômicos, é que se começou a vislumbrar a possibilidade de rearticular a luta, buscar alternativas, desmascarar o sistema dominante. Gradativamente o movimento operário vai reconstruindo a sua história de luta, para romper com a opressão do capital; luta que nunca deixou de existir (RESENDE, 1994, p. 81).

A redemocratização do país e o fim do regime militar, em 1985, trouxeram de volta o tema da reforma agrária. O Decreto nº 97.766, de 10 de outubro de 1985, instituiu o novo Plano Nacional de Reforma Agrária, com a meta de destinar 43 milhões de hectares de terra para assentar 1,4 milhão de famílias até o ano de 1989. Com o novo decreto da reforma agrária, os movimentos sociais ganharam força e mobilizaram os trabalhadores para que pressionassem o governo a fazer acontecer de fato a reforma agrária, criando centenas de acampamentos no país. Mas, quatro anos depois, os números alcançados eram modestos perante a meta lançada, ou seja, o INCRA havia assentado 82.689 famílias em pouco menos de 4,5 milhões de hectares.

Em 1987, após vários debates e discussões, o INCRA foi extinto e a responsabilidade pela reforma agrária passou para o Ministério da Agricultura, mas, em 29 de março de 1989, o Congresso Nacional recriou o INCRA, rejeitando o decreto-lei que o extinguiu. No entanto, a falta de respaldo político e a escassez de recursos orçamentários mantiveram a reforma agrária quase paralisada, e ela só não parou devido à pressão dos movimentos sociais.

A atuação da CPT se espalhou por várias regiões, o que representou um fator fundamental na conscientização dos camponeses, que viram o movimento como uma forma de representação, criando consciência de lutar e se unir com os companheiros; para isso era preciso se organizar e lutar para conquistar seus direitos.

Até hoje, vemos o crescimento dos movimentos dos trabalhadores na luta pela terra, que têm mostrado para a sociedade civil e os governantes a necessidade de mudar as regras da distribuição fundiária, que, desde o início da colonização brasileira, privilegiaram os grandes proprietários, que pouco ou quase não produzem alimentos para o país, já que sua produção está ligada à monocultura ou ao agronegócio.

O principal movimento que lidera a luta por terra no Brasil, atualmente, é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), criado em 1984, quando ocorreu o 1º Encontro do MST, em Cascavel (PR), que reafirmava a necessidade da ocupação como ferramenta legítima dos trabalhadores rurais. Em 1985, o MST realizou seu primeiro Congresso Nacional, em Curitiba (PR). Hoje, com 25 anos de existência, o MST entende que seu papel como movimento social é continuar organizando os pobres do campo, conscientizando-os de seus direitos e mobilizando-os.

Menegat (2003, p. 20) coloca que a discussão sobre a divisão de terras sempre esteve em pauta no Brasil como uma questão econômica e política, mas que ela é, também, uma relação social caracterizada pelo mando, pela subserviência, pela escravidão e sujeição dos mais pobres pelos mais ricos e poderosos. Afirma a autora :

A oligarquia rural brasileira sempre procurou evitar qualquer ação que contestasse a propriedade da terra utilizando-se para isto de seu prestígio político e do uso da máquina do Estado, para coibir qualquer ameaça à estrutura fundiária vigente.

Gohn (1992, p. 17) discutindo sobre a importância dos movimentos sociais para a efetivação das mudanças econômicas, sociais e culturais, afirma:

A consciência adquirida progressivamente através do conhecimento sobre quais são os direitos e os deveres dos indivíduos na sociedade hoje, em determinadas questões por que se luta, leva concomitantemente à organização do grupo. Este processo não se dá espontaneamente e dele participam vários agentes. As assessorias técnicas, políticas e religiosas que atuam junto aos grupos populares desempenham um papel fundamental no processo. A consciência se constrói a partir da agregação de informações dispersas sobre como funciona tal órgão público, como se deve proceder para obter tal verba, quem administra tal fundo, quais são os agentes que estão presentes na gestão de determinado bem ou equipamento público, etc. Este processo, bastante conflituoso, de avanços e recuos, possibilita aos participantes dos movimentos se apropriarem de informações, desenvolvendo um conhecimento sobre as engrenagens tidas como técnicas e, sobretudo, identificando os interesses envolvidos.

É a partir das lutas dos vários movimentos sociais que o povo foi sendo conscientizado sobre seus direitos e instigado a lutar e reivindicar seus direitos e demandas, que seriam obrigações do Estado, como saúde, educação, moradia e a própria reforma agrária.

Isso ficou muito nítido com o início da luta pela reforma agrária nos anos 80 do século XX. Foram as lutas de organizações como a CPT, o MST, os sindicatos dos trabalhadores rurais e outros movimentos sociais que tiveram o papel de organizar e conscientizar os trabalhadores do campo para pressionar os governantes, fazendo com que se

organizassem e iniciassem várias ocupações de terras, criando acampamentos de sem-terra em todo o país.

Dessa maneira, podemos afirmar que para que houvesse uma ínfima distribuição de terra no nosso país, foram necessárias muitas mobilizações e manifestações, famílias tiveram que amargar anos acampadas sob barracas de lonas à beira de estradas e rodovias, vivendo precariamente na “invisibilidade”. Ou seja, os sem-terra estão nas entradas e saídas das cidades, mas não são percebidos. Ocupam “espaços vazios”. Conforme Bauman (2001, p. 120): “Os espaços vazios são, antes de mais nada, vazios de significado. Não que sejam sem significado porque são vazios: é porque não têm significado, nem se acredita que possam tê-lo, que são vistos como vazios (melhor seria dizer não-vistos).” São ignorados pela sociedade, como se não existissem, mas estão lá, sem água potável, saneamento básico, atendimento médico, alimentação e sem escola. Contudo, o movimento cria formas de luta para conquistar essa tão sonhada terra, que só é conquistada após várias ocupações ou após a ocorrência de um determinado fato social, ou de um massacre, a exemplo dos muitos que ocorreram nos últimos anos, onde centenas de companheiros foram assassinados, mostrando o quanto quem vive na margem sofre, mas que podemos reverter esse quadro, como aconteceu com o MST, que, através da luta e organização, hoje é reconhecido mundialmente.

No Brasil, inúmeras leis já trataram da distribuição de terra, geralmente elaboradas com uma visão progressista, mas elas têm servido como estratégia para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra. Menegat (2003, p. 21) coloca-nos o fato de que os projetos criados nas últimas décadas representam mais uma alternativa para os governos resolverem conflitos sociais localizados do que uma tentativa de solucionar a marginalização social, de forma que

os programas de colonização, regulamentação fundiária e desapropriação empreendida pelos governos nas últimas décadas mostram-se como formas tradicionalmente utilizadas para enfrentar a questão do acesso à terra, sendo, pois, formas que encobrem as reais necessidades de se empreender uma política de divisão de terras no Brasil.

A autora supracitada ainda chama a atenção para uma questão importante no que diz respeito à análise da reforma agrária que está sendo feita no Brasil, que é entender as diferenças entre a política agrária (distribuição de terras) e a política agrícola (apoio aos agricultores).

A política agrária é apenas a reordenação do espaço agrário. Essa política diz respeito à criação de novas áreas em favor de famílias acampadas à espera de terras para

serem assentadas em projetos de reforma agrária. Acontece, então, a desapropriação de uma grande área, normalmente improdutiva. Essa área é dividida em pequenas parcelas e sorteada pelo INCRA entre as famílias de um determinado acampamento, as quais se encontram excluídas do processo agrícola brasileiro.

A política agrícola estrutura o assentamento; não só distribui a terra, mas também dá condições mínimas ao parceleiro, que, além da terra, recebe outros benefícios, como condições mínimas de moradia, água, estradas, crédito agrícola para compra de sementes e investimentos na propriedade, assistência técnica, máquinas agrícolas para melhor desempenho na produção, uma política de preço mínimo para sua produção, condições de escoamento para sua lavoura, apoio direto ao produtor através dos órgãos públicos, de forma a ouvir suas reivindicações, discutir e orientar os mesmos sobre os melhores investimentos, para melhorar a produção e a qualidade de vida dos trabalhadores. Ou seja, uma política agrícola deve fazer da reforma agrária algo de libertação e não mais um tipo de exclusão. Essa política agrícola atual muda a “cara” dos novos assentamentos que foram e estão sendo implantados no estado e no país, criando melhores condições de vida para os assentados, que, além da terra, recebem condições que lhes garantam como sobreviver dentro dessa “parcela⁶”, proporcionando aos trabalhadores e seus familiares condições mínimas de dignidade e, com isso, diminuindo o abandono, a venda ou o desinteresse pela terra conquistada. Este foi o caso dos primeiros assentamentos no país, onde o governo foi pressionado e acabou por fazer essa distribuição de terra, chamada de reforma agrária, feita somente com o intuito de resolver alguns problemas daquele momento, mas sem nenhuma preocupação de que ela tivesse êxito, que esses trabalhadores fizessem dessa terra sua fonte de libertação e vida. Mas, na realidade, o sistema não visava nem queria que esses trabalhadores se libertassem desse círculo opressor, em que, por mais que lutassem e trabalhassem, não conseguiam crescer, devido à falta de capital para investimento em sua pequena parcela de terra. Assim, prevalece a ideia de que os assentados é que são culpados pelo fato da reforma agrária não dar certo, atribuindo aos trabalhadores a culpa por não conseguirem se desenvolver, quando, na verdade, estes não tiveram condições mínimas de sobrevivência, como água, estrada, moradia, e acabaram vendendo ou abandonando sua parcela. Atualmente, esse quadro tem mudado; graças à luta do povo, dos movimentos sociais e dessa nova política agrícola, o campo passou a ser ouvido e enxergado, sendo até favorecido com algumas políticas públicas que ajudam a melhorar a qualidade de vida desses trabalhadores:

⁶ Nome dado ao lote de terra de cada assentado.

Os assentamentos apresentam-se, então, como o espaço de conquista da terra, uma terra que liberta os trabalhadores. É esse espaço de reordenação de terras que tem levado ao surgimento de novos atores no meio rural, fortalecendo atividades baseadas na agricultura familiar, colaborando no aumento do número de empregos e da produção de alimentos no país. Mesmo com todas as falhas que o projeto de reforma agrária carrega consigo, observamos, nessa emergência de movimentos organizados e de atores excluídos, que as novas pequenas propriedades, originárias de latifúndios e criadas pelo Estado, fazem diminuir parte do exército de excluídos (MENEGAT, 2003, p. 24).

É preciso lembrar que grande parte das terras destinadas para reforma agrária são áreas improdutivas, que estão ociosas e também não apresentam muitas condições favoráveis para a agricultura. Em decorrência, muitos acampados, ao receberem seus lotes, se decepcionam com a terra; o sonho de uma terra produtiva para o plantio de lavouras é substituído por outras formas de sobrevivência, como a criação de gado e pequenos animais. O assentado aprende a diversificar a pequena propriedade e passa a produzir algo que se adapte à região, como acontece em muitos assentamentos existentes em Mato Grosso do Sul e no País.

Como exemplo, citamos o Assentamento Taquaral, cujas famílias são na sua maioria oriundas da região de Dourados (MS), uma região agrícola, e que foram trazidas e assentadas em Corumbá (MS). Elas tiveram que se adaptar à região, que é muito diferente, e a um novo modelo de produção, como o gado leiteiro, criação de cabritos, hortas e outros. Ou seja, tiveram que criar formas de sobreviver e produzir para permanecer na terra; hoje abastecem a cidade com leite e derivados, ajudam a manter as feiras livres com suas hortas e outros produtos. Parte da alimentação que é consumida no dia a dia nas áreas urbanas do Estado e do País provém da agricultura familiar, ou seja, vem do pequeno produtor, das colônias e assentamentos rurais. Além dessa produção, dentro de um assentamento são criados diversos postos de trabalho relacionados à educação, saúde, transporte coletivo, assistência técnica e outros. Sem dúvida, os assentamentos e os assentados ajudam na economia dos municípios aos quais pertencem, através das compras no comércio, do pagamento de impostos e da circulação do capital gerado pela sua produção.

Para discutir um pouco mais sobre reforma agrária no Brasil, é preciso analisar os dados referentes aos assentamentos rurais nas últimas décadas. Segundo Menegat (2003), o governo Sarney (1985-1990) tinha a meta de assentar 1,4 milhão de famílias, mas beneficiou efetivamente apenas 90 mil famílias. O governo Collor (1990- 1992) estabeleceu a meta de assentar 500 mil famílias, mas nos seus dois anos de mandato somente 23 mil famílias receberam o título de posse da terra. O governo de Itamar Franco (1992-1994) previa assentar

80 mil famílias, mas beneficiou apenas 12.600. O governo de Fernando Henrique Cardoso desapropriou, no período que foi de 1995 até o ano de 2000, já no seu segundo mandato, 10.385.114 hectares, beneficiando 372.866 famílias, em 2.723 projetos de assentamento.

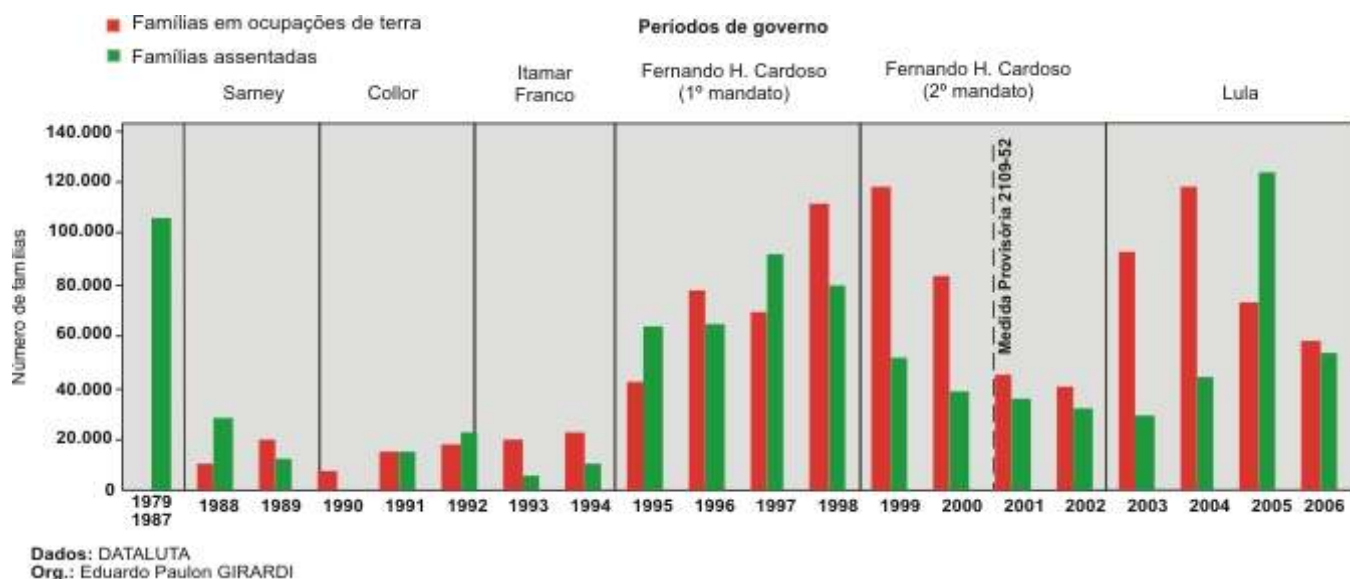
Percebe-se que o governo de FHC foi o que mais fez a distribuição de terra nos últimos anos, o que não significa a consolidação efetiva da sonhada reforma agrária, a qual necessita de infraestrutura para que aconteça de fato uma melhoria na qualidade de vida das famílias assentadas. Segundo Menegat (2003), essa atuação significativa na distribuição de terra para reforma agrária nesse governo foi motivada principalmente pela pressão dos movimentos sociais organizados, que mobilizavam as famílias na luta pela terra, especialmente o MST.

No atual governo Luis Inácio Lula da Silva, foi lançado, em novembro de 2003, o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA), que, segundo o INCRA, coloca um novo modelo de assentamento, onde as famílias assentadas receberão terras e serão beneficiadas pelas políticas de desenvolvimento. Ainda segundo o INCRA, o governo pretende dotar de melhores condições de infraestrutura os assentamentos já existentes e criar novos modelos de assentamento, onde o trabalhador adquire sua terra e recebe recursos para construção da moradia e outras necessidades. Além disso, o governo aumentou os valores dos créditos e investimentos e criou dois tipos de créditos, um para assentamentos no semiárido e outro para a recuperação de assentamentos e o manejo de recursos naturais. No governo atual foi implantada uma política de reforma agrária descentralizada e participativa (INCRA, 2008).

Entre os anos de 2003 e 2004, o governo federal implantou 765 projetos de assentamentos em 9 milhões de hectares, beneficiando 117.555 famílias, o que representa 81% da sua meta de 145 mil famílias. Dados do INCRA informam que o Brasil tem 8.000 assentamentos e neles vivem aproximadamente 3 milhões de pessoas.

Girardi (2008) apresenta o seguinte gráfico sobre a situação da reforma agrária no Brasil ao longo das últimas décadas.

GRÁFICO 1- Famílias acampadas e assentadas no Brasil de 1979 a 2006



Ainda hoje vemos a insuficiência e a precariedade em que se encontra o processo de reforma agrária no Brasil. Enquanto países desenvolvidos, como Canadá e Estados Unidos, já fizeram a reforma agrária há muito tempo, a concentração fundiária no Brasil é mais grave que em países como Colômbia, Bolívia e México. Essa realidade é a responsável pela violência no campo, pela degradação ambiental e pela exploração do trabalho em regime de escravidão.

TABELA 1 - Distribuição dos imóveis cadastrados (4.290.282) por tamanho de área (418.456.640,8 há)

Até 100 ha	86,3% dos imóveis	19,7% da área
De 100 a menos de 1000 ha	12,1% dos imóveis	33,5% da área
Acima de 1000 ha	1,6% dos imóveis	46,8% da área

Fonte: INCRA, 2003.

Como mostra a tabela acima, a questão fundiária no Brasil ainda é dominada pelo latifúndio improdutivo, que tem quase 50% das terras do país, ou seja, quase metade das terras brasileiras pertencem a menos de 2% da sua população, enquanto milhares de trabalhadores não têm sequer um terreno para construir sua casa própria ou fazer um roçado para sustentar sua família. Assim, uma minoria manda e desmanda no país por ter a posse do capital, compra e escraviza a mão de obra dos trabalhadores, que são obrigados a vender seu trabalho por alguns trocados ou nem mesmo isso. Nesse contraditório cenário do país, ainda coexiste o trabalho escravo, a força de trabalho que é trocada por um prato de comida,

trabalhadores são assassinados por alguns trocados, os sem-terra são considerados vagabundos e baderneiros, crianças abandonadas se tornam infratores, adolescentes são obrigadas a se prostituir para sobreviver, dentre outras mazelas sociais.

No Brasil, considerado um país rico, com uma imensidão de terras, solos férteis e belezas naturais, ainda persistem a desigualdade social e um cenário tão incongruente. Trabalhadores sem terra são obrigados a amargar anos acampados em barracos de lona, sofrendo várias formas de preconceito e violência, que já levaram milhares de trabalhadores à morte. Por mais que os movimentos se organizem, ainda não se consolidou de fato a tão sonhada reforma agrária, pois, segundo dados do próprio INCRA (2005), há milhares de famílias acampadas e espalhadas pelo país.

Na tabela abaixo, Girardi (2008) demonstra essa situação ao longo das últimas décadas.

TABELA 2 - Número de ocupações de terra, Famílias em ocupações, Assentamentos criados, Famílias assentadas e Área dos assentamentos de 1979 a 2006

	Ocupações de terra	Famílias em ocupações	Assentamentos criados	Famílias assentadas	Área dos assentamentos (ha)
1979-1987	-	-	436	105.778	7.247.245
1988	71	10.491	123	28.251	2.053.290
1989	86	20.350	115	12.136	696.200
1990	50	7.314	31	3.620	158.755
1991	85	14.990	87	15.464	774.640
1992	93	17.838	167	22.251	1.262.894
1993	116	19.442	74	5.513	196.473
1994	163	23.016	42	10.346	503.141
1995	186	42.746	409	63.622	2.957.220
1996	458	78.263	505	64.964	3.912.346
1997	513	69.453	710	92.296	3.645.960
1998	828	111.396	757	79.481	3.039.558
1999	897	118.620	599	51.379	2.215.473
2000	528	83.790	426	38.463	2.182.712
2001	283	45.537	475	35.606	1.833.080
2002	273	40.966	417	31.857	2.584.210
2003	555	92.883	327	29.553	5.290.618
2004	702	118.225	498	44.548	5.371.812
2005	569	73.283	1.056	124.040	14.523.107
2006	553	58.717	412	53.878	4.104.033
TOTAL	7.009	1.047.320	7.666	913.046	64.552.767
Dados: DATALUTA					
Org.: Eduardo Paulon Girardi					

1.2. A luta pela terra e a reforma agrária no estado de Mato Grosso do Sul

Segundo Menegat (2003), o estado de Mato Grosso do Sul tinha sua economia baseada na criação de gado como atividade tradicional, herança do modelo implantado pelos colonizadores, que chegaram à região Centro-Oeste no século XIX e início do século XX. Eles buscavam novas terras e grandes áreas para criação de animais, ou mesmo agrupar grandes áreas onde se encontravam ervas nativas, como foi o caso da Companhia Matte Larangeira, que buscou no sul do Estado a concessão de novas áreas.

Ainda segundo Menegat (2003), na década de 1940, o governo Getúlio Vargas, através do Decreto Lei nº 5.941, criou a Colônia Agrícola de Dourados, com o objetivo de formar núcleos rurais e urbanos na região sul do estado do Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul. Com essa criação, o governo pretendia povoar a faixa de fronteira do sul do estado. Assim, a região recebeu muitas famílias de migrantes, principalmente do Nordeste, que fugiam da região devido à seca de 1958. Com essa medida, o governo povoava a região e resolvia o problema de mão de obra, além de aumentar a produção de alimentos, que consistia em culturas de subsistência, como arroz, feijão, milho, mandioca, e a criação de pequenos animais e aves.

Em 1943, o então presidente da República, Getúlio Vargas, cria, através do Decreto-lei n. 5.941, de 28 de outubro de 1943, a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), abarcando uma área não inferior a 300 mil hectares, retiradas das terras da União, no então Território Federal de Ponta Porã. Havia claro interesse em povoar a fronteira, onde as terras estavam, até aquele momento, em mãos de uma empresa estrangeira, a Cia. Matte Laranjeira (BRAND, FERREIRA, AZAMBUJA, 2008, p. 32).

A região do estado, por ter seus solos férteis e favoráveis para a agricultura, tinha outras vantagens; essas terras tinham preço de mercado baixo, além de ter muitos incentivos dos bancos, o que atraiu vários migrantes para o estado nas décadas de 70 e 80, principalmente da região sul. Tratava-se de fazendeiros e granjeiros vistos como “colonos modelos”, oriundos da região sul e sudeste do Brasil, especialmente do Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo, a fim de trabalhar com culturas mecanizadas, no plantio de soja e milho. Nesse contexto, os pequenos produtores, especialmente os arrendatários e posseiros, viram-se cada vez mais pressionados e acabaram sendo forçados a vender ou abandonar suas terras para os novos colonizadores. Com isso, houve um aumento da concentração fundiária no estado e a agricultura passou para a monocultura da soja, e a pecuária leiteira passou para a

criação de gado de corte, deixando centenas de trabalhadores rurais que viviam da agricultura familiar sem ter para onde ir.

Conforme Caldart (2004), foi essa agricultura de cunho mais profundamente capitalista a responsável por expulsar do campo, na década de 1980, um grande número de famílias que viviam como arrendatários, parceiros, diaristas e outros, que tinham um tipo de agricultura que se caracterizava pelo uso da mão de obra, que foi substituída pela mecanização, tornando desnecessária grande parte dessa força de trabalho.

Esses trabalhadores expulsos do campo tinham duas alternativas: muitos se aventuraram nos projetos de colonização, indo para Rondônia, Pará, Mato Grosso, e outros se aventuraram indo para as cidades. Muitos não se adaptaram ao novo lugar e voltaram para seus lugares de origem, onde, através dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Comissão Pastoral da Terra (CPT) e Movimento Sem Terra (MST), iniciaram mobilizações, ocupações e formaram vários acampamentos como forma de pressionar o governo federal, que, na época, havia lançado o Plano Nacional de Reforma Agrária, para que esse plano não ficasse só no papel.

Nesse momento, surgiram vários acampamentos em vários municípios do Estado de Mato Grosso do Sul. Também ocorreram muitos conflitos pela questão fundiária no estado; de 1980 até o fim da década de 1990, 1.400 pessoas foram assassinadas por problemas ligados à terra (BITTAR, 1997, apud MENEGAT, 2003).

Mesmo com tanta violência, os trabalhadores não desistiram, organizaram-se em vários movimentos sociais e empreenderam muitas lutas e questionamentos em torno da questão agrária, pressionando e exigindo o início do processo de divisão de terras no Estado e no país. Os movimentos sociais ganharam força, os trabalhadores se uniram e lutaram pela reforma agrária, formando, assim, grandes acampamentos em vários municípios do estado e do país, além de muitas ocupações como forma de pressionar as autoridades. Esses acampamentos eram formados por trabalhadores que tinham perdido suas terras para a criação de usinas hidrelétricas, por arrendatários e diaristas que foram expulsos do campo pelo novo modelo de agricultura e pelos brasiguaios (brasileiros que tinham migrado para o Paraguai para trabalhar na lavoura, após perderem suas terras no Brasil)⁷.

⁷ Depois de terem se fixado no Paraguai, onde trabalhavam no plantio da soja e hortelã, foram pressionados a deixar o país por serem considerados ilegais e não terem o documento de posse da terra, ou seja, foram expulsos do país vizinho, onde estavam morando e trabalhando na terra. E, com a promessa da reforma agrária do governo brasileiro, voltaram para seu país de origem, com esperança de conquistar uma terra, através do novo projeto de reforma agrária lançado nos anos 80 pelo governo brasileiro.

Caldart (2004, p. 114) discorre sobre uma ocupação ocorrida em 1984, que marcou a criação do MST e desencadeou vários outros acampamentos no estado de Mato Grosso do Sul.

Uma das grandes ocupações que marcou a época da criação do MST [...] foi a ocupação da Fazenda Santa Idalina, de 18 mil hectares, no município de Ivinhema, com a participação de mil famílias de arrendatários, assalariados, posseiros, ribeirinhos, desempregados da cidade que tinham migrado do campo e brasiguaios.

O Estado passava por grandes pressões e manifestações feitas pelos vários acampamentos, liderados por vários movimentos sociais, como sindicatos rurais, CPT, FETAGRI, MST, que ajudavam nas organizações das famílias acampadas, como forma de pressionar o governo a efetivar a tão esperada reforma agrária, que começou a ser implantada depois de muita luta dos vários movimentos sociais.

Pode-se afirmar que o estado de Mato Grosso do Sul, nas últimas décadas, tem sido contemplado por vários projetos de assentamento da reforma agrária. Por um lado, podemos ver que muitos trabalhadores rurais perderam seus empregos e foram para os vários acampamentos em busca de um pedaço de terra, causando um grande desconforto nos governantes, que acabaram cedendo às pressões dos movimentos sociais e foram obrigados a criar vários assentamentos. Por outro lado, o estado é uma região de solos com potencial para a exploração de atividades agrárias e tem uma grande extensão de terras ocupadas predominantemente por latifúndios, que, como propriedade de poucos, eram improdutivos.

Para Menegat (2003), que apresenta os dados a respeito da reforma agrária em MS, o governo de Wilson Barbosa Martins (1983-1986) teve pouco desempenho em relação à reforma agrária, pois assentou apenas 2.389 famílias, em uma área de 63.474,1077 hectares.

Entre os anos de 1987 e 1990, o governo de Marcelo Miranda instalou um total de 12 assentamentos, beneficiando 2.494 famílias, em uma área de 73.214,9763 hectares, o que significou um pequeno aumento em relação ao período anterior. Mesmo assim, o número de acampamentos continuou grande, pois as áreas liberadas para reforma agrária não eram suficientes para atender todas as famílias que se encontravam acampadas nas rodovias e cidades do estado, na luta por um pedaço de terra.

Para resolver temporariamente a questão dos acampamentos que restaram o governo de Marcelo Miranda criou o assentamento Santo Inácio, atual Marcos Freire, com a finalidade de agrupar emergencialmente, até a desapropriação de novas áreas, grande parte das famílias que se encontravam acampadas ao longo das rodovias e nas praças de diversas cidades de Mato Grosso do Sul. Foram transferidas para Santo Inácio mais de 800 famílias, instaladas em lotes provisórios. Cultivavam

lavouras de forma coletiva [...] sobreviviam graças ao trabalho [...] em fazendas localizadas nos arredores do projeto, a colheita das lavouras coletivas e as cestas básicas fornecidas pelo Estado. Por causa disso, os projetos instalados ao longo do governo Marcelo Miranda foram quase que exclusivamente para atender o problema que ele mesmo criou – o super agrupamento de famílias no assentamento provisório Santo Inácio (MENEGAT, 2003, p. 49).

Durante o governo de Pedro Pedrossian (1991-1994) foram criados apenas cinco assentamentos e desapropriados 18.375,7159 hectares, que beneficiaram 661 famílias, retratando uma atuação muito tímida em relação à reforma agrária.

De 1995 a 1998, no segundo mandato de Wilson Barbosa Martins, foram implantados 51 assentamentos e desapropriados 200.351,8263 hectares, beneficiando 7.049 famílias.

Em 1999, o governo de esquerda José Orcirio Miranda dos Santos, o Zeca do PT, assumiu trazendo muitas promessas e esperanças para os trabalhadores, muitas mudanças sociais, incluindo a reforma agrária. Até o mês de setembro de 2002, o governo do PT havia desapropriado 129.860,6646 hectares, criando 37 novos assentamentos, beneficiando 4.585 famílias.

Segundo a Superintendência Regional de Mato Grosso do Sul (INCRA), há em todo o Estado 158 projetos de assentamentos, dos quais 150 foram criados pelo governo federal, via INCRA, e 8 foram implantados pelo governo do estado, beneficiando 26.123 famílias, numa área de 606.478,5226 hectares, que representa 1,7% da área do Estado.

Um desses assentamentos é o Assentamento Taquaral, localizado a 15 km do município de Corumbá (MS) e a 430 km da capital. Tem uma área de 10.426,85 hectares, sendo que aproximadamente 7 mil hectares foram destinados às 394 famílias assentadas para produção de lavoura e criação de gado leiteiro, e 3 mil hectares são áreas de preservação e reservas, como os morros, as nascentes e os córregos secos. Situado ao sul do município, faz divisa com a Bahia do Jacadigo, ao norte com a fazenda Piteiras, ao leste com o assentamento Urucum e ao oeste com o assentamento Paiolzinho. Sua população é de 394 famílias assentadas desde 1991. Os lotes variam entre 13 e 17 hectares, e suas atividades econômicas estão voltadas para a criação de gado leiteiro, plantação de mandioca, hortaliças, milho, feijão e a criação de pequenos animais. O excedente dessa produção é comercializado principalmente nas feiras livres e nos supermercados locais. O assentamento está dividido em três agrovilas: Agrovila I, que fica ao sul do assentamento, na divisa com a Bahia do Jacadigo; Agrovila II, que fica no centro do assentamento, onde se concentram o posto de saúde, a escola e o comércio, e a Agrovila III, que fica próxima à fronteira com a Bolívia.

Conta, em sua infraestrutura, com água encanada, estrada cascalhada, luz elétrica, uma escola municipal com educação infantil e ensino fundamental, um posto de saúde municipal, um telefone público, transporte público diário, duas associações de pequenos produtores.

O assentamento é uma das conquistas da luta por terra iniciada pelos movimentos sociais nos anos 80, cuja história será apresentada a seguir.

1.3. Histórico do Assentamento Taquaral

A história do Assentamento Taquaral se iniciou em 1985, quando várias famílias, sindicatos, movimentos sociais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), Movimento Sem Terra MST) e outras ONGs viram a necessidade e o momento oportuno de lutarem por um pedaço de terra.

O governo federal havia lançado o Plano Nacional da Reforma Agrária, e Mato Grosso do Sul fora contemplado com esse projeto. Assim, foi formado no município de Dourados (MS) um grande acampamento próximo à rodoviária, com aproximadamente 189 famílias, que ali ficaram por quase dois anos (MOREIRA, 2005).

Além desse acampamento, havia outros nos municípios de Jateí, Taquarussu, Sete Quedas, Amambaí, Paranhos, Três Lagoas, Eldorado, Bataguassu, Caarapó e Brasilândia, além dos brasiguaios, que também sofriam os mesmos problemas de todas as famílias que lá estavam acampadas. Ou seja, naquele momento o estado estava sofrendo uma transformação na agricultura, e o trabalhador braçal (boia-fria, diarista, empreiteiro, arrendatário), acostumado com o plantio de arroz, feijão, algodão, milho, amendoim, alho, mandioca, estava sendo substituído pelas máquinas agrícolas e por novas tecnologias, devido ao novo tipo de atividade implantada, como o plantio da soja e a criação do gado de corte, que usariam pouca mão de obra, deixando centenas de famílias desempregadas.

Inicialmente, esses acampamentos sofreram repressão do governo, e alguns foram desmanchados pela polícia militar com muita violência. Os acampamentos eram compostos por barracos de lona preta com armação de madeira e bambu, não muito grandes, para que pudessem aglutinar várias famílias num mesmo local, e eram montados perto das rodovias e cidades para poder chamar a atenção de políticos e da sociedade em geral (MOREIRA, 2005).

Segundo Menegat (2003), o governo Marcelo Miranda tomou algumas medidas para resolver provisoriamente essa questão. Dentre elas, transferiu 800 famílias que estavam acampadas nos vários municípios do Estado para uma área chamada de Santo Inácio, no município de Dois Irmãos do Buriti, que pertencia à Rede Ferroviária Federal. A maneira que

o governo achou para desocupar as beiras das rodovias e as praças das cidades, enquanto se viabilizavam outras áreas para assentar essas famílias, foi uma forma de se distanciar do problema e dificultar as manifestações dos acampados nas cidades, dando a impressão de que o problema tinha sido resolvido, já que os mesmos estariam fora de “visibilidade”.

No entanto, com o agrupamento dessas famílias, as manifestações e a pressão junto ao poder público ficaram maiores e mais intensas. Contudo, permaneceram mais de dois anos acampadas naquele local. Somente depois de muitas lutas, com manifestações e ocupações, o governo viabilizou outras áreas, como a fazenda Monjolinho, em Anastácio; a Fazenda Casa Verde, em Nova Andradina; e a Fazenda Taquaral, em Corumbá.

O Assentamento Taquaral, foco desta pesquisa, foi formado por 305 famílias que vieram do acampamento provisório Santo Inácio em Dois Irmãos do Buriti e por mais 89 famílias de corumbaenses que se encontravam acampadas no município de Corumbá. Todavia, convém ressaltar que a área da Fazenda Taquaral não estava liberada para a reforma agrária, sob a alegação da Secretaria de Meio Ambiente de que ela era um local de preservação. Contudo, as famílias permaneceram acampadas provisoriamente naquela área, mas sem acesso à terra; não podiam trabalhar na mesma e estavam proibidas de desmatar ou plantar qualquer tipo de cultura. Mesmo assim, foram cultivadas pequenas roças, no meio da mata, pequenas clareiras, feito leras, coivaras, onde plantaram mandioca, milho, abóbora, feijão, mas que eram insuficientes para o sustento daquelas famílias, causando, assim, um ambiente de muita miséria.

Na chegada em Corumbá, as famílias acamparam em área coletiva na beira da estrada até a entrega dos lotes definitivos. Essa situação perdurou por dois anos e só foi resolvida após uma série de dificuldades de sobrevivência. Durante aquele período, puderam plantar somente pequenas roças em áreas coletivas, sem poder derrubar as árvores, o que resultava numa produção que não satisfazia todas as necessidades de sustento das famílias, tornando a fome um dos grandes problemas enfrentados no acampamento Taquaral (MENEGAT, 2003, p. 75).

Ainda segundo Menegat (2003), após a liberação da área do Assentamento Taquaral, em 1990, pela Promotoria do Meio Ambiente, a fazenda foi cortada pelo INCRA em 394 lotes, e, no dia 21 de setembro de 1991, aconteceu o sorteio, onde cada acampado recebeu uma área entre 13 e 17 hectares.

No entanto, os problemas ainda eram muitos, não havia infraestrutura básica, como estradas, água, escolas, moradia e nenhuma condição para plantar e produzir. Portanto, os assentados precisaram continuar organizados e seguiram lutando por melhores condições

de sobrevivência, já que os governantes da época, tanto estaduais quanto federais, não tinham muita preocupação nem interesse que essas famílias assentadas prosperassem ou que essa reforma agrária desse certo, pois só estavam fazendo a distribuição da terra por causa da pressão dos movimentos sociais, que era permanente. Mesmo com todas as dificuldades; o povo não desistiu; mudaram-se para suas parcelas de terra, onde se organizaram através de uma associação, fizeram manifestações no INCRA para reivindicar estradas, água, créditos agrícolas, moradia. Continuaram lutando e cobrando das autoridades competentes o mínimo de condições para sobreviverem na área, que de fato permaneceu em situação precária por muitos anos. E só com o tempo, com as mudanças de governos e as novas políticas para o campo, foi possível alcançar um pouco do que era almejado. Até hoje, o povo continua unido e organizado, agora com outras reivindicações. E foi através dessas lutas que os assentados foram conquistando melhores condições para sobreviver dentro do assentamento Taquaral. Uma dessas lutas foi a luta pela educação.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO NO CAMPO: AVANÇOS E DESAFIOS

Da mesma forma que é importante a história da luta pela terra para a compreensão de nossa temática, é fundamental abordar elementos históricos referentes à formação de professores e à educação do campo. Assim, nesse capítulo nossos objetivos são evidenciar como a educação rural no Brasil foi se constituindo e se firmando no decorrer da história, bem como as dificuldades e os motivos que fizeram com que a educação rural nunca fosse valorizada de fato, apesar das várias leis que foram promulgadas; abordar o processo de formação de professores no Brasil e daqueles profissionais que trabalhavam nas escolas rurais; e ainda ressaltar a questão da luta por terra e por educação por parte dos vários movimentos sociais, que reivindicam direitos e ações das autoridades para que se pudesse diminuir a desigualdade social e educacional que ainda existe no campo brasileiro.

2.1. Formação de professores no Brasil: um breve histórico

O Brasil é um país que tem passado por diversas mudanças no que tange à educação e à formação de professores. Os primeiros professores no Brasil eram leigos, tinham apenas a escola elementar; a primeira Escola Normal foi criada em 1880, no Rio de Janeiro, e durante quase um século foi o local formal obrigatório de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria escola normal (BRZEZINSKI, 1996).

Em 1908 surgiu a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, chamada de Universidade Católica Brasileira, que funcionou apenas por alguns anos e depois foi fechada.

Desde o período colonial até a República, houve 24 tentativas de criação de universidades no Brasil, porém, tudo só permaneceu em projetos até 1920, quando de fato foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro. Os cursos funcionavam em instituições isoladas, com objetivos utilitários de atender as necessidades imediatas que era a vida urbana e industrializada (BRZEZINSKI, 1996, p. 21).

Em 1939 foi criado o primeiro Curso de Pedagogia do Brasil, que teve sua origem nos cursos pós-normais e de fato foi reconhecido como uma escola de formação de professores (OLIVEIRA, 2006).

Porém, mesmo com a implantação de cursos superiores (Pedagogia), continuaram existindo os cursos secundários de formação de professores (Curso Normal), que, por muitos anos, foram os formadores de professores no Brasil.

Desde os anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A essa resistência, acrescenta-se o desprestígio dessa área de saber (BRZEZINSKI, 1996, p. 30).

Com a Lei de Educação 5692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, criou-se o curso de Habilitação para o Magistério, que formaria professores para atuar no ensino de 1º grau da 1ª à 4ª série; no curso de Pedagogia seriam formados os especialistas em educação com as seguintes habilitações: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, além das disciplinas pedagógicas no magistério de 2º grau.

Nos anos 90, foi criado o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) como uma proposta de melhoria na qualidade da formação do magistério. Foram criadas, também, outras modalidades para ajudar na formação de professores, como o LOGUS, que se destinava a formar professores em áreas distantes dos centros urbanos e era um curso a distância. Nesse período, os cursos de Pedagogia também começaram a formar professores para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 trouxe a proposta de que a formação de professores fosse feita pelo Curso Normal Superior, porém, ela não teve êxito, e a formação continuou a ser feita pelo Curso de Pedagogia, de maneira que os cursos normais de ensino médio foram sendo extintos.

Apesar das propostas de mudanças na legislação e das várias iniciativas para melhorar a formação de professores no Brasil, observa-se que a realidade da educação no campo não apresenta grandes avanços.

2.2. A educação rural no Brasil

Morigi (2003) traz um histórico da educação rural que será utilizado para entender as modificações que ocorreram no campo e nas escolas destinadas à população rural brasileira. Segundo o autor, com a instalação da República, várias congregações religiosas criaram diversas escolas nas principais províncias, possibilitando, assim, a escolarização das classes médias e dos trabalhadores no meio urbano. Mas em nenhum momento se pensou numa escola para o meio rural; a preocupação com a educação rural somente aconteceu com o movimento migratório no século passado, nos anos de 1910 e 20, quando moradores das zonas rurais deixaram o campo, indo para a cidade em busca do sonho de uma vida melhor.

De certa maneira, pode-se dizer que todos os passos em direção do desenvolvimento do país foram realizados com uma visão urbano-industrial, aparecendo preocupação com a educação rural somente por ocasião do forte movimento migratório interno do começo do século passado, nos anos de 1910/20, quando os moradores das zonas rurais deixaram o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização (MORIGI, 2003 p. 40).

Como um intenso processo de industrialização emergia no país, a população rural, em sua grande maioria, mudou-se para a cidade, provocando, assim, o êxodo do campo e ocasionando uma ocupação desordenada nas áreas urbanas. Como forma de conter esse movimento, iniciou-se então um processo de educação na área rural, não com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dessas pessoas, mas como uma preparação e formação para o trabalho urbano futuro; ou seja, pretendia-se ensinar os trabalhadores rurais a ler e escrever como forma de prepará-los para no futuro irem para a cidade e servirem aos interesses do capitalismo.

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. [...] Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção) [...] A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função [...] da escola é a inculcação da ideologia burguesa (SAVIANI, 1986, p. 31).

Com a Constituição de 1937, iniciou-se a era do “ruralismo pedagógico” que, segundo Morigi (2003), pregava uma educação que levasse o homem do campo a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo na terra, com o objetivo de que ele não abandonasse o campo,

criando, assim, oportunidades de educação, adaptando programas e currículos à realidade do meio rural para que esses não fossem para a cidade para evitar o êxodo rural.

Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região [...] uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro [...] com convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte [...] uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo neste país (SOUZA, 1950, apud MORIGI, 2003, p. 41).

Segundo Calazans (1993, apud MORIGI, 2003, p. 42), os principais ideais do ruralismo pedagógico são:

A substituição da escola “desintegradora”, fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo essencial fosse o “ajustamento do indivíduo ao meio rural, para a fixação dos elementos de produção”, uma escola rural [...] caracteristicamente a escola do trabalho [...] cuja função fosse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional para tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro.

Segundo Gohn (1992), a educação para as classes trabalhadoras sempre foi pensada como forma de controle social, sendo o Estado responsável por facilitar, encorajar e até mesmo impor a toda população a importância do aprendizado mínimo às necessidades do capital, qual seja: ler, contar, escrever, aprender conhecimentos básicos de geografia e mecânica. Não se tinha um propósito maior com esse conhecimento. A ideia era que o povo instruído é ordeiro, obediente a seus superiores e não preso a credulidades e superstições religiosas e místicas, facilitando assim o domínio e o controle total.

Em 1946 foi criada a Lei Orgânica do Ensino do Primário nº 8.529/46 para as escolas rurais, a qual continha referências à duração dos períodos letivos. A duração dos períodos letivos e das férias seria fixada segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima e zonas rurais atendidas, quando possível, respeitando os períodos de trabalhos agrícolas. Assim, os proprietários agrícolas e empresas em cuja propriedade se localizassem estabelecimentos de ensino primário deveriam facilitar e auxiliar as providências que visassem a plena execução da obrigatoriedade da frequência à escola.

Por influência da política dos Estados Unidos, por volta de 1945, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), tendo como finalidades:

A implantação de projetos educacionais na zona rural [...] a criação de Centros de Treinamentos para professores especializados [...] a realização de semanas ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo, etc.) e também a criação e implantação dos Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (CELANI, 1999, apud MORIGI, 2003, p. 42).

Esses clubes agrícolas, que na década de 1940 se propagaram por todos os estados da região sul, são resultado de uma ideia surgida em 1909, nos Estados Unidos, havendo a adaptação necessária aqui no Brasil, numa concepção estereotipada e inferiorizada do meio rural, reafirmando a superioridade do mundo urbano com uma postura de benevolência dos superiores para com os inferiores.

Com o objetivo de melhorar a vida dos trabalhadores e de desenvolver a preparação e técnicas destinadas à educação rural, em 1950 foram criados o Serviço Social Rural (SSR) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a qual teve desdobramento numa Campanha de Educação de Adultos e nas Missões Rurais de Educação de Adultos. Para Morigi (2003), tais ações tinham como filosofia a repetição de fórmulas tradicionais de dominação e utilizavam a ideologia da modernização do campo, que nada mais representava do que a internacionalização da economia brasileira, sem considerar as condições de vida e os interesses dos trabalhadores rurais brasileiros.

Desde o Plano de Educação Rural de 1948, a definição de educação rural aparece claramente como um apêndice da educação urbana, utilizando o currículo como instrumento para alcançar o objetivo de mudar a vida, a produção e as relações características do campo, projetando o ideal dos padrões culturais urbanos.

Aparentemente, a educação não trazia nenhuma preocupação na forma de proporcionar uma qualidade de vida melhor para os trabalhadores rurais. Percebe-se que a educação rural ou do campo ainda não era algo que tivesse sua forma solidificada nas suas raízes, ainda reproduzia costumes, culturas e valores que vinha do meio urbano dito como o “melhor”, ou seja, a educação do campo ainda era um *puxadinho* da educação urbana, e nela continuavam sendo trabalhados os interesses do mundo urbano, com uma visão capitalista, consumista e competitiva.

Com a Lei 4024/61 – Lei de Diretrizes e Base da Educação, a educação fundamental para a zona rural ficou a cargo dos municípios. No entanto, sabe-se que não aconteceram mudanças significativas, seja porque as prefeituras não tinham recursos suficientes ou porque não tinham interesse na zona rural; assim, continuaram não atendendo a população do campo, e a escola na zona rural continuou em condições precárias.

Na verdade, em nenhum momento pensou-se de fato em criar políticas públicas para o campo; acreditava-se que com o processo de urbanização, que avançava nas áreas rurais e com a mecanização do campo, que deixava milhares de trabalhadores desempregados, num futuro próximo a população rural sofreria um processo de “extinção”, ou seja, seria diminuída em termos de importância econômica.

Kolling, Nery e Molina (1999, p. 21) explicam bem essa ideia:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nessa lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatória à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural, hoje, retrata bem essa visão.

Se as políticas adotadas para a educação rural foram ineficazes em relação à melhoria da qualidade do ensino nas escolas, a questão da formação de profissionais para essas áreas também apresenta problemas históricos, pois as formas encontradas para a contratação dos professores para a zona rural sempre foram insuficientes.

Morigi (2003) aponta o tratamento desigual para a formação dos professores que iriam atuar nas áreas rurais, pois eram formados num nível inferior de escolaridade; assim, não eram denominados de professores, mas de “regentes de ensino primário” (segundo a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946). Ressalte-se que, mesmo quando a formação do professor rural foi regulamentada e institucionalizada, ela não obteve uma qualidade que a colocasse no mesmo nível de formação do professor urbano. Nesse contexto, persiste o problema na educação rural, em que leigos são contratados para atuar como professores, sem exigência de formação específica, bastando apenas os conhecimentos básicos.

Arroyo e outros (2005) descrevem essa situação assim: “Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler” (p. 71).

A Lei 5.692/71 trouxe poucas modificações para a educação rural, mesmo porque foi elaborada num período de autoritarismo. Ela possibilitava à escola rural organizar seu calendário escolar, observando a época do plantio e da colheita, não como forma de benefício para o trabalhador, mas principalmente como forma de facilitar a colheita do patrão “fazendeiro”. Assim, a importância da lei recaía sobre o lucro e a renda da terra, com a disponibilização de uma mão de obra escolarizada no período em que dela se necessita (MORIGI, 2003).

Uma outra modificação foi em relação à formação dos professores: a Lei 5.692/71 unificou, em nível de 2º grau, a habilitação específica de magistério, terminando com a

dualidade da formação do regente de ensino e do professor primário e colocando todos num mesmo patamar.

Nesse breve histórico da formação oferecida aos professores das zonas rurais, pode-se observar que o campo sempre foi visto como espaço negativo, de inferioridade, daqueles profissionais que não tinham alternativas e ali permaneciam ensinando o pouco que sabiam para algumas crianças que também já estavam condenadas ao mesmo destino e não apresentavam muitas condições de melhoria.

É notório que tanto a educação rural quanto a formação dos professores do campo eram realizadas por atores externos ao espaço rural, ou seja, trata-se de uma formação que acontecia de fora para dentro. A cultura e a própria história do trabalhador rural não eram respeitadas, como se o grupo não tivesse outros conhecimentos e como se só o saber científico fosse verdadeiro ou como se esse trabalhador não pudesse assimilá-lo.

A educação rural, mesmo com tantos direitos conquistados no papel, ainda hoje não conseguiu de fato causar um impacto de transformação social nas escolas do campo, a nível nacional. Em muitas localidades, ainda configura-se numa reprodução da escola urbana, cuja tarefa é criar novos ideais para o homem do campo, preparando-o para a expansão do capital, incentivando hábitos, iniciativas e valores voltados para os valores dominantes da sociedade urbana. Os conteúdos curriculares são os mesmos da cidade, atendendo ao mercado, com o objetivo de formar indivíduos competitivos e consumidores, ou seja, não se tem uma proposta de formação específica para o campo, que leve em conta as especificidades do meio rural e valorize o conhecimento trazido para a escola pelos filhos dos trabalhadores rurais.

Atualmente, a escola rural se depara com uma complexidade maior, tendo como pano de fundo a nova LDB 9.394/96, que, apesar de ter sido elaborada com uma relativa participação da sociedade, não representa ganhos para a política educacional do campo. A nova LDB prevê apenas algumas adaptações dos conteúdos e da metodologia, ou seja, a educação rural em alguns lugares ainda continua vigorando como uma cópia adaptada da escola urbana. As pequenas mudanças foram conquistadas através de lutas dos movimentos sociais ligados à educação do campo e dos educadores que reivindicam e lutam por uma educação diferenciada para o meio rural.

Assim, podemos afirmar que todas as mudanças ocorridas na educação e nos cursos de formação de professores no Brasil ainda não conseguiram de fato causar um impacto de transformação para a educação do campo. Hoje ainda encontramos crianças fora da escola, escolas sem professores habilitados, ou seja, a educação, após tantos anos, ainda

não conseguiu garantir de fato que todos tenham direito e acesso ao conhecimento e à formação escolar de qualidade indiscutível.

Em relação à escola rural, pode-se afirmar que, com todas as leis que foram criadas para o campo, ainda não se conseguiu promover mudanças e transformações significativas. Ela ainda é vista e tratada com preconceito, com inferioridade e desprestígio por parte da sociedade e dos governantes. As políticas relacionadas à educação do campo ainda não atendem ao esperado; muitas escolas rurais não têm uma proposta político-pedagógica condizente com a realidade e as necessidades do campo; o livro didático é o mesmo da área urbana e o professor não trabalha uma metodologia diferenciada para o campo, não respeitando as suas particularidades, seus costumes, culturas e conhecimentos. Nem mesmo as universidades estão preparadas para a formação do professor para trabalhar na área rural; os cursos superiores ainda não têm uma disciplina relacionada à educação do campo, esquecendo-se que esses futuros professores poderão um dia estar atuando no meio rural, sem ter nenhum conhecimento sobre a educação do campo (ARROYO et al., 2005; CALDART, 1997).

Essa realidade da educação rural começa a ser repensada com a luta dos movimentos sociais, principalmente daqueles ligados à questão da luta pela terra, que sentiram a necessidade de mudar a forma de se trabalhar e educar suas crianças, lutando por uma educação diferenciada e de boa qualidade para a população que vive no campo.

2.3. Educação no/do campo: uma conquista dos movimentos sociais no Brasil

Os movimentos sociais são dinâmicos e existem de acordo com o contexto. Alguns se desarticulam ou desaparecem, porém as ideias que foram plantadas ressurgem através de outros movimentos em diferentes momentos e com outras reivindicações. Exemplo disso são os movimentos da luta pela terra, pelo direito à liberdade sexual, ambientalista, de mulheres, dos sem-teto, dos negros, dos indígenas; enfim, em cada momento as necessidades são diferentes e exigem da sociedade que se organize em torno delas e crie os diferentes movimentos sociais. Como afirma Gohn: “Os movimentos são frutos de idéias e práticas. As práticas fluem e refluem. As idéias persistem e se transformam agregando elementos novos ou negando velhos, segundo a conjuntura dos tempos históricos” (1992, p. 101).

No Brasil, ocorreram muitas transformações no campo, fazendo com que o país deixasse de ser predominantemente agrário, como era no início do século XX. Contudo, ainda existe uma população rural em número considerável; são pessoas que resistiram e

permanecem vivendo na área rural. Além disso, a partir dos anos 80, esse número aumentou, principalmente em decorrência dos movimentos sociais ligados às questões da terra que aceleraram o processo de reforma agrária no Brasil, levando de volta ao campo boa parte das pessoas que migraram para a periferia das cidades. Essa luta vem se intensificando e criando na população do campo uma nova mentalidade rural, principalmente pela conscientização de seus direitos.

O movimento pela reforma agrária no Brasil é liderado, principalmente, pelo Movimento dos Sem Terra (MST), que, segundo Caldart (2004),

[n]asceu na luta de pegar um ser humano que já era excluído, não era cidadão, trazer ele para um momento que ele se considerasse sujeito de sua própria história, alguém que começasse a administrar a produção, coisa que ele nunca administrou, organizasse essa produção junto com outros companheiros, chegando até a influenciar no mercado, mesmo que só local ou regional. A mudança de vida é econômica, social, de cabeça (p. 129).

Assim, as famílias ligadas aos movimentos de luta pela terra vêm aumentando a cada ano as suas reivindicações; num primeiro momento a luta era por terra; aos poucos vêm se organizando e pressionando os governantes em relação a outras responsabilidades, como educação, saúde, moradia, água, energia, estrada, produção, preço mínimo, transporte e outras necessidades que possam proporcionar melhor qualidade de vida para o homem do campo.

Dentre os movimentos sociais no Brasil, destacamos neste trabalho o movimento pela conquista da terra que traz consigo a luta pela educação do campo, haja vista que esse movimento se intensificou nos anos 80, apoiado por movimentos sociais como a CPT, o MST e outros. As primeiras iniciativas educacionais realizadas nas ocupações e acampamentos ocorreram na década de 80, com o I Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, em julho de 1987, em São Mateus, no Espírito Santo.

Além da preocupação com o acesso à educação para a população rural, os movimentos também trazem uma nova concepção de educação que deve existir para o campo. Segundo Caldart (2004, p. 222), “é preciso compreender que educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade”.

Ou seja, a educação no campo deve ser diferente; não basta ter o acesso à educação, é necessário uma educação que esteja enraizada nas causas da comunidade no acampamento ou assentamento. Não deve ser oferecida uma educação só com o propósito de que todas as crianças, jovens e adultos tenham esse direito garantido, mas para que eles

possam refletir sobre a sua prática, sua própria história, respeitando seus conhecimentos, suas culturas, seus valores e sua organização social. Esse movimento sociocultural faz parte da formação desse sujeito, através de suas ações diárias e de sua atuação na sociedade, produzindo assim um determinado “modo de vida”, formando um sujeito com outros valores, princípios e convicções nas suas relações sociais diárias.

Com esse propósito é que os professores dos assentamentos buscam criar uma nova forma de trabalhar, de modo que o aluno seja o sujeito e os professores possam acompanhar esse desenvolvimento, construindo conhecimentos que possam auxiliá-los no seu caminhar, criando oportunidades e possibilidades para que eles acreditem no seu potencial. E é com essa preocupação que os educadores e as educadoras do campo, principalmente dos acampamentos e assentamentos, buscaram criar nesse processo de luta pela terra e educação um novo modelo de educação para o campo, chamado de “Educação do Campo”, criando uma proposta pedagógica de educação condizente com a área rural e uma formação diferenciada para os educandos e educadores. Propõe-se uma educação que respeite a sua realidade, seus valores, culturas e identidades; que crie e proporcione a todos da área rural uma formação que ultrapasse os muros e as cercas das chamadas escolinhas rurais; que forme um novo trabalhador rural, alfabetizado, politizado, conhecedor de seus direitos e com possibilidades de transitar nesse “entrelugar” campo-cidade, fazendo diversas negociações, sem precisar negar sua identidade.

Arroyo (2005, p. 71) reflete sobre essa situação:

Que essa visão negativa do campo e da educação não é verdadeira e espero que desapareça no horizonte das elites, dos educadores e do próprio povo [...] a escola rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. [...] Ou seja, estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. [...] A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente.

Para que essa nova ideia de educação rural seja desenvolvida, é preciso que todos os envolvidos no processo acreditem que a mudança é possível de ser alcançada. Por isso, os professores do campo devem ter uma formação diferenciada, e os movimentos sociais pensam em cursos e formas de realizar essas mudanças.

Uma das ações realizadas pelo governo federal que pode ser avaliada como consequência da luta por uma educação diferenciada para o campo é a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, que é fruto da luta dos movimentos sociais e dos trabalhadores rurais pelo direito à educação do campo e cujo

objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos de educação nos assentamentos de reforma agrária.

O PRONERA foi criado a partir de um encontro realizado em julho de 1997, denominado de I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocasião em que foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos e foi elaborado um documento que foi apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997.

Esse encontro foi resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Segundo Kolling, Nery e Molina (1999), os participantes desse evento viram a necessidade de ter uma política diferenciada para o campo, que apresenta um grande índice de analfabetismo nos assentamentos, e concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos que já estão em desenvolvimento e a expansão das experiências já desenvolvidas. A criação do PRONERA era vista como necessária por causa da grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação.

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Gabinete do Ministro, e aprovou o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao INCRA, foi editada a Portaria INCRA nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do atual governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social de todos, foi elaborado o Manual de Operações aprovado pela Portaria INCRA nº 282 de 16/4/2004.

Assim, o PRONERA iniciou suas atividades com a função de proporcionar cursos de alfabetização para os trabalhadores rurais, jovens e adultos assentados. Devido à demanda, atualmente tem ampliado seu propósito, criando cursos de nível médio e superior, atendendo os diversos assentamentos do país, em parceria com as universidades e os diversos movimentos sociais.

2.4. A formação de educadores e educadoras no processo de luta pela terra e pela educação em Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul, como outros estados do país, nos anos 80, passou por uma série de transformações na área rural. Por um lado, houve a mecanização do campo e, por outro, o aparecimento dos movimentos de luta pela terra. Como já foi dito no capítulo anterior, as primeiras ocupações do estado aconteceram no ano de 1984 no município de Ivinhema e começaram a se espalhar e se intensificar por vários municípios.

A educação, para o movimento de luta pela reforma agrária, independentemente do grupo ao qual esteja vinculado, seja CPT, MST, FETAGRI ou outros, sempre foi uma bandeira de luta muito importante.

Segundo Kudlavicz e Almeida (2008, p. 27):

Na medida em que a luta pela terra avança no Estado, os próprios acampados e assentados percebem que para qualificar a luta acelerando as suas conquistas e reivindicações era fundamental ter a leitura e a escrita, inclusive para evitar transtornos no caso da assinatura de qualquer papel sem ter o conhecimento do que está escrito. Por outro lado, a presença de um número elevado de crianças nos acampamentos, que ficavam a maior parte do dia ociosas e sem acesso à escola, exigia providências no sentido de que estas crianças não seguissem o mesmo destino da exclusão escolar dos seus pais.

Por isso, as famílias acampadas, vendo seus filhos sem poderem estudar, iniciaram outra luta, uma luta para que as crianças pudessem ter direito à educação, educação essa que geralmente se iniciava a partir da formação de grupos de pessoas da própria comunidade, educadores voluntários, que se dedicavam a fazer um trabalho educativo com crianças, jovens e adultos dos acampamentos.

Assim, além da luta pela terra, e por acreditarem que a educação poderia ser usada como forma de transformação social, os assentados e acampados se empenharam também para que as crianças pudessem exercer o direito à educação. Compreendendo que apenas a conquista da terra não daria total liberdade e autonomia para o trabalhador, reivindicam outros direitos, como uma educação diferenciada para as escolas dos acampamentos e assentamentos. No dizer de Paulo Freire (1994a) na *Pedagogia do Oprimido*, são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação e da construção de sua cultura.

Segundo o documento *Por uma educação do campo: declaração* (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 19)

Quando dizemos *por uma educação do campo*, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da educação popular e da pedagogia do oprimido.

É por isso que os movimentos de luta pela terra e as comunidades rurais reivindicam uma nova forma de educação, onde sejam respeitadas as especificidades do campo, o currículo seja condizente com sua realidade, em que ocorra uma relação efetiva entre escola e comunidade, entre educação, produção, cultura e política, valorizando o saber dos educandos, respeitando sua cultura, sua história e sua identidade.

Para isso, é necessário que haja educadores comprometidos com a luta pela educação do campo, que o professor não seja apenas um reproduzidor do sistema, mas possa construir um conhecimento coletivo com os educandos, para que esses possam ser os protagonistas de sua história e não meros recebedores de conhecimentos; que esses conhecimentos adquiridos possam causar melhorias em suas vidas e que os mesmos não precisem abandonar o campo para sentirem a importância da educação em suas vidas; e ainda, que essas melhorias possam contribuir na vida diária e no próprio meio rural. O educador da escola rural assume várias funções e, além de professor, tem que se envolver nas questões sociais dessa comunidade, já que ele tem o poder da leitura, da escrita e da linguagem, ou seja, um educador rural tem como função social participar ativamente da vida da comunidade.

Dessa forma, os educadores leigos que eram acampados ou filhos de acampados sentiram a necessidade de ter outros conhecimentos que pudessem auxiliá-los no trabalho que se propuseram a fazer. Para isso, era necessário continuar seus estudos, primeiro para melhorar seu desempenho profissional em sala de aula, e segundo para serem reconhecidos como professores e melhor atender essa comunidade. A partir do ano de 1980, através dos movimentos sociais dos quais participavam, esses educadores foram buscando e criando vários cursos de formação para educadores de assentamentos e acampamentos do estado de Mato Grosso do Sul.

Kudlavicz e Almeida (2008) fazem um resgate das experiências da educação do campo realizadas pela CPT nos anos de 1980, que serão utilizadas para se entender o processo de formação dos professores leigos rurais em Mato Grosso do Sul.

Em 1985 a Comissão Pastoral da Terra (CPT) promoveu a formação de monitores voluntários para trabalhar com as comunidades rurais, pois entendia que era necessário pensar numa educação diferenciada e comprometida com o modo de vida rural e se propunha a enfrentar o desafio de criar um material didático próprio para o meio rural, partindo do meio para o todo, criando e difundindo um saber que seja específico sem negar a totalidade.

Como havia muitos acampamentos no Estado nessa época, o governo criou uma comissão para acompanhar as ações governamentais junto aos sem-terra da região e para isso convidou a Irmã Olga Manosso, agente da CPT e professora estadual, para assessorar nas questões relacionadas à educação dos acampamentos e assentamentos do Estado de MS.

A proposta utilizada nos cursos de formação de educadores do campo teve como base os ensinamentos de Paulo Freire, com sua metodologia da pedagogia libertadora, mas esse processo foi muito difícil, recorrendo, em grande parte, ao trabalho voluntário:

Uma solução de emergência encontrada pela CPT juntamente com as lideranças dos acampamentos e assentamentos foi avançar com o trabalho voluntário por meio de parcerias, preparando homens e mulheres, jovens e adultos, todos leigos e sem experiência de sala de aula, para realizar atividades de alfabetização e recreação. (KUDLAVICZ e ALMEIDA, 2008, p. 29).

Em março de 1987, na cidade de Caarapó (MS), foi realizada uma capacitação sobre o método Paulo Freire, que contou com a assessoria da Fundação Fé e Alegria de Cuiabá (MT), financiada pela CPT e pela Associação de Educação Católica (AEC) de Brasília. Como resultado dessa qualificação, elaborou-se uma cartilha de alfabetização denominada “Caderno de Cultura”. Muitos desses professores capacitados foram contratados pela Secretaria de Estado de Educação para atuar nos acampamentos e assentamentos na época.

Em 1989 foi realizado pela CPT/MS o I Encontro Estadual de Professores dos Assentamentos e Acampamentos de MS, com a participação de 95 professores. Nesse evento foi criada uma organização denominada Equipe de Coordenação de Educação nos Assentamentos, composta por professores e agentes da Comissão Pastoral da Terra, a Equipe de Coordenação Ampliada e mais um educador de cada assentamento, que tinha como funções:

Articular o trabalho de educação entre os assentamentos; promover encontros pedagógicos, locais, regionais e estaduais; assessorar no processo educativo dentro da proposta de educação libertadora; fornecer subsídios para a reflexão entre os educadores; elaborar materiais pedagógicos; estudar e aprofundar a metodologia proposta; planejar e avaliar o encaminhamento das ações educacionais; envolver a comunidade no processo educativo; incentivar os conselhos comunitários de

educação; colaborar na recuperação da história de cada assentamento. (KUDLAVICZ e ALMEIDA, 2008, p. 30).

Em 1990, com a assessoria do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA/SP), foi realizado o II Encontro Estadual de Professores de Acampamento e Assentamento de MS, com a participação de 140 professores de 16 assentamentos e 05 aldeias indígenas do Estado. Esse encontro foi um marco na continuidade do processo de busca de uma educação libertadora, haja vista que se constatou a dificuldade de avançar com a proposta devido à falta de formação dos professores, pois cerca de 80% deles não tinham o ensino médio completo. Assim, a Equipe de Coordenação buscou uma saída para resolver o impasse, propondo em médio prazo criar um curso de formação para esses educadores que atuavam nas áreas rurais.

Após dois anos de articulação, a Equipe Ampliada, juntamente com a CPT e a Associação dos Educadores de Colônias, Acampamentos e Assentamentos do Mato Grosso do Sul (AECAMS), em parceria com a Associação de Educação Católica (AEC), assumiu a responsabilidade de realizar o curso de magistério específico para formar esses professores leigos que trabalhavam nas áreas rurais. O curso era presencial nos períodos de férias dos professores e a distância com atividades nos seus respectivos locais de trabalho, estando dividido em quatro etapas, com duração de dois anos. Dessa forma, a AEC criou a Escola Padre Félix Zavattarro, em Campo Grande (MS), firmando convênio com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, que cedia os professores, e com a Prefeitura Municipal de Campo Grande, que cedia pessoal para a função administrativa. O projeto teve financiamento de uma entidade de cooperação da Igreja Católica Alemã (MISEREOR)⁸. A primeira turma iniciou em 1993, com 57 alunos de 14 assentamentos do Estado de MS, que já atuavam como educadores leigos nessas áreas. O projeto foi muito importante para as comunidades rurais, que tiveram uma melhora na qualidade de ensino de seus filhos dentro do próprio acampamento ou assentamento. Também foi de grande importância para os educadores leigos, que obtiveram uma formação do magistério, puderam continuar seus estudos, prestando e passando nos vestibulares, dando mais credibilidade ao projeto. Tal projeto deu origem a uma escola conhecida como Escola Família Agrícola (EFA), com formação de Magistério, Técnico Agrícola e Agropecuária, que continua atendendo filhos de

⁸ A MISEREOR foi fundada em 1958 como organização contra “a fome e a doença no mundo”. MISEREOR é também uma ação, um movimento na Alemanha que procura parceiros, amigos e companheiros na luta contra a pobreza. A cooperação da Igreja Católica Alemã para o desenvolvimento é apoiada também com fundos públicos do governo alemão e da União Europeia (www.misereor.org/pt/sobre-nos.html)

trabalhadores rurais de assentamentos, acampamentos e colônias da região do MS, até os dias atuais.

Morigi (2003) analisa o papel que o MST desempenha em relação à educação e à formação de professores, considerando que a educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra. Para tanto a entidade proporciona aos educadores do movimento uma formação mais ampla, por meio da promoção e participação de encontros, como o I Encontro Nacional de Professores de Assentamento, ocorrido em julho de 1987, em São Mateus, no Espírito Santo, quando foi criado o Setor de Educação do MST, cuja função é articular e potencializar as lutas e experiências educacionais já existentes e ampliá-las cada vez mais. Os encontros nacionais dos professores se transformaram em reuniões ordinárias do Coletivo Nacional de Educação do MST.

O Setor de Educação do MST tem realizado eventos importantes para debater as ideias educacionais do campo, como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA, realizado em julho de 1997, em Brasília (DF), e a Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo, em 1998. Além disso, em 1999 o MST firmou um convênio com a Universidade de Ijuí (RS) e um outro convênio em Mato Grosso do Sul, com a UFMS, para o desenvolvimento de um curso superior de Pedagogia para os professores que trabalham em assentamentos.

O MST tem centros de formação como o Instituto Josué de Castro, em Veranópolis (RS), e a Escola Nacional Florestan Fernandes, em Santa Catarina; administra, em São Paulo (SP), o Centro de Formação Roseli Nunes e, no interior do estado, o Centro de Formação Carlos Lamarca; em Veranópolis (RS), mantém o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), entidade educacional que congrega a Escola Josué de Castro, reconhecida legalmente como escola de ensino supletivo e de educação profissional, com turmas de Magistério e de Técnico em Administração de Cooperativas, o TAC.

É importante destacar que a formação oferecida pelo MST não se restringe somente a seus militantes, mas atinge todos os que de alguma forma acreditam em mudanças, principalmente professores de redes estaduais e municipais de ensino que estão envolvidos com trabalhos educacionais.

Assim, os movimentos sociais têm procurado escrever uma nova história da educação para as populações rurais. O Assentamento Taquaral, em Corumbá (MS), pode ser um exemplo desse processo de luta pela terra e pela educação que aconteceu a partir dos anos 80 em MS.

2.5. A luta pela educação e a formação dos educadores do Assentamento Taquaral

Moreira (2005) faz um resgate dessa história e relata que a preocupação com a educação por parte das famílias sem terra se iniciou desde a época do acampamento na cidade de Dourados (MS), no ano de 1986; ali as crianças tinham vagas garantidas nas escolas municipais e estaduais próximas ao acampamento e para os jovens e adultos havia um projeto de alfabetização com professores leigos, voluntários, dentro do próprio acampamento.

Depois de muitas lutas, reuniões, manifestações, ocupações, brigas e muita pressão, o governo transferiu as quase mil famílias acampadas em vários municípios de MS para o assentamento provisório Santo Inácio, no distrito de Dois Irmãos do Buriti, município de Anastácio.

Após serem transferidas para esse assentamento provisório, as famílias queriam que seus filhos continuassem estudando. No entanto, nem o governo estadual nem o município de Anastácio tinham se estruturado para atender a essa nova demanda escolar, pois, da noite para o dia, um grande número de crianças se deslocara para aquele lugar e precisava de escolas. Então, as famílias reuniram-se em grupos e construíram em mutirão barracões que eram feitos de pau a pique, cobertos de palha e lona, com chão batido, bancos e tocos de madeira para sentar, e foram criando as suas escolas.

Entre as famílias acampadas havia a esposa de um líder que era pedagoga e professora do estado, a qual se prontificou a ajudar na organização da educação, que era da primeira à quarta série do ensino fundamental. A referida pedagoga foi cedida para a prefeitura de Anastácio e começou a organizar a educação no acampamento, com o apoio da CPT e alguns voluntários da comunidade, chamados de educadores ou animadores culturais⁹, que não tinham formação do magistério. Eram professores leigos, tinham estudado até a 4ª série, ou tinham o ensino fundamental ou médio incompleto; esses educadores eram voluntários, indicados pelas famílias e os líderes dos vários grupos ali acampados.

Além da educação para as crianças, foram criadas aulas de alfabetização de jovens e adultos, ministradas por voluntários da comunidade, através de um projeto chamado EDUCAR. Os professores leigos receberam vários cursos de capacitação e aperfeiçoamento, oferecidos pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), secretarias municipal e estadual de Educação e outros movimentos sociais.

⁹ Segundo a metodologia de Paulo Freire.

Após quase três anos acampados em Santo Inácio, depois de muita pressão e manifestações, o governo viabilizou algumas áreas destinadas para a reforma agrária, entre elas a fazenda Taquaral em Corumbá (MS). Assim, no final de 1989, foram transferidas 305 famílias para essa localidade, que se juntaram a mais 89 famílias de corumbaenses que estavam acampadas nessa área. No entanto, chegando ao município, ainda permaneceram acampadas por mais dois anos provisoriamente, pois a terra ainda não estava liberada para a reforma agrária.

Mais uma vez, para as crianças não serem prejudicadas nos seus estudos, pois o município alegava não ter condições de atender a demanda educacional desses alunos naquele momento, as famílias se organizaram e, assim que terminaram de construir seus barracos, construíram, em sistema de mutirão, barracões de pau a pique, cobertos de lona e folha de bacuri, com chão batido e tocos de madeira que serviam de bancos, criando, assim, a primeira escola no acampamento Taquaral, conhecida como “Escola da Caixa d’Água”, que iniciou suas atividades com 15 turmas da primeira à quarta série nos períodos matutino, intermediário e vespertino, sendo que muitas turmas eram multisseriadas, para as crianças terminarem o ano letivo de 1989.

Os professores eram pessoas da própria comunidade, trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores, sem formação acadêmica, que viram, naquele determinado momento da luta do movimento pela terra, a necessidade de dividir os conhecimentos adquiridos com a vida e com os poucos anos de estudo. Alguns já ministravam aula em Santo Inácio, outros foram contratados pelo Estado ou pela prefeitura do município de Corumbá, como regentes auxiliares, iniciando, assim, a experiência de alfabetizar as crianças do acampamento voluntariamente ou recebendo uma contribuição da comunidade ou de alguma instituição.

Entretanto, em 1990, o número de turmas de 1ª a 4ª série aumentou de 15 para 22, sendo necessária a construção pela comunidade de outras escolinhas, que ficaram conhecidas como “Escola do Jatei”, “Escola do Caarapó”, “Escola do Eldorado”, “Escola do Corumbazinho”. Cada escola levava o nome do grupo onde era construída, dentro da fazenda Taquaral, onde as famílias estavam acampadas provisoriamente. Além do atendimento educacional para as crianças, iniciou-se a Educação de Jovens e Adultos, já que existia uma expressiva quantidade de analfabetos que desejavam aprender a ler e escrever. Assim, foi criado um curso de alfabetização de jovens e adultos, que funcionava no período noturno (com lampião a gás), na Escola da Caixa d’Água, chamado de Programa de Educação Básica (PEB), oferecido pelo governo do Estado de MS, que contratou mais alguns professores,

totalizando 18. Com exceção da coordenadora da escola na época, a professora Margarida, todos eram leigos e faziam parte do movimento de luta pela educação e pela terra.

Segue uma tabela com os dados do número de turmas atendidas de 1989 a 2010, na Escola Municipal Rural Pólo Monte Azul, no Assentamento Taquaral, Corumbá (MS).

TABELA 4 - Número de turmas atendidas no Assentamento Taquaral (1989-2010)

	89	90	91 ¹⁰	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
pré	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
1 ^a	4 ¹¹	7	6	7	9	9	8	8	8	6	5	5	5	3	3	2	2	2	1	1	1	1
2 ^a	5	6	5	6	7	7	7	7	7	5	4	4	4	4	3	2	2	2	2	2	2	1
3 ^a	3	5	6	7	7	6	6	6	8	5	4	4	4	3	2	2	2	2	2	2	2	1
4 ^a	3	4	4	5	7	7	6	6	7	5	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	1	2
5 ^a	0	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	1	1	1	2	1	1	1
6 ^a	0	0	1	2	2	2	3	3	4	3	3	2	3	1	1	2	1	1	1	2	1	2
7 ^a	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8 ^a	0	0	0	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
peb ¹²	0	2	2	2	2	3	3	3	3	5	5	2	2	4 ¹³	4	4	3	0	0	0	0	0
9 ^a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1

Fonte: Atas dos resultados finais cedidas pelo Núcleo de Educação do Campo/SMEC

A tabela representa o quanto as famílias eram jovens e numerosas, devido ao número de turmas nas séries iniciais e à quantidade de crianças em idade escolar que havia no período do acampamento e início do assentamento, que só crescia; com isso foi necessário construir muitas escolinhas e contratar mais professores.

Em 1991, devido à demanda, foram criadas 3 turmas de 5^a série que funcionaram na Escola da Caixa d'Água, por ser a maior e mais centralizada. Com isso, surgiu a necessidade do ingresso de mais professores, devido às exigências de formação específica para atuarem nas respectivas áreas; portanto, foi necessário contratar professores da cidade com formação de nível superior.

Nesse momento, os educadores do acampamento começaram a sentir a necessidade de continuar seus estudos; na época uns tinham a 4^a série do ensino fundamental, outros o antigo ginásio ou o 2^o grau (ensino médio) incompleto. Frente a essa nova realidade, começaram a participar de cursos de formação oferecidos pela prefeitura, pelo governo do

¹⁰ Nesse ano começou a funcionar o período noturno.

¹¹ Muitas turmas eram multisseriadas, ou seja, funcionavam simultaneamente mais de uma série na mesma sala com o mesmo professor.

¹² PEB - Programa de Educação Básica, destinado a jovens e adultos que, em 1994, passou a ser chamado de Suplência Básica.

¹³ A partir do ano de 2002, a educação de adultos passou a ser chamada de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se compõe de 4 fases: a primeira (1^a e 2^a séries), a segunda (3^a e 4^a séries, a terceira (5^a e 6^a séries) e a quarta (7^a e 8^a).

estado e pelos movimentos sociais vinculados à luta pela terra e pela educação. Alguns se matricularam no curso de formação de professores oferecido através do Projeto LOGOS II¹⁴, outros fizeram o magistério na Escola Família Agrícola (EFA). No entanto, esses professores continuaram exercendo o ofício e ao mesmo tempo estudando.

Em 1992, a escola do assentamento deixou de ser uma extensão da Escola São João e passou a se chamar Escola Monte Azul¹⁵, nome escolhido pela própria comunidade. É importante lembrar que nessa época não havia transporte escolar, água encanada, energia elétrica, banheiros, ou seja, as condições eram muito precárias; as crianças vinham para a escola a pé, a cavalo, de carroça, de bicicleta e ainda traziam uma garrafa de água salobra para beber.

Com a conquista da terra, em 1991, o assentamento foi dividido em três agrovilas e a comunidade, mais uma vez, teve que dar o primeiro passo para que fossem construídas as novas escolas. A partir de 1992, as famílias começaram a se mudar para seus lotes e, em sistema de mutirão, iniciaram a construção das escolas nas agrovilas: I, II, III. Dessa vez, a prefeitura contribuiu com alguns materiais, como telhas, pregos e gasolina, e a comunidade contribuiu com a madeira e com a mão de obra para construir os barracões, que tinham várias salas de aula, tendo sido construído um em cada agrovila.

Esses barracões serviram como escola até o ano de 1995, quando foi iniciada a construção das escolas de alvenaria, feitas pela prefeitura, com recursos do governo federal. Primeiramente, iniciou-se a construção da escola na Agrovila II, que fica no centro do assentamento, chamada de Escola Pólo Monte Azul, onde funcionam salas de aula da educação infantil (pré-escola) ao ensino fundamental. A escola ficou pronta para a utilização no decorrer do ano de 1996, mas, como a entrega do prédio estava demorando muito, a comunidade resolveu ocupar o novo prédio, mesmo sem a inauguração e sem a liberação da prefeitura. No mesmo ano foram construídas as escolas nas Agrovilas I e III, chamadas de extensões, que atendiam de 1ª a 4ª série; elas funcionaram por um tempo e depois foram fechadas por falta de alunos. Atualmente, na escola da agrovila III funciona a Estação do Campo, que é um campo de experiências onde há diversas atividades relacionadas à área rural, como minhocário, composteira, horta orgânica, viveiro de mudas e cursos de formação

¹⁴ Era um curso apostilado que foi oferecido entre os anos de 1991 e 1993 e funcionava na Escola Estadual de Pré-Escolar 1º e 2º Graus Dr. João Leite de Barros em Corumbá (MS).

¹⁵ Esse nome foi escolhido pelos alunos através de votação. O nome se refere ao morro que se localiza perto da Baía do Jacadigo, divisa com a Bolívia, que, visto do Assentamento Taquaral, parece estar sempre com uma tonalidade azul.

relacionados ao campo. Ela foi criada pela prefeitura por causa da reivindicação da comunidade do assentamento e hoje atende as escolas da região, urbanas e rurais.

Nesse período, houve também muitas conquistas, como abertura e cascalhamento das estradas, energia elétrica, água encanada, transporte escolar (ônibus) para as crianças e para os professores (Kombi), merenda escolar diária, cadeiras e mesas, material didático e outros.

Atualmente, todos os alunos do Assentamento Taquaral estudam da Educação Infantil ao Ensino Fundamental na Escola Municipal Rural Pólo Monte Azul, que fica na Agrovila II, no centro do assentamento, atendendo toda a comunidade. A escola é composta por 8 salas de aulas, 1 sala de professores, 1 sala para a coordenação e 1 sala para a direção, 1 sala de computação, 1 sala de vídeo, 1 minibiblioteca, 1 sala de artes e música, 1 cozinha, banheiros masculino e feminino, quadra de esporte coberta, tudo feito com recursos municipais e federais e conquistado através de muita pressão e reivindicações da comunidade. As outras conquistas, como campo de futebol, parquinho infantil, horta, viveiro de mudas, minhocário, jardim, pomar, trilha ecológica, foram conseguidas pela própria comunidade em sistema de mutirão, com apoio da Associação de Pais e Mestres (APM) e outros.

O quadro de funcionários da escola é composto por 2 coordenadores, 1 diretor, 3 auxiliares de disciplina, 3 secretárias, 6 auxiliares de serviços diversos, 1 guarda, 4 motoristas, 16 professores, dos quais 9 são do assentamento (desses 3 atualmente moram na cidade); somente 1 tem o magistério e todos os outros têm o nível superior e especialização, sendo remunerados pela prefeitura municipal de Corumbá.

Pode-se afirmar que o processo de luta pela educação do Assentamento Taquaral foi abraçado pela comunidade e teve grandes avanços, como uma organização comunitária, uma proposta pedagógica condizente com a realidade, uma formação profissional diferenciada para os educadores com um olhar e uma prática para a área rural e a conquista de uma estrutura física que atenda as necessidades da escola. Alguns dos professores que hoje trabalham nesse assentamento participaram dessa luta pela terra e pela educação desde o início. Portanto, é importante refletir como se deu esse processo, esse engajamento, esse pertencimento, como esses professores foram ampliando a luta pela terra e pela educação, como foram entendendo a necessidade de se ter uma educação diferenciada para essa comunidade rural. Assim, esses educadores não pararam de estudar e foram buscar outros conhecimentos, como uma formação acadêmica que lhes garantia o direito de continuar seu

trabalho na comunidade como profissionais, além de lhes assegurar outros direitos, como prestar concursos, fazer uma especialização, mestrado, assumir cargos como direção, coordenação e outros. Podemos afirmar que “a luta de classe não é motor da história mas certamente é um deles” (FREIRE, 1994b, p. 91). E é com essa visão que os educadores do Assentamento Taquaral lutam para que a educação possa ser uma forma de libertação e cultivam uma relação de solidariedade, organização e esperança para ter uma sociedade mais justa e igualitária, com deveres e direitos respeitados.

CAPÍTULO III – TRAJETÓRIA DE LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO

Antes mesmo de ingressar em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, a ideia de registrar algo da história do Assentamento Taquaral já se fazia presente em momentos de reflexão e se tornara um compromisso político para mim. Nota-se nos jovens o desinteresse pela história vivida e sentida por seus pais na quase desumana luta pela terra. Talvez o fato se deva à dificuldade de acesso ao material existente a respeito, ou ao esquecimento proposital de parte daqueles que participaram ativamente dessa história, porque se lembrar de coisas tristes é sofrer duas vezes. Todavia, nessa intensa e sofrida trajetória de luta pela terra há que se comemorar algumas conquistas. Passados 20 anos, as lembranças vão se apagando, pois o cotidiano do mundo moderno invadiu também a área rural. O trabalho, os compromissos e todos os demais afazeres contribuem para o distanciamento entre as pessoas, até mesmo entre as famílias, que perdem muito das suas origens e raízes.

Quando fui para o acampamento, era criança e não entendia muito da luta, mas ao assumir o papel de educador e passar a participar ativamente de cursos, reuniões e manifestações, tive outro olhar. Como pesquisador, descobri muitas coisas que aconteceram na luta e, no meu entender, foram feitas no impulso, na emoção do momento, na vontade de ver acontecer. Adequadamente à frase do célebre poeta francês Jean Cocteau : “Sem saber que era impossível, ele foi lá e fez.” Assim, para muitas pessoas do assentamento, todos esses fatos que ocorreram foram algo simples, penso que eles não têm idéia da grandiosidade que foi a luta por essa terra, ignoram a dimensão do sofrimento e das mortes. O não entendimento da história, ou por ela ser contada fora do contexto, ou por muitas vezes desqualificarem a luta dos sem-terra e a imagem dos assentamentos, como algumas revistas, jornais e a mídia em geral, faz com que algumas pessoas do movimento acabem negando sua história.

O desejo de escrever a história do Assentamento Taquaral, resgatando a luta pela terra e pela educação, bem como a formação desses educadores, já era latente antes mesmo de eu ingressar no curso de mestrado. Por essa razão me inscrevi no Programa de Bolsa da

Fundação Ford com o projeto “Educador Sem Terra na Luta por Educação”. Comentei com alguns companheiros que faria um trabalho de pesquisa sobre a história do Assentamento Taquaral, por meio da história de vida dos professores, que, como incentivo, propuseram-se a colaborar no que fosse possível. À época, Renato Nogueira, professor de Matemática na UFGD, Universidade Federal da Grande Dourados, orientou-me no sentido de dialogar com o professor Antonio Brand, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pois o mestrado de Educação daquela universidade possuía uma linha de pesquisa que trabalhava com Diversidade Cultural e Educação Indígena. Assim, participei do processo seletivo, fui aprovado e em 2008 comecei a cursar as disciplinas daquele mestrado, momento em que fui apresentado a diversos autores da linha, criando em mim uma grande angústia e um estranhamento.

Para esta pesquisa, foram coletados dados a respeito da história de vida dos educadores que participaram da luta pela terra e pela educação do Assentamento Taquaral, buscando compreender como aconteceu o envolvimento deles nessa luta, os caminhos que percorreram, as formas que encontraram para continuar estudando em busca de uma educação libertadora.

3.1. Os procedimentos metodológicos

A coleta dos dados empíricos foi realizada através de relatos autobiográficos. A escolha dessa metodologia se justifica pelo fato de que outros autores usam a história de vida para registrar e resgatar acontecimentos que ainda não estão publicados, o que depende das pessoas que vivenciaram ou participaram de um determinado fato ou momento.

Lelis (1997) realizou uma pesquisa sobre a trajetória de vida de professoras primárias de escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro e, a partir de 13 depoimentos, elaborou três eixos de análise: as entradas na profissão, as representações sobre crianças/alunos/turmas e os modos de trabalhar na sala de aula, incluindo-se os saberes forjados nas experiências do cotidiano. A autora afirma que

[...] outros pesquisadores como Nóvoa (1992), Ferrarotti (1988), Dominicé (1988), Finger (1988), Sarmiento (1994), têm insistido na fecundidade do uso de história de vida, de narrativas biográficas como alternativas que possibilitam ver o indivíduo em relação à história de seu termo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, escolhas, contingências e opções com que se depara o indivíduo (p. 203).

Jobim e Souza e Kramer (LELIS, 1997, p. 204) investigaram a trajetória de ensino da leitura e escrita dos professores de pré-escola e das primeiras séries do primeiro grau a partir da opção teórico-metodológica pela história de vida e assinalam o seguinte :

Faz-se necessário deixar claro que o compromisso desta investigação não é com a busca de informações que possam ser generalizadas. Isto porque buscar o mesmo chão histórico-cultural na vida dos professores não é sinônimo de generalizar – generalização aqui entendida como pausterização, significando homogeneizar ou unificar as trajetórias, as experiências e as narrativas de cada um. Nosso desafio é partir das diferenças e sem negá-las captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias; como várias vidas são perpassadas por uma história mais abrangente, enfim, como a presença do coletivo se explica nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais que emergem nas narrativas das professoras.

Bueno *et al.* (2006, p. 3) fazem uma revisão bibliográfica de trabalhos da área da educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. As autoras chamam a atenção para a variedade de denominações usadas pelos autores: memória, lembranças, relatos de vida, *récit de vie*, depoimentos, biografias educativas, memória educativa, histórias de vida, história oral de vida, história oral, temática, narrativas, narrativas memorialísticas, método biográfico, método autobiográfico, método psicobiográfico, perspectiva autobiográfica. Segundo as autoras:

As histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica na área da educação ganham visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos. Em comparação com o período anterior, a década de 1990 traz grandes mudanças, apresentando um crescimento vertiginoso dos estudos que fazem uso dessas metodologias, genericamente denominadas de autobiografias.

Assim, nesse trabalho foram utilizados relatos autobiográficos para registrar e resgatar acontecimentos que não foram escritos ou registrados por um determinado grupo e num determinado momento histórico. Foram realizadas entrevistas com cinco (5) educadores que participaram da luta pela terra e pela educação desde o início do acampamento; esses educadores até hoje moram e trabalham na escola Rural Polo Monte Azul, no Assentamento Taquaral. Duas das entrevistas foram realizadas na casa desses professores e três na escola do assentamento, onde esses professores trabalham, na sua hora de atividade, para não atrapalhar o seu trabalho diário em sala de aula.

Após a realização e transcrição das entrevistas, elas foram categorizadas em três eixos: fragmentos da história de vida que contribuem para entender a entrada no movimento; a

participação dos professores nas diferentes lutas: terra e educação; a formação no movimento: tornando-se professor na luta pela terra e pela educação. Posteriormente, esses eixos foram interpretados recorrendo-se às reflexões teóricas desenvolvidas.

3.2. Apresentando os sujeitos da pesquisa

3.2.1. Os pseudônimos dos sujeitos da pesquisa

Os nomes verdadeiros dos entrevistados foram preservados e substituídos por nomes de pessoas que estiveram envolvidas com os movimentos sociais, direta ou indiretamente, e que contribuíram para mudanças na sociedade, deixaram marcas em muitas pessoas, através de seus exemplos, ideias e ações.

1. Margarida Maria Alves (1943-1983): foi presidente do Sindicato de Alagoa Grande (PB). Seu lema era: “É melhor morrer na luta do que morrer de fome.” Ela expressa e explica a motivação para a luta do trabalhador rural brasileiro que optou pela resistência ao latifúndio e à exploração do trabalho. Margarida lutava pelas causas trabalhistas dos trabalhadores rurais e pela reforma agrária. Com o surgimento do Plano Nacional de Reforma Agrária, os latifundiários intensificaram a violência no campo, e ela, como uma liderança, foi assassinada no dia 12 de agosto de 1983, em frente à sua casa e ao lado de seu filho, a mando de um usineiro de grande poder econômico e político da região. O caso foi julgado somente 18 anos depois do homicídio, o usineiro e chefe político paraibano foi absolvido, em junho de 2001, de seu covarde, hediondo e notório crime; mais um dos crimes que seguem impunes entre os milhares perpetrados direta ou indiretamente pelos poderosos. Margarida Maria Alves, nome de flor mas fibra de aço, mulher sertaneja, trabalhadora rural e líder sindical, morreu na luta, não de fome, na verdade a classe dominante não a matou¹⁶. Em sua homenagem é realizada todos os anos, no mês de agosto, a Marcha das Margaridas, que reúne milhares de trabalhadoras rurais.

2. Leôncio Saraiva Sampaio: foi vice-presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Dourados (MS), nos anos 80; em 1986 foi um dos organizadores do acampamento próximo à rodoviária da cidade de Dourados; tinha uma militância na Igreja Católica; morreu em 18 de outubro de 1986, vítima de um acidente de carro que até hoje não se sabe se foi criminoso.

¹⁶ Embora ela tenha sido assassinada, para o movimento quem morre na luta nunca morre, pois continua vivo como exemplo de luta, lembrando que ela sempre dizia: “É melhor morrer de luta do que de fome.”

3. Marçal de Souza: sua família fazia parte do povo *nhandeva*, conhecido como avá guarani ou simplesmente guarani; teve uma formação religiosa presbiteriana, foi cacique da reserva indígena de Dourados; teve grande envolvimento com a luta pelos direitos dos povos indígenas e foi assassinado em 25 de novembro de 1983. Até o presente a sua morte não foi esclarecida.

4. **Dorcelina Fulador:** iniciou sua luta social na Igreja Católica, atuando nas pastorais sociais; de família humilde, não possuía formação acadêmica, foi autodidata, artista plástica e escritora; atuou no Partido dos Trabalhadores, sendo prefeita de Mundo Novo (MS). Foi assassinada na sua casa em 30 de outubro de 1999 porque contrariou os interesses dos poderosos; até agora sua morte não foi esclarecida.

5. Rosalvo Rocha Rodrigues: foi militante dos movimentos sociais, teve uma grande contribuição no processo de formação dos professores dos assentamentos de MS, foi um dos fundadores da Escola Família Agrícola (EFA) no estado, onde foi professor e diretor; esteve à frente da superintendência do INCRA, quando viabilizou a execução do PRONERA no MS, Morreu no ano de 2005, por problemas de saúde.

3.2.2. Os sujeitos da pesquisa

1. Professora Margarida: tem 54 anos de idade, filha de agricultor, tem 11 irmãos, dos quais somente ela tem curso superior; seu pai comprou o direito de uma terra em Dourados, à época da reforma agrária de Getúlio Vargas, onde criou os filhos e mora até hoje. Ela casou-se há mais de 20 anos com um dos líderes, na época, do acampamento do grupo de Dourados. Nasceu e foi criada na terra, em um vilarejo chamado Indápolis, distrito de Dourados. Estudou o primário na zona rural, o ginásio e o ensino médio em uma escola salesiana, onde fez o magistério. Casou-se e foi morar na cidade de Dourados, onde era professora do Estado. Fez o curso de Pedagogia e continuou dando aula. O casal tinha uma casa, seu marido tinha uma oficina, mas sempre gostou da terra, trabalhava de arrendatário. Por conta da perda de uma colheita de arroz, ficaram endividados com o banco e perderam tudo. Assim, o marido resolveu entrar na luta pela reforma agrária. No início, ela não aceitava a idéia de ter que morar num acampamento, afirma que até era contra o movimento, mas depois acabou cedendo. Hoje é uma defensora e batalhadora nas questões relacionadas à educação do assentamento. Seu marido já estava acampado em Dois Irmãos do Buriti, na fazenda Santo Inácio, quando ela resolveu ir para o acampamento. Como já era formada e funcionária do Estado, foi convidada e aceitou ser coordenadora na educação do acampamento Santo Inácio.

Mudou-se para Corumbá, onde mora no assentamento Taquaral, no lote 90, agrovila III. Mãe de dois filhos, o mais velho é formado em Biologia pela UFMS, tem mestrado e está fazendo doutorado no Paraná. O caçula estudou no assentamento, fez o curso de licenciatura em Música na UFMS, é professor da prefeitura de Corumbá, dando aula de Música no assentamento. Hoje a professora Margarida é aposentada da rede estadual, é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Corumbá, onde trabalha como coordenadora da Escola Municipal Rural Polo Monte Azul no Assentamento Taquaral, e afirma que ama morar e trabalhar no assentamento e não trocaria seu lugar por nada.

2. Professor Leôncio: tem 41 anos de idade, é casado, tem três filhos; o mais velho está no terceiro ano do ensino médio, o do meio cursa o ensino fundamental no assentamento. Pedagogo, morador do Assentamento Taquaral, agrovila II, é professor efetivo da Prefeitura Municipal de Corumbá, na Escola Municipal Rural Polo Monte Azul, há 20 anos. É filho de trabalhador rural, seu pai tem nacionalidade paraguaia, mas foi criado na região de Dourados e sabe ler e escrever. Antes de ir para o acampamento, sua família trabalhava de diarista, boia-fria, e, depois de muita luta, conquistou um sítio no Assentamento Taquaral, lote 306. Seu pai foi uma pessoa que lutou muito pela educação do assentamento, fazia parte da comissão de educação, ajudava nas construções das escolas, sempre teve grande participação nas lutas, queria que seus filhos estudassem; sua mãe nunca estudou e sempre foi dona de casa. O professor tem sete (7) irmãos, dois (2) têm o ensino médio e os demais só o ensino fundamental; somente ele conseguiu terminar o ensino superior. Tem muito orgulho de fazer parte do assentamento, onde afirma estar realizado.

3. Professor Marçal: 46 anos, casado, tem dois filhos, a mais velha cursa o ensino fundamental e o caçula está na educação infantil no Assentamento. Ele é pedagogo, professor efetivo da Prefeitura Municipal de Corumbá, morador do Assentamento Taquaral, Agrovila II; é o atual diretor da Escola Municipal Rural Polo Monte Azul, onde trabalha há 19 anos. É filho de trabalhador rural, seu pai é nordestino, mas moravam há muitos anos na região de Dourados, onde trabalhavam como boia-fria e arrendatário; seu pai nunca frequentou uma escola, sua mãe tem a quarta série. Entraram no movimento de reforma agrária para conquistar uma terra para trabalhar; hoje eles têm um sítio no assentamento Taquaral. Tem cinco (5) irmãos, dentre os quais somente a sua irmã caçula fez o ensino médio na EFA, os outros têm somente o ensino fundamental incompleto; da sua família, ele foi o único que conseguiu fazer um curso superior.

4. Professora Dorcelina: 46 anos, é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Corumbá, na Escola Municipal Rural Polo Monte Azul, casada, mãe de dois filhos, o mais velho cursa o

ensino médio na cidade e o caçula está cursando o ensino fundamental na escola do Assentamento. Ela já dá aula há 23 anos no movimento, sendo 20 deles no Assentamento Taquaral. É pedagoga, moradora do Assentamento na agrovila II, lote 158, filha de trabalhador rural; sua família é do Paraná, mas veio há muitos anos para a região de Porto Vilma, para uma vila chamada de Vila União, onde seu pai trabalhava na terra de um parente para sustentar a família, que era grande; são em 10 irmãos, alguns dos quais estudaram no acampamento, onde fizeram o ensino fundamental, 09 têm o ensino médio e somente ela conseguiu fazer o ensino superior.

5. Professor Rosalvo: 54 anos de idade, solteiro, pedagogo, morador do assentamento Taquaral, agrovila III, lote 61. Nascido em São Paulo, filho de agricultor, há muitos anos morou com os pais na área rural da região de Dourados, onde trabalhavam como arrendatários. Devido à perda de uma lavoura financiada pelo banco, ficaram endividados e perderam tudo; a única solução foi ir morar num acampamento e lutar para ter uma terra. Atuou como membro da organização do acampamento desde o início em 1986, em Dourados. No acampamento de Santo Inácio, atuou como educador, dando aulas de 1º a 4º série para crianças, pois já tinha o 2ª grau completo quando entrou no acampamento, mas sem formação para o magistério; cursou o LOGOS II (projeto de formação para o magistério) no início dos anos 90, já no acampamento, e depois fez o curso de Pedagogia. É professor da escola Municipal Rural Polo Monte Azul há 20 anos. Prestou concurso público e é efetivo como professor na prefeitura Municipal de Corumbá desde 1991. Mora e trabalha no Assentamento Taquaral, tem 09 irmãos, dos quais 05 têm ensino médio, 03 o ensino fundamental; somente ele conseguiu fazer o ensino superior.

3.3. Fragmentos da história de vida que contribuem para entender a entrada no movimento

Dos cinco (5) sujeitos entrevistados, percebe-se que todos têm um vínculo muito grande com a terra; todos são filhos de trabalhadores rurais, que viviam trabalhando na terra, como diaristas ou arrendatários. Somente uma entrevistada alega que seu pai era proprietário de um sítio na região de Dourados, mas casou-se e foi morar com o marido na zona urbana. Essas famílias viviam trabalhando em terras de fazendeiros, como empregados ou arrendatários, nasceram e cresceram na roça e ali criaram seus filhos, que tiveram uma educação inicial nas escolinhas da zona rural, nas vilas e povoados da região.

Com as mudanças na agricultura, essas terras passaram a ter um valor de mercado muito alto, a produção passou a ser a monocultura da soja e a criação do gado de corte, a mão de obra foi substituída pela mecanização agrícola nos anos 80, fazendo com que muitas famílias entrassem no movimento dos sem-terra. Esse movimento de reforma agrária criou novas oportunidades para essa nova geração, que, além de conquistar uma terra, teve a oportunidade de continuar seus estudos, mesmo morando na área rural, como é o caso dos cinco (5) sujeitos entrevistados.

Os entrevistados afirmaram que estudaram na zona rural. Era muito comum nessas regiões haver uma escolinha nas vilas ou nos povoados, que, na sua grande maioria, tinha aula de primeira à quarta série; muitas vezes, esses professores eram pessoas da própria localidade. Não havia uma preocupação por parte do poder público com a educação das pessoas que moravam na zona rural, que sempre foi vista como um lugar inferiorizado e até mesmo esquecido. Essa situação forçava e ainda força o êxodo rural, principalmente da juventude do campo, que, por falta de oportunidade para dar continuidade nos estudos ou aprender uma outra profissão, acaba buscando os grandes centros, onde são obrigados a entrar no mercado de trabalho para sobreviver, fazendo um trabalho braçal ou assalariado, por não terem formação. Assim, os assentamentos têm se organizado através dos vários movimentos sociais para lutar por uma educação do campo, que valorize os conhecimentos existentes, sua cultura, seus costumes, e que essa escola seja na própria localidade, com uma formação diferenciada e de boa qualidade, com professores formados comprometidos e capacitados, possibilitando um conhecimento que vá além dos livros didáticos. Lutam para que esse estudo possa auxiliar o homem do campo, na sua lida diária, como também garantir a continuidade dos seus estudos, em nível médio ou superior, possibilitando a esse ou essa jovem a liberdade de escolher entre o campo e a cidade, talvez conseguindo perceber que a vida no campo pode ser menos líquida do que a vida da cidade, que, para os que vêm do campo, a cidade se apresenta ainda mais líquida (BAUMAN, 2001). Segundo esse autor, as coisas acontecem muito rapidamente, o sólido já não é tão sólido como se pensava. Para os trabalhadores, a vida em tempos líquidos representa muita insegurança, instabilidade no emprego, dificuldade de manter-se no lugar, pois esse está em constante movimento. Entretanto, no campo também há um processo de liquefação, pois a terra já não tem o mesmo significado para os filhos, que sofrem mais as influências de uma mentalidade líquida, muitas vezes não querendo se fixar nesse espaço nem nesse tempo, e buscam outros caminhos. Nosso entendimento e a realidade brasileira mostram que se esse jovem fora para a cidade, na esperança de encontrar algo fixo e sólido, ele será provavelmente mais um a engrossar o número dos excluídos, ficando na periferia da cidade, na

qual não conseguirá espaço, pois esse não foi pensado para acolher esses sujeitos, que sempre foram esquecidos e ignorados.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 8-9):

O silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação. “Somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegam a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural.” [...] O rural teria perdido consistência histórica e social? O povo do campo seria uma espécie em extinção? O fim do rural, uma consequência inevitável da modernização? A escola do campo teria que ser apenas um remédio da escola da cidade? O clamor da terra. O campo brasileiro nem sempre foi silenciado. Há uma história tensa ainda a ser melhor contada. Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo.

Os jovens moradores da zona rural que tivessem vontade de dar continuidade a seus estudos tinham que se mudar para a cidade e morar com parentes ou amigos, ou trabalhar no meio urbano para custear seus estudos, enfrentando muitas mudanças, uma vida muito diferente da sua cultura rural, tendo que se adaptar a uma nova vida, a “vida urbana”.

Este é o caso da Professora Dorcelina.

Eu estudei na Vila União de 1ª a 8ª série, perto de Porto Vilma. Eu morava na área rural e estudava na Vila, depois eu saí de casa para trabalhar e continuar estudando, fui morar em outro estado, com meu tio em Curitiba. Lá eu trabalhava e estudava (Professora Dorcelina).

Como a Professora Dorcelina, muitos outros jovens tiveram que sair do campo para poder estudar, pois na época era raro haver nessas localidades até as escolas primárias. Os governantes não tinham muito interesse em ter uma população do campo alfabetizada, acreditavam que para exercer o ofício do campo não era necessária muita leitura, criando assim essa mentalidade de que ser analfabeto é comum ou natural no campo.

Gohn (1992), ao discutir movimentos sociais, cidadania e educação, refere-se a Locke, que “justifica uma diferenciação de direitos entre a classe trabalhadora e a burguesia porque a classe trabalhadora, acostumada com o arado e a enxada, usava somente as mãos e não a cabeça, sendo incapaz de ter idéias sublimes” (p.12).

Foi por causa dessa visão que o campo ficou por muito tempo excluído, principalmente no tocante ao direito dos trabalhadores rurais aprenderem a ler e escrever, deixando essa marca nos milhões de trabalhadores rurais analfabetos que temos no país, ou em quantos tiveram que migrar ou abandonar o campo rumo à cidade em busca do direito de estudar, como relatou a Professora Dorcelina.

A Professora Margarida relata que, para estudar, teve que sair do campo. Foi morar e estudar em uma escola salesiana. Era muito comum entre as famílias rurais da época mandar seus filhos para os seminários ou escolas internas, como forma de lhes proporcionar um estudo e até mesmo criar uma vocação religiosa neles.

Todo meu ensino fundamental eu estudei na região de Indápolis, a escola que eu me formei no ensino fundamental era tudo de ordem religiosa, de 1ª a 4ª série, foi na escola São José, onde as freiras faziam o trabalho, e depois fui para a escola salesiana, onde os padres dirigiam o trabalho e a coordenação, tudo era feito na linha da religião católica (Professora Margarida).

Para muitos jovens do meio rural que não tinham como sair do campo nem como frequentar uma escola regular na cidade, as escolas religiosas tornavam-se a única opção para estudar.

As poucas escolas que existiam na zona rural na época ficavam nas vilas e povoados e atendiam apenas as séries iniciais, pois não se tinha uma política que visasse a um desenvolvimento educacional para essas comunidades. Neste sentido temos o depoimento do Professor Marçal, que afirma ter estudado em escola da zona rural, na região de Dourados, onde foi criada uma escola de 1ª a 4ª série e depois, com a demanda de alunos, foi oferecido o ginásio com professores que vinham da cidade, que fica a 45 km de Dourados. Essa era uma escola que atendia não só o povoado, mas também a comunidade rural que morava nas redondezas. A escola foi iniciada por pessoas da própria comunidade, construída em madeira, e seus professores eram leigos.

Olha, quando eu fiz a 9ª série, eu morava na região de Dourados, numa vila chamada Vila Formosa, na zona rural de Dourados, e lá onde eu iniciei meus estudos de 1ª série e estudei todo esse tempo na mesma escola. Antes essa escola chamava “Escola Reunida de Vila Formosa” e depois passou a chamar “Padre Anchieta”. Então eu fiz o ensino fundamental nessa escola, a 45 km de Dourados (Professor Marçal).

Podemos afirmar que a educação oferecida às comunidades rurais sempre foi de um tipo compensatório. Não se via nessas comunidades um potencial nem se tinha muito interesse de que esses jovens e crianças pudessem continuar seus estudos. Achava-se que bastava os mesmos saberem o mínimo: ler e escrever, porque o povo instruído seria ordeiro e obediente aos superiores e não apenas presa de credices e superstições religiosas.

Quanto à entrada no movimento dos sem-terra, nota-se que, dos (5) cinco sujeitos entrevistados, à época (4) eram solteiros e maiores de idade, mas moravam com seus familiares e foram junto com eles para o acampamento, ou logo depois. Nas entrevistas

percebe-se a importância que é dada à família na área rural. A família ainda é muito próxima, muito ligada, seus integrantes trabalham e moram todos juntos, mesmo sendo ela numerosa, independentemente de maioria. Isso fica bem claro no depoimento do Professor Marçal, que, na época em que foi para o acampamento com seus familiares, no ano de 1986, era solteiro e tinha 23 anos. Esta é uma idade que, para um jovem da cidade, geralmente significa independência familiar.

Fui para o acampamento com a minha família, na época eu era solteiro. Fui com meus pais, a gente vivia e morava com os pais na época, a família trabalhava junto, então eu fui com meus pais (Professor Marçal).

O professor Leôncio também reforça a importância que é dada à família na área rural.

Eu fui para o acampamento com a minha família, meus pais, meus irmãos, porque na época também eu havia saído do serviço, e como surgiu a oportunidade de entrar na educação e por esse motivo eu fui para o acampamento (Professor Leôncio).

Somente uma das entrevistadas já era casada, e seu esposo é quem foi para o acampamento, pois a mesma morava na cidade de Dourados, já era formada em Pedagogia e estava dando aula, de onde tirava o sustento da família. A Professora Margarida afirma que não aceitava a ideia de ir para o acampamento, não entendia a vontade de seu marido de ter uma terra nem entendia a luta dos trabalhadores sem terra. Ela afirma que no início era contra o movimento.

Não, eu não pude ir para o acampamento porque eu trabalhava na escola e nós alugávamos uma casinha que era paga por meus familiares. Meus pais é quem pagavam o aluguel dessa casa, para que eu pudesse morar na cidade e continuasse trabalhando, dando aula para tirar o sustento, e se eu fosse para o acampamento, ficaria muito difícil meu trabalho, relacionar meu trabalho com o acampamento. Inclusive, na época, eu era totalmente contra eu ir para o acampamento, porque eu achava que se eu tinha escolaridade, na época até razoavelmente boa, eu poderia sustentar minha situação, inclusive uma situação muito difícil, porque foi de repente essa mudança brusca que aconteceu na nossa vida, e até eu me preparar para isso, eu era politicamente contra o movimento. Só aos poucos é que eu fui entendendo que se eu não desse apoio para o meu marido para que ele adentrasse no acampamento, ele também seria uma pessoa frustrada, porque ele também é oriundo da área rural, os pais dele também trabalhavam em fazendas, e o sonho dele era adquirir um pedaço de terra. Mas eu não entendia tanto a necessidade e a vontade que ele tinha porque muitas vezes, por ele ser mecânico, ele não demonstrava que ele tinha tanta vontade de conseguir uma terra. (Professora Margarida).

O principal motivo que fez com que essas famílias entrassem no movimento de luta pela terra foi a vontade e a necessidade de ter um pedaço de terra para trabalhar. Isso fica explícito nas entrevistas, onde todos alegam que seus pais ou familiares trabalhavam como arrendatários, diaristas, boias-frias em terras arrendadas por fazendeiros ou parentes. Com o passar dos anos, essas famílias estavam ficando desempregadas e sem ter lugar para morar.

É o que afirma a Professora Dorcelina, ao ser questionada sobre o motivo da entrada da sua família no movimento.

Por necessidade de um espaço maior para trabalhar, porque onde meu pai morava, que era o sítio do meu tio, o espaço era pequeno, e o meu tio arrendava a terra para o meu pai. Nós viemos do Paraná para o lote dele e então ele dava uma ajuda para o meu pai sobreviver. Então meu pai sentiu a necessidade de sair, porque o espaço estava muito pequeno e a família dele cresceu. Então surgiu a idéia do Movimento Sem Terra, então ele começou a participar do movimento através do sindicato (Professora Dorcelina).

O Professor Marçal também fala dos motivos que fizeram com que sua família entrasse nesse movimento de luta pela terra.

Olha, eu entrei no movimento Sem Terra em 86, na época eu tinha 23 anos, eu tinha a 8ª série, nessa época. Os motivos que levaram a gente a entrar no movimento foi nossa profissão, que era lavrador, agricultor, a gente vivia da terra, vivia trabalhando de boia-fria, arrendatário nas fazendas, e o que levou a entrar na reforma agrária foi a vontade de querer trabalhar, não tinha um pedaço de terra, trabalhava em terra dos outros, conquistar uma terra pra gente trabalhar e viver com a família, com os pais. A atividade que a gente sabia exercer era lidar com a terra, a gente não tinha essa terra, trabalhava na terra do fazendeiro. Na terra do fazendeiro você trabalhava um ano em determinada área, depois aquela fazenda já não queria mais, aí você já tinha que passar para outra fazenda. Então a gente sonhava em ter essa terra, então a partir do momento que somamos forças e juntamos várias pessoas, várias famílias de vários municípios fizemos uma grande multidão com o mesmo objetivo. Nós começamos acreditar que era possível a gente conquistar aquela terra, através desse movimento, através dessa organização e, a partir dali, a gente foi tomando gosto, porque quem não sonha em ter um sítio, um pé de fruta, em ter uma vida melhor, um motivava o outro. Porque a gente via que a expansão da soja tava crescendo, a criação de gado tava aumentando, e o fazendeiro já tava diminuindo os anos de arrendamento, ou nem queria mais arrendar a terra. Então a gente percebeu que ia chegar um tempo que a gente ia fazer o que, se a gente não tivesse essa terra? Então tudo aquilo era motivação para não desistir e para continuar até o fim, e nós ficamos sete (7) anos nos acampamentos, e se precisasse ficar mais cinco (5) ou dez (10) pra frente, o pessoal ia, porque o pessoal tinha força para isso, tinha vontade, e aquilo lá já virou um objetivo, vamos conseguir. No início dos acampamentos muitos nos primeiros anos desistiram, mais depois que pegou mais ou menos quatro (4) anos pra lá, eu não via nenhum desistindo, queria a terra mesmo (Professor Marçal).

Percebe-se que os motivos que levaram essas famílias para esse movimento de luta pela terra são muitos parecidos: tinham a mesma profissão, viviam do trabalho na terra, onde plantavam a lavoura para subsistência e o restante era para pagar a renda e os financiamentos,

e não tinham condições de comprar uma terra. O fazendeiro nos anos 80 já não queria mais arrendar terras, as quais começavam a ter um alto valor comercial. Aquelas terras já estavam desmatadas, o que facilitava o manejo e o plantio de lavouras, visto que não havia necessidade de usar a mão de obra braçal e animal, que podia ser substituída pelas máquinas agrícolas, como os tratores e as colheitadeiras cada vez maiores e mais rápidas, rendendo lucros maiores para os donos das terras. O campo sofria grandes transformações, e a lavoura de arroz, feijão, milho e toda produção que antes era feita pelo trabalhador braçal agora estava mudando para a monocultura, principalmente da soja, ou seja, a mão de obra estava sendo substituída pela mecanização. Isso nos lembra Bauman (2001) quando destaca que uma das grandes mudanças da sociedade atual é a velocidade de locomoção e de produção que ocorreu em função do desenvolvimento tecnológico. Isso mudou totalmente a realidade, pois hoje a velocidade é muito maior que “as pernas dos humanos ou dos animais” (p. 129).

Como afirma o Professor Rosalvo:

Veja bem, quando isso aconteceu a minha família, como eu disse anteriormente, já era uma família rural. A gente vivia de arrendatário, trabalhava em terras arrendadas, plantava e por alguns anos nesse sistema de arrendatário de terras. Os tempos foram complicando, fomos tendo problemas com a produção, e a gente começou a sair um pouco pra fora, fazer outras coisas. Foi quando eu passei a trabalhar de cozinheiro de empresa e a nossa família teve uns problemas com as terras arrendadas. Tivemos muito prejuízo e perdemos tudo que tínhamos conquistado na lavoura durante anos de trabalho, devido a um ano infeliz na produção de arroz, e acabamos perdendo tudo, a casa, carro, trator, tudo que tinha, perdemos para os bancos, para pagar as dívidas. A partir desse momento surgiu a proposta de luta pela reforma agrária, e fomos para o acampamento, através do Sindicato de Trabalhadores Rurais da Região de Dourados (Professor Rosalvo).

Esses depoimentos mostram as dificuldades que os pequenos produtores rurais passam: uma hora é a falta de terra para trabalhar, mas quando têm a terra, na maioria das vezes arrendada, a família trabalha, passa por várias dificuldades para produzir, mas tem que dividir os lucros com o dono da terra (fazendeiro) ou assumir os prejuízos quando, por um motivo ou outro, a lavoura não produz. Como afirmou a Professora Margarida, foi “ficando muito difícil se manter nessa terra, fazendo com que centenas de trabalhadores fossem para os acampamentos dos movimentos sem terra, lutar por um pedaço de terra, para ter uma vida melhor para seus familiares”. Segundo Paulo Freire (1994b, p. 91): “A luta de classe não é o motor da história, mas certamente é um deles.” E é com essa esperança que os trabalhadores se unem para lutar.

Como o governo havia lançado o Plano Nacional de Reforma Agrária nos anos 80, os sindicatos rurais e os movimentos sociais, como a CPT, MST, FETAGRI e outros,

organizavam os trabalhadores rurais para que esses se mobilizassem e fossem para os acampamentos, como forma de pressionar o governo para que essa tão sonhada reforma agrária saísse do papel. Assim, foram criados vários acampamentos em vários municípios do estado de Mato Grosso do Sul, como também em todo o país. Conforme trecho da entrevista com o Professor Marçal:

O nosso envolvimento foi, como eu falei anteriormente, a gente vivia da terra, não tinha essa terra para trabalhar. Aí ficamos sabendo que o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Dourados ia formar um acampamento. Meus pais se interessaram e com isso fomos acampar, acampamos próximo à rodoviária de Dourados, no ano de 1986.

O Professor Rosalvo fala um pouco dessa ida para o acampamento e cita alguns movimentos que os apoiavam na época.

Isso na década de 1980, aí a gente não tinha saída nenhuma a não ser a gente ir junto com os trabalhadores rurais que estavam passando pelo mesmo processo dos problemas nossos, e juntou-se esse grupo, aproximadamente 200 famílias, com o apoio do sindicato dos trabalhadores rurais, e esse movimento foi bem mais abrangente que ele, não aconteceu só em Dourados. Ele aconteceu em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, os sindicatos se uniram, juntou com os movimentos sociais como CPT, MST e outros grupos e acabou por criar vários acampamentos no estado, e o nosso era um deles.

O Professor Leôncio também faz um comentário sobre os movimentos sociais que os apoiaram quando eles foram para o acampamento.

Foi através do sindicato dos trabalhadores rurais, na pessoa do seu Leôncio (era o vice-presidente do sindicato), até, então, ele faleceu no mesmo ano. Também tivemos o apoio da FETAGRI de Campo Grande e da CPT (Comissão Pastoral da Terra).

Através das leituras e das entrevistas, podemos observar que nos anos oitenta se iniciou uma grande movimentação de luta pela terra, aconteceu uma grande mobilização dos movimentos sociais, que tinham um papel muito importante na sociedade, orientando, organizando e conscientizando os trabalhadores rurais da importância de se unir, organizar e lutar para poder conquistar um pedaço de terra. Essa reforma agrária tinha que ser um direito do trabalhador e não um favor do Estado, mas, para isso, era necessário que os trabalhadores tivessem consciência de seus direitos. Assim, uma parte da Igreja Católica, considerada a ala progressista, por intermédio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), a FETAGRI, o MST e os sindicatos rurais tiveram um papel muito importante na organização desses trabalhadores.

Portanto, pode-se explicar a ida dessas famílias para os acampamentos de sem-terra por duas questões. Por um lado, a falta de terra para trabalhar, a expulsão do homem do campo por causa da mecanização e da monocultura da soja. Por outro lado, o momento histórico e cultural pelo qual o país passava com o processo de democratização, que favoreceu a organização dos trabalhadores para pressionar e fazer com que, através dos movimentos sociais, lutassem para que a reforma agrária acontecesse de fato.

Segundo Menegat (2003), esse momento histórico trouxe, também, uma ambivalência: por um lado, o lançamento do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em 1985, e, por outro, a ampliação das mobilizações e das lutas por terra, ocasionando um aumento na tensão e nos conflitos no campo que até hoje continuam causando disputas nessa relação de poder.

3.4. A participação dos professores nas diferentes lutas: TERRA e EDUCAÇÃO

A participação desses cinco (5) sujeitos no movimento de luta pela terra se deu de forma diferente. Dois (2) deles foram para o acampamento com seus familiares desde o início, como é o caso do Professor Rosalvo, que na época tinha 30 anos e morava com seus pais, e o Professor Marçal, então com 23 anos, que também morava com sua família; eles participaram de todo o processo de luta desde o início do acampamento no município de Dourados, no ano de 1986, onde afirmam ter acampado próximo à rodoviária, e lá ficaram por quase dois anos.

Os outros três (3) sujeitos inicialmente não acamparam com seus familiares, por estarem trabalhando ou morando em outro lugar, como é o caso da Professora Margarida, pedagoga, então com 31 anos, que já lecionava no município de Dourados; somente seu esposo é que foi para o acampamento. A Professora Dorcelina, com 23 anos, também não foi para o acampamento desde o início, pois morava com um tio em Curitiba, onde estudava e trabalhava; seus pais é que acamparam no município de Nova Esperança. O Professor Leôncio, então com 18 anos, relata que apenas ia visitar seus pais no acampamento em Dourados, pois morava, trabalhava e estudava em Douradina.

Tanto o Professor Rosalvo como o Professor Marçal participaram da organização do acampamento da cidade de Dourados. Segundo o Professor Rosalvo, este acampamento ficava próximo à rodoviária da cidade, num campo de futebol, onde havia, aproximadamente, 200 famílias acampadas.

Nós acampamos em maio de 1986, na região de Dourados, dentro da cidade, num campo de futebol onde era um centro esportivo. Próximo à rodoviária, nós ocupamos esse local, as famílias foram chegando. Chegamos a ter 200 famílias acampadas nesse local, onde ficamos mais ou menos dois (2) anos, até que o governo, sob pressão de todos os movimentos populares e outros acampamentos do estado, acabou por ter que tomar uma decisão, e tiraram o povo desses lugares e levaram para uma favela rural (Professor Rosalvo).



Acampamento em Dourados, próximo à rodoviária, 1986.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

O Professor Rosalvo relata que o acampamento foi feito com o apoio do sindicato dos trabalhadores rurais, que ajudou na organização das famílias e na aquisição dos materiais para a construção dos barracos. Dentro do acampamento havia uma organização das próprias famílias acampadas, que elegeram um líder para ser seu representante, o qual tinha a função de levar ao poder público as reivindicações das famílias, como educação, saúde, alimentação e a terra.

O acampamento foi organizado através do sindicato. Preparamos tudo, buscamos muito bambu, muita madeira. O sindicato correu atrás de lonas e a gente se acampou em barracas de lona, e o pessoal ia chegando, ia se encaixando nesse grupo. Uma liderança buscava apoio do governo, recursos, tinham que ficar todas as famílias acampadas nesse lugar e teria que ter uma ajuda, uma estrutura de saúde, educação, alimentação, e isso a nossa liderança cobrava do Estado. Cada acampamento mandava as suas lideranças para os encontros estaduais, para falar com o governador do Estado, com as prefeituras, e a

gente buscava auxílio social, auxílio financeiro para compra de alimentação, para que o movimento se fortalecesse, porque não tinha como tá saindo para trabalhar para fora naqueles momentos (início do acampamento em Dourados) (Professor Rosalvo).

Percebe-se que as famílias acampadas tinham uma organização e uma união muito grande. Além de estarem dispostas a enfrentar todas as dificuldades do dia a dia no acampamento, tinham que encarar uma sociedade que não estava acostumada nem preparada para entender movimentos tão grandes e tão organizados. Estes movimentos acabavam despertando muita polêmica por parte da sociedade e das autoridades da época. A seguir o Professor Rosalvo descreve como o movimento era visto pela sociedade.

É muito complicado falar, porque cada época é uma época. A sociedade da época da década de 80 não estava habituada a esse tipo de ideia, a gente era visto como baderneiro, como vagabundos, porque até então no Estado de Mato Grosso do Sul não tinham acontecido esses grandes movimentos. Havia acontecido um único, que era o movimento apoiado inclusive pela igreja católica de Dourados, que foi o movimento na fazenda Santa Idalina, Padroeira do Brasil, que foi um único acampamento onde se buscou o apoio de um bispo de Dourados, e a igreja acabou tendo que assumir tudo isso sozinha. Sindicato não estava, não tinha essas coisas, era uma coisa mais ligada à luta da igreja, enquanto pastorais. Então o Estado não estava acostumado com esse tipo de coisa, para eles tudo era muito novo, era realmente um choque. Passava-se a ideia de que a gente era vagabundo, que a gente queria ganhar terra de graça, sem fazer nada, sem trabalhar, que era realmente um monte de baderneiros, bandidos, etc. (Professor Rosalvo).

Essas famílias dependiam dos acampamentos como local de moradia, ou seja, não tinham outro local para morar. Estavam ali em busca de uma terra e não tinham para onde ir. Os acampamentos eram algo novo para a sociedade, que não aceitava que o governo tinha responsabilidades para com aquelas famílias. Na sua grande maioria, eram pessoas que nasceram e cresceram na região, sem muita escolaridade, que trabalhavam nos sítios e fazendas da região, mas estavam perdendo suas funções devido a um novo modelo de produção rural. A mão de obra braçal estava sendo simplesmente substituída pela mecanizada e a produção da agricultura de subsistência trocada pela monocultura da soja, deixando centenas de famílias desempregadas, tendo que abandonar o campo por pressão, não por vontade própria, sem terem um lugar para ir. Ao mesmo tempo, estavam sendo marginalizadas por só saberem viver da terra, tendo que se adaptar na cidade, a morar num barraco de lona, viver à margem da sociedade, e, ainda, sendo vistas como pessoas que não queriam trabalhar, sofrendo ameaças, preconceitos e muita humilhação.

Como o governo federal havia criado o Plano Nacional de Reforma Agrária, era um momento oportuno para que o povo e os movimentos sociais se articulassem e

pressionassem as autoridades responsáveis para que, de fato, fosse feita essa reforma agrária. O povo se uniu, se organizou e lutou para se libertar dessa opressão.

Segundo Paulo Freire (1987), são os próprios oprimidos que lutam por sua libertação.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (p. 31).

Graças à luta e à pressão do povo e dos movimentos sociais na década de 80 do século XX, ocorreram as desapropriações de tantas fazendas que viraram assentamentos no país, transformando muitos sem-terra em pequenos produtores, que, além da terra, conquistaram outros direitos. No entanto, foi preciso que centenas de companheiros tombassem (fossem assassinados) por defender essa bandeira, principalmente no estado do Mato Grosso do Sul, onde aconteceram tantos conflitos relacionadas à terra, deixando centenas de mortos. Bittar (1997) mostra que, de 1980 até o fim da década de 1990, 1.400 pessoas foram assassinadas no estado de MS, por problemas ligados à terra.

O Professor Rosalvo relata algumas repressões que o acampamento sofreu por parte da sociedade e dos meios de comunicação no município de Dourados.

Sim, sofremos algumas ameaças, mas muitos acontecimentos eram por pessoas que passavam por lá, tocavam fogo, jogavam pedra, faziam confusão, mas nós estávamos bem organizados. Nos protegíamos através de uma guarda que nós mesmos montamos. A nossa organização tinha guardas dia e noite protegendo nosso acampamento, com pais e irmãos mais velhos de cada família. Faziam plantões dia e noite sem parar, para que as pessoas de fora não pudessem encostar lá e fazer algum mal para dentro do acampamento. Então só se entrava no acampamento com a identificação, deixando um documento na portaria, ou seja, a gente adquiriu alguma proteção através da nossa própria organização. Dia e noite, 24 horas tinha guarda e era feito o revezamento. Como tinha muitas famílias, muitos homens, todos participavam da segurança. O que mais tinha na época era crítica da imprensa, jornais, mas nós tínhamos muito apoio de instituições, mercados, frutarias (Professor Rosalvo).

Observa-se que as famílias acampadas, além de organizadas, também eram muito unidas; viviam num grupo de aproximadamente 200 famílias, onde tudo era dividido: o trabalho na guarda, onde cada família participava num sistema de revezamento; o grupo responsável pela saúde; o grupo responsável pela educação, dentro e fora do acampamento; o grupo responsável pela alimentação, que recebia as doações que eram sempre divididas entre todos. As lideranças tinham um controle das pessoas que saíam para trabalhar fora do

acampamento para que sempre houvesse alguém cuidando do barraco. A educação também era uma preocupação das famílias; assim que chegaram ao acampamento, procuraram matricular seus filhos na escola mais próxima, pois para as famílias a educação era uma forma de diminuir essa desigualdade, podendo causar uma mudança de vida nas futuras gerações do campo, que teriam o direito de escolher entre permanecer ou não na área rural.

Bom, no acampamento em Dourados, como nós estávamos dentro da cidade, não era possível criar uma escola dentro do acampamento, então as crianças foram encaixadas nas escolas próximas, elas recebiam nossas crianças, e se tentou criar algumas salas de alfabetização de jovens e adultos dentro do acampamento, na época Mobral (Professor Rosalvo).

Outra questão que preocupava os acampados era o sustento das famílias. Como havia muitas famílias e o número de pessoas era grande em cada família, sempre saíam os adultos e os irmãos mais velhos para trabalhar e o restante da família ficava cuidando do barraco, conforme afirmam os professores Marçal e Rosalvo.

Nós acampamos em Dourados, próximo da rodoviária, tinha que manter a família no acampamento. Então a gente trabalhava nas redondezas ali de Dourados, tirando semente de pasto, catando algodão, e ficamos lá acampados por (2) dois anos mais ou menos. Aí na época o governador Marcelo Miranda transferiu a gente para Santo Inácio, em Dois Irmãos do Buriti (Professor Marçal).

Tínhamos doações, no início foi mais difícil, depois as coisas foram se encaixando. O povo foi se acostumando, muitas famílias faziam bicos, trabalhavam na cidade, as mulheres trabalhavam de empregadas (Professor Rosalvo).

Como afirma Almeida (2008, p. 29):

Em 1987 o governo do Estado, após realizar várias ações de despejos das famílias acampadas em diferentes municípios do estado, resolve reunir cerca de 840 famílias numa mesma área de terra, local que ficou conhecido como assentamento provisório [...] Santo Inácio, no município de Dois Irmãos do Buriti.

Depois de quase dois anos vivendo no acampamento em Dourados, após tantas reuniões, reivindicações e manifestações, o governo do estado resolveu transferir as famílias para outro lugar.

Diante de toda essa organização que a gente tinha, houve bastante avanço nas conquistas. Todos os acampamentos no estado tinham uma liderança, uns representantes importantíssimos, fortíssimos na luta, e conseguimos avançar, e o governo começou a tomar decisões, porque os próprios municípios já estavam exigindo isso, porque já estava ficando insustentável a situação em cada cidade, em cada acampamento, muitas

dificuldades, e os municípios pressionavam o governo do Estado. Na época era Marcelo Miranda o governador, que se viu acuado e teve que arrumar um lugar para colocar essas famílias dos 13 acampamentos do Estado de Mato Grosso do Sul (Professor Rosalvo).

Assim, após dois anos, o governo do estado resolveu levar essas quase 1.000 (mil) famílias, que estavam acampadas em vários municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, para uma área coletiva localizada no município de Dois Irmãos do Buriti (na época era distrito de Anastácio), próximo a um córrego, numa fazenda chamada Santo Inácio. Essas famílias ficaram acampadas provisoriamente, pressionando para que o governador Marcelo Miranda resolvesse o problema e providenciasse a concessão das terras.

Mas, segundo o Professor Marçal, a transferência dessas famílias para outro local foi uma forma de “limpar as cidades” da “aparência feia” que os barracos causavam. Em Santo Inácio eles ficaram acampados por quase três anos, e, para que as famílias acampadas não voltassem para as cidades, o governo viabilizava um sacolão de comida todo mês, como forma de segurar o povo ali, chegando até a fazer um pagamento mensal para silenciar e abafar o problema que ele mesmo tinha criado.

O governo não tinha a preocupação de resolver o problema do povo, que lutava para ter a terra para trabalhar, mas sim colocá-lo no anonimato, na invisibilidade (BAUMAN, 2001). Segundo o autor, para tornar pessoas invisíveis não se precisa de cerca nem barreiras, basta simplesmente que elas não sejam vistas como sujeitos de direitos ou como pessoas que têm importância. Como exemplo ele relata uma viagem a uma cidade da Europa, onde foi recebido no aeroporto por uma jovem professora, filha de um casal rico, que falou da dificuldade do trânsito e da demora para chegar até o hotel, que foi de duas horas, pois não tinha como evitar o engarrafamento. Na volta, tomou um táxi, que demorou menos de 10 minutos para chegar ao aeroporto, pois o taxista foi por outro caminho, onde havia fileiras de barracos pobres, decadentes e esquecidos e pessoas desocupadas e crianças sujas vestindo roupas velhas. O autor conclui o relato afirmando que a professora não mentiu; ela tinha outro mapa do caminho em sua cabeça e nem conhecia a outra parte da cidade, que para ela era um espaço vazio. Algo semelhante ocorreu e ocorre com os trabalhadores do campo, sobretudo quando eles se organizam para lutar pelos seus direitos, como é o caso de nossa pesquisa, que trata da luta pela conquista da terra e da educação.

Ao refletirmos sobre o nosso cotidiano, como os acampamentos das beiras das estradas, os bairros pobres das cidades e a própria zona rural, não percebemos que esses também acabam se tornando espaços vazios, ou então se recorre a estratégias para tornar

invisíveis esses sujeitos e espaços. Isso nós podemos observar nos relatos dos professores entrevistados.

Provavelmente, a gente enfiava as cidades, aquele monte de barracos pretos bem em frente à rodoviária. Resolveram transferir as famílias para o município de Dois Irmãos do Buriti, onde a gente acampou lá, no meio da mata, pra dá aquela impressão que a questão da reforma agrária tinha resolvido, porque aí as cidades ficaram bonitas; e não foi só o acampamento de Dourados, na época tinha 13 municípios que tinham acampamentos. Então esses acampamentos dos 13 municípios foram levados para Santa Inácio. Nós formamos ali uma verdadeira favela rural. Escondido, para a gente não se revoltar e voltar novamente para a cidade, o governo mandava alimentação todo mês, vinha um sacolão. Na época era a Cobal que levava. Encostava uma carreta lá na sede da fazenda e fornecia alimentação para todas essas famílias. Com o tempo, alimentação já não tava agradando, o pessoal já não tava muito contente, eles passaram a fazer um pagamento mensal pra manter a gente ali, quieto e não dá aquela coisa. Pra dá essa visão que já tinha resolvido a reforma agrária. Só que a gente tava em quase mil (1.000) famílias nesse local, e só cabiam oitenta (80) famílias nessa fazenda, lá foi tipo um local de esconderijo do acampamento (Professor Marçal).

De acordo com o Professor Marçal, o governo procurou arrumar um local afastado das cidades para concentrar as famílias acampadas, como forma de mostrar que a reforma agrária estava acontecendo e, ao mesmo tempo, limpar as cidades da aparência feia que os barracos causavam. “As diferenças podem ser expelidas, engolidas, mantidas à parte [...] Mas as diferenças também podem ser tornadas invisíveis, ou melhor, impedidas de serem percebidas. Esse é o caso dos ‘espaços vazios’” (BAUMAN, 2001, p. 120).

É nesse momento, o da transferência dos acampamentos dos vários municípios do Estado de Mato Grosso do Sul para o Santo Inácio, que a nossa segunda entrevistada passou a vivenciar essa realidade. A Professora Dorcelina foi morar com seus familiares no referido acampamento, no município de Dois Irmãos do Buriti, e começou a trabalhar como professora.

Bom, eu tinha na época mais ou menos uns 20 anos, quando meus pais entraram no movimento de reforma agrária. Eu trabalhava em outra cidade em outro estado e quando eu voltei, eles já estavam no acampamento, e logo depois fomos transferidos para o assentamento definitivo, que era em Santa Inácio. Na época eu só tinha a 8ª série e comecei a dar aula por falta de professores (Professora Dorcelina).

Esse acampamento provisório, na fazenda Santo Inácio, foi formado por quase mil famílias no meio da mata, às margens do rio Dois Irmãos do Buriti, distante 40 km da cidade de Dois Irmãos, 140 km de Campo Grande, capital do Estado, e 250 km de Dourados, onde estavam acampados anteriormente. Dessa forma, as famílias ficaram isoladas, para não dizer escondidas, ou abandonadas, deixando centenas de crianças, jovens e adultos sem poder

estudar, devido à falta de transporte e condições financeiras para chegar até a escola mais próxima, que ficava na cidade de Dois Irmãos do Buriti.

Assim, o movimento que se organizava na luta pela terra começou a perceber que era preciso se organizar também na luta pela educação, que essa seria uma ferramenta necessária e importante na ação e reflexão sobre a luta.

Segundo Paulo Freire (1994a, p. 52):

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

Assim, o movimento começou a se organizar para que fosse implantada a educação no acampamento. A comunidade se organizou e, em sistema de mutirão, construiu várias escolas nos diversos grupos. As lideranças e a CPT fizeram um recrutamento das pessoas que tinham certo nível de escolaridade no acampamento e queriam ajudar na educação das crianças, ou seja, trabalhar como educador, no início como voluntário.

Como afirma Almeida (2008, p. 29):

Uma solução de emergência encontrada pela CPT, juntamente com as lideranças dos acampamentos e assentamentos, foi avançar com o trabalho voluntário por meio de parcerias preparando homens e mulheres, jovens e adultos, todos leigos e sem experiência de sala de aula, para realizar atividades de alfabetização e recreação. Como parte da preocupação por uma educação diferenciada, condizente com a realidade daquela população, buscou-se apoio nos ensinamentos de Paulo Freire, neste sentido foi oferecido um curso sobre o método Paulo Freire, com assessoria da Fundação Fé e Alegria de Cuiabá-MT, financiado pela CPT e Associação de Educação Católica de Brasília. Esta capacitação foi realizada em março de 1987, na cidade de Caarapó-MS.

Nesse momento, iniciou-se o ensino de 1ª a 4ª série para as crianças, jovens e adultos do acampamento em Santo Inácio. Dorcelina e Rosalvo estão entre os primeiros educadores ou animadores culturais, como eram chamados, a lecionarem no acampamento provisório.

Então, quando nós chegamos em Santo Inácio, ficava longe da cidade de Dois Irmãos, para levar as crianças para estudarem. Teve a necessidade de ter a educação no acampamento. Tivemos apoio da irmã Olga, padre Alfeu, que eram da igreja e nos apoiavam, procuraram no acampamento pessoas que tinham um pouquinho mais de estudo, para serem professores. Eu, na época, tinha a 8ª série e fui convidada pela irmã Olga e comecei a dar aula. A escola era feita pela comunidade, construía um barracão bem grande de pau a pique, coberto com palha e lona, também tinha umas feitas com

tábua porque] o vento rasgava muita a lona, e os bancos eram feitos como banco de igreja, era uma tábua comprida mais baixa e outra tábua comprida mais alta que era a mesa, e aí um sentava do ladinho do outro para estudar (Professora Dorcelina).



Uma das escolas de Santo Inácio, Dois Irmãos do Buriti, 1887 a 1989.
Fonte: foto cedida pela CPT.

A luta dos educadores do campo não é natural; ela é construída pelo contexto e vai se formando no pertencimento, na militância, no comprometimento com o outro, na formação profissional, política e social. O Professor Rosalvo fala como foi que ele ingressou na educação no acampamento.

Olha, eu acredito que vou falar uma coisa que me dei conta agora, com relação à forma como eu entrei na educação, eu e todos os 32 professores de Santo Inácio. Quando chegamos em Santo Inácio, nós fomos convidados pela Pastoral da Educação, através da irmã Olga, irmã Gema, irmã Nair e outros que eram da área da educação. O primeiro encontro de Educação Popular de uma semana em Caarapó, na casa de cursilho da Igreja Católica de Caarapó. Essa foi nossa primeira experiência, onde nós recebemos um curso de uma equipe de Paulo Freire, que veio de São Paulo, veio nos dar o 1º curso de educação popular. Ficamos uma semana fechados estudando, nos preparando para assumir uma sala de aula no acampamento (Professor Rosalvo).

O Professor Rosalvo faz um breve relato de como era a organização dentro desse acampamento, quais os caminhos e os apoios que as famílias buscaram para que pudesse funcionar a educação dentro do acampamento, que foi abraçada por todos desde o início, e como eram construídas as escolas e quem e como eram escolhidos esses educadores que iriam trabalhar dando aula para os filhos dos acampados.

Nós tivemos que continuar uma certa organização, onde começou a entrar o trabalho da Pastoral da Terra, Pastoral da Educação, Pastoral da Criança, que se propuseram a ajudar o nosso movimento, onde nós fomos recebidos pelas irmãs da Pastoral que foram nos ingressando nos cursos, onde elas davam toda assistência pedagógica, nos ajudavam. Juntamente com alguns funcionários do Estado, onde foi montado um grupo de professores, elas acompanhavam a educação de perto, fazendo a parte de documentação, nos ajudando no sentido pedagógico, toda educação no acampamento. Os professores, na verdade, foram pegos assim, eram todos leigos, não tinham formação. Criou uma educação com 32 educadores, desses, somente dois (2) tinham magistério ou pedagogia que ficaram mais na organização (Professor Rosalvo).

Esses professores eram pessoas da própria comunidade, acampados ou filhos de acampados, trabalhadores rurais, homens e mulheres que tinham um certo nível de escolaridade quando entraram no acampamento, e seu propósito era conquistar uma terra para trabalhar, mas, nesse processo de luta, acabaram assumido outras responsabilidades, já que somos um produto do meio e sofremos mudanças e transformações de acordo com o grupo ao qual pertencemos, ou seja, “somos seres inacabados” (FREIRE, 1997). Assim, eles assumiram um papel de educadores no acampamento, como voluntários e, ao mesmo tempo, foram se integrando na luta por educação e buscando maneiras de melhorar a formação e o trabalho que se propuseram a fazer.

Em cada grupo do acampamento, as lideranças através das reuniões perguntavam quem poderia estar ajudando na educação das crianças, e os que tinham um pouquinho mais de estudo, um pouquinho mais de formação, foram se apresentando. Uns tinham ensino médio incompleto, outros o ensino fundamental, e assim foram surgindo pessoas que apresentavam sua formação através de documentação e que queriam trabalhar como educador. Nessa época, trabalhamos assim, até ingressar no curso de magistério. Também éramos auxiliados pela organização do movimento, CPT, a irmã Olga e a equipe dela, foi se desenhando essa educação através dessa organização das famílias e da CPT, organizada pela irmã Olga, que liderava as pedagogas, na maioria as irmãs, que eram professoras do Estado que foram cedidas para dar assistência nesse acampamento. A nossa educação aconteceu dessa forma. As escolas eram feitas em mutirão, pelos pais, alunos, filhos mais velhos e professores. As cadeiras eram tocos, tábuas de madeiras tiradas na motosserra, não se tinham carteiras nem quadro (Professor Rosalvo).

É perceptível essa organização, haja vista a criação da escola dentro do próprio acampamento, a participação do grupo no processo desde a construção, transformando

trabalhadores e filhos de trabalhadores rurais em educadores, com a função de alfabetizar e educar crianças, jovens e adultos que ali se encontravam. Além disso, buscaram e criaram oportunidades de formação para esses educadores, como forma de aperfeiçoamento na sua nova carreira profissional, sem perder de vista as suas raízes. Isso nos remete a refletir sobre o que disse Paulo Freire:

Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim, também, a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo (1981, p. 35).

E foi com esse propósito que os trabalhadores criaram a escola dentro do acampamento, a fim de ter uma educação que valorizasse seus conhecimentos, sua cultura, ou seja, uma escola no campo para efetivar uma educação do campo.

Como mostram os depoimentos, foram as famílias que se preocuparam com a educação dos seus filhos e foi através do apoio da CPT, na pessoa da irmã Olga, que de fato foi criada essa educação dentro do acampamento, pois o Estado teve pouca participação, como afirma o Professor Rosalvo em seu depoimento.

A preocupação com a educação era dos pais, mas a obrigação era do governo, mas nem sempre era feita, só acontecia com pressão. Os professores eram leigos, trabalhavam quase como voluntários. Na verdade, porque o que se ganhava era muito pouco para ser considerado salário, também não se recebia normalmente, trabalhava o ano inteiro e depois recebia algo que dava para comprar um sacolão. Então era mais por doação, por querer que funcionasse a educação e colaborar, porque o salário não valia a pena, não éramos considerados nem professores. O material que o governo mandava era mínimo, tinha a assistência da Pastoral e as ajudas que elas faziam com doações ligadas à igreja, para poder adquirirem mais materiais para serem trabalhados com as crianças, porque o governo atendia muito pouco, ou quase nada, muito mal uma merendinha, que era feita pelas mães, os pais se uniam e contribuía com mais um pouco de alimentação. O material pedagógico era a Pastoral que ajudava, contribuía e comprava, tinha doação de papéis, que era feito também pelos bancos, enfim, era muito precário, mas mesmo assim a educação sempre funcionou (Professor Rosalvo).

Segundo os entrevistados, o acampamento em Santo Inácio era organizado por cidades: havia o grupo de Dourados, o grupo de Jateí, o grupo de Eldorado e outros, num total de 13 grupos; em cada local desses foi construída uma escolinha, chamada de extensão.

Pelos depoimentos da Professora Dorcelina pode-se perceber que a educação foi a motivação maior que a levou para o acampamento. Ela tinha vontade de trabalhar com crianças e foi no acampamento que começou sua experiência como educadora. Essa é uma questão diferente dos outros dois sujeitos (Professor Rosalvo e Professor Marçal), que entraram no movimento por questões ligadas à luta pela terra e só com o tempo e com a falta

de professores acabaram aderindo à educação. A Professora Dorcelina conta como foi a sua experiência na educação no início do acampamento.

Eu comecei a trabalhar na educação em 1987, logo que chegamos em Santo Inácio. Não tinha nenhuma noção, caí de paraquedas mesmo, por necessidade, por falta de professor. A sala era multisseriada, porque eram muitos alunos, mas tinha poucas pessoas para lecionar, e aí a gente trabalhava os períodos normais com todas as normas de sala de aula. Quem dava força pra gente era o Padre Alfeu e a irmã Olga, depois chegou a Dona Margarida, que era a esposa de um acampado que já era formada como professora que também veio dar uma força. Assim a nossa profissão começou a pegar o ritmo certo. Que até então a gente não tinha muita noção, copiava o que os outros mandavam a gente fazer (Professora Dorcelina).

Com a nossa quarta entrevistada aconteceu algo semelhante ao que ocorreu com a Professora Dorcelina. Após seis meses que as famílias já estavam morando no acampamento em Santo Inácio, a Professora Margarida conseguiu uma cedência do governo do estado para a prefeitura do município de Anastácio a fim de trabalhar como professora e coordenadora da educação no acampamento.

Eu não fui para o acampamento no início, porque eu dependia da cedência do Estado para o município de Anastácio. Quando eu cheguei lá, já fazia mais de seis (6) meses que as pessoas estavam morando no acampamento em Santo Inácio. A minha mudança foi mais demorada porque eu, sendo efetiva no estado, não poderia deixar a escola e também havia interesse que quando eu fosse para o acampamento, eu iria trabalhar na educação. Eu já tinha recebido convite da CPT e das lideranças para contribuir na educação com os colegas que iriam atuar dando aula (Professora Margarida).

A Professora Margarida ficou morando com seu esposo no acampamento e, como tinha uma formação acadêmica, contribuiu muito na parte pedagógica com os professores que não tinham formação, os quais tiveram que aprender a profissão na prática, no dia a dia de sala de aula, nos cursos de formação de educadores oferecidos pelo próprio movimento, conforme depoimento da mesma.

Eu trabalhava com a 3ª e 4ª série em um período, no outro eu trabalhava como coordenadora, que chamava de supervisão escolar. Fui cedida pelo estado para prefeitura de Anastácio. Tinha um trabalho de coordenação, juntamente com a equipe da irmã Olga, irmã Gema, irmã Nair, irmã Elza, que estavam sempre assessorando esse trabalho da educação no acampamento. Ajudando os professores, uma vez por mês ou quando havia os encontros de educadores. Onde os educadores juntavam para trocarem experiências, para colocar as dificuldades que havia no momento, relacionados ao aprendizado dos alunos. Os professores eram voluntários, eram pessoas que se ajudavam, tinha até pais que participavam. Esses professores eram do próprio acampamento e, com passar do tempo, foram levados para Glória de Dourados para que esses pudessem fazer treinamento, capacitações. Me lembro na época que quem fez parte dessa capacitação foi

o professor Rosalvo e a professora Dorcelina, que já estavam dando aula no acampamento. Depois esses foram contratados pelo município de Anastácio e Dois Irmãos do Buriti, como professores leigos, na época, porque eles não tinham formação. Eles moravam no acampamento, juntamente com suas famílias, a maioria deles só tinha a 8ª série, ou o ensino fundamental incompleto, mas, por ser uma região longe da cidade, os pais achavam por bem que as próprias pessoas do acampamento ministrassem essas aulas. Eles confiaram nesses educadores, assim apoiaram para que o trabalho desse continuidade na educação de seus filhos e que esses professores continuassem seus estudos (Professora Margarida).

Ainda em Santo Inácio, no ano de 1989, o nosso quinto entrevistado, o Professor Leôncio, com 18 anos e a 8ª série completa, chegou ao acampamento para morar com seus familiares. O mesmo afirma que estava desempregado e foi passar um tempo com a família. Seu pai era uma pessoa muito ligada à luta pela educação no acampamento e ajudava na construção das escolas. Também participava da comissão da educação como voluntário, e foi ele quem falou com a Professora Margarida a respeito de seu filho. E assim, foi convidado para dar aula, passando a fazer parte desse movimento na educação.

A minha escolaridade era o ensino fundamental, com segundo grau incompleto, eu trabalhava numa oficina mecânica antes de entrar no movimento dos sem-terra. Como eu havia saído do serviço, eu fui morar com meus pais no acampamento em Santo Inácio, e surgiu a oportunidade de entrar na educação, e por esse motivo eu fiquei morando no acampamento (Professor Leôncio).

Conforme o Professor Leôncio, o motivo que fez com que ele ficasse no acampamento foi ter entrado na educação, que também era uma fonte de renda, porque, quando ele começou a dar aula no acampamento, já existiam as escolinhas e os professores eram remunerados com um salário pago pelo governo do Estado.

Quando eu comecei a trabalhar, os professores já eram assalariados, mas antes alguns colegas chegaram a trabalhar praticamente de graça, trabalhavam como voluntários, porque não tinha salário. Mas depois o governo começou a pagar o salário mesmo atrasado, às vezes atrasava quatro (4) ou cinco (5) meses. Com relação à educação, tinha aula para os alunos de 1ª a 4ª série, apesar de as pessoas que estavam lá não ter formação adequada, pra ta lecionando. Mas eram promovidos cursos, encontros para aperfeiçoamento desses educadores. As escolas eram construídas pelos próprios pais, os alunos estudavam em barracões cobertos de lona. Tinha apoio, sim, de algumas pessoas que viam que o movimento era valioso. A população, apesar de ser do mato, como diz o pessoal, queria dar um bom estudo para seus filhos (Professor Leôncio).

Segundo os entrevistados, as famílias ficaram acampadas mais ou menos uns três (3) anos em Santo Inácio. Depois de muitas reuniões, negociações, manifestações, passeatas e ocupações, além de muito sofrimento, o governo do Estado de MS começou a transferir essas

famílias para outras áreas, onde elas seriam assentadas definitivamente. Foram desapropriadas quatro fazendas no estado para reforma agrária na época: a fazenda Monjolinho em Anastácio, a fazenda Casa Verde em Nova Andradina, a fazenda Taquaral em Corumbá, e o restante das famílias seriam assentadas na fazenda Santo Inácio em Dois Irmãos do Buriti, que virou o Assentamento Marcos Freire.

Ficamos uns (2) dois anos acampados em Santo Inácio, quando o governo teve que decidir, porque já tinha se formado uma favela rural, e não podia mais ficar naquele pé. Assim a organização foi se ampliando, as consequências foram crescendo, o povo foi tendo uma formação maior, as reações do povo foram se tornando um pouco mais avançadas, mais rebeldes, e a gente começou a fazer algumas pressões, começaram várias invasões nas fazendas vizinhas, manifestações para que o governo fizesse a reforma agrária. Fomos buscando outras áreas através das lideranças, áreas que eram consideradas terras devolutas ou improdutivas, e pressionando o INCRA, muita pressão e organização mesmo, e aí começou a dar certo. O governo arrumou outras áreas e começou a redistribuir as quase 1.000 (mil) famílias acampadas naquele local. Foi dando opções de áreas, e os grupos foram escolhendo para onde queriam ir. Para Casa Verde, se era para Corumbá, ou para qualquer outro lugar que tinha área liberada para reforma agrária. Assim o povo foi mudando para a área definitiva (Professor Rosalvo).



Manifestação dos trabalhadores em Campo Grande (MS), agosto de 1989.
Fonte: foto cedida pela CPT.

Podemos observar nas entrevistas que o povo queria e precisava muito dessa terra, lutou por ela, até tinha o direito de escolher para onde queria ir, mas deveria escolher segundo

as áreas que o governo havia liberado para reforma agrária. Estas nem sempre eram a terra sonhada pelos trabalhadores, muito menos eram nos locais onde eles gostariam de ser assentados. Mas era a terra disponibilizada pelo governo; antes aquela do que continuar vivendo como estavam.

No entender da Professora Margarida, a terra não foi ganha; foi preciso muita luta e muito sofrimento para ter um pedaço de terra. Ela afirma que essas áreas foram conquistadas.

É, as áreas foram conquistadas, as áreas não foram assim oferecidas de bom grado pelo governo. Se hoje estamos na terra é porque as pessoas buscaram essa terra, quantas pessoas na época do acampamento não chegaram nem a nascer, o sofrimento que essas pessoas tinham por conta da falta de alimentação, por falta de medicação. Quantas mães e quantos pais de famílias morreram à míngua por falta de atendimento médico, as pessoas ficavam doentes no acampamento, tinha que ir para Anastácio, que ficava a vários quilômetros do acampamento, muitas vezes as pessoas, ao chegarem em Anastácio, já chegavam sem vida. Hoje que já se passaram quase 20 anos, eu acredito que a terra saiu somente por causa da persistência das pessoas, e que muitas vezes até a força policial foi usada para inibir o nosso movimento (Professora Margarida).

Segundo a entrevistada, a terra não foi dada pelo governo, mas foi conquistada através da luta das pessoas que se uniram e se organizaram através dos movimentos sociais para pressionar as autoridades para que acontecesse essa reforma agrária. Para conquistar essa terra, passaram por muitas dificuldades, muito sofrimento, como a falta de alimentação, atendimento médico, sendo que muitos morreram por falta de um médico. Até a polícia, que seria para proteger o cidadão, foi usada contra eles nas passeatas e manifestações para inibi-los e reprimi-los em nome do Estado. A professora Dorcelina fala das dificuldades que passaram no acampamento em Santo Inácio.

Bom, eu fiquei acampada lá em Santo Inácio mais ou menos uns dois anos e meio, e a vida lá não era fácil, não, as pessoas precisavam trabalhar muito para sua sobrevivência, recebiam algumas ajudas do governo, como cobertor, cesta alimentar. Não era sempre, mas de vez em quando eles mandavam, e a sobrevivência das pessoas era trabalhando para os outros nas fazendas, e cada um tinha um pedacinho de terra para plantar. Os grupos se organizavam, trabalhavam em mutirão, trabalhavam juntos, e depois repartiam a produção, como arroz, feijão, milho, mandioca (Professora Dorcelina).

Segundo os entrevistados, após terem passado vários anos acampados, vivendo de forma precária, com todas as formas de improvisação, trabalhando nas fazendas vizinhas aos acampamentos e plantando pequenas roças em mutirão, o governo viabilizou algumas áreas que passou para o INCRA, que as repassava para as lideranças de cada grupo, que por sua vez

iam conhecer o local, olhavam a terra, tiravam fotografias, tiravam amostra da terra e levavam para o acampamento, onde faziam reuniões com as famílias. Discutiam sobre o local, como era a terra, o que poderia ser plantado ou criado, qual era a cidade mais próxima, ou seja, as pessoas tinham mais ou menos uma noção de para onde estavam indo. Mesmo não sendo a terra sonhada, as famílias tinham que escolher em qual área queriam ser assentadas definitivamente. Isso é o que relata o Professor Marçal:

Olha, antes as outras áreas que apareciam, a gente não se interessava, porque nós queríamos plantar, as áreas que apareciam antes eram mais para quem queria mexer com criação, com a pecuária, e a gente não tinha essa afinidade, a gente só sabia trabalhar a terra, e em Corumbá a terra era mais para lavoura, não era areia, não era cerrado, era uma terra boa para a agricultura, como a gente ia fazer isso, foi onde combinamos com a família de vir para Corumbá, para plantar e produzir através da lavoura (Professor Marçal).

A partir de agosto de 1989, começou o deslocamento dessas famílias para as várias áreas conquistadas. No início, o governo pagava caminhões e ônibus para as famílias se mudarem, depois abandonou isso alegando que o Estado não tinha mais dinheiro, forçando as famílias a se mudarem por conta própria. Posteriormente, passou a fazer as mudanças com o trem cargueiro, e, como todos queriam ir para a terra, cada família foi se mudando como podia.

O Professor Leôncio descreve em sua entrevista como foi feita a mudança das famílias acampadas em Santo Inácio para a fazenda Taquaral em Corumbá.

Essa mudança se deu assim: algumas famílias que tinham condições de pagar um caminhão pra levar a mudança vieram na frente, as outras famílias que não tinham condição tiveram que esperar a ajuda do governo, que trouxe um pouco das famílias de caminhão e de ônibus, e as famílias que ficaram para vir por último, por o governo alegar que não tinha mais dinheiro para pagar o transporte de caminhão e de ônibus, que segundo eles ficava caro, resolveram mandar as famílias de trem. Como foi o caso da minha família, a gente veio de trem, a gente foi levado de caminhão de Santo Inácio até a estação de Palmeiras e lá fomos embarcados no trem para chegar em Corumbá (Professor Leôncio).



Transferência das famílias para Corumbá, 1989.
 Fonte: foto cedida pela CPT.

O professor Rosalvo relata em seu depoimento o descaso com que os governos da época tratavam as famílias acampadas, como forma de que elas desistissem da luta.

O governo começou a fazer a transferência, no começo com caminhões de mudança e ônibus. O povo tinha algumas coisas para carregar, como alimentos colhidos, gado, cavalo e outros animais. Mas depois os últimos começaram a ser levados de trem, como foi o nosso caso para Corumbá, trem de passageiros e cargueiros, foi horrível. A gente saía daqui de Santo Inácio no caminhão, ia até Palmeiras, lá ficávamos esperando todas as mudanças chegarem, dois, três dias. Tinha que carregar todas as mudanças no trem, ficamos acampados improvisados. Em Corumbá esperamos mais uns dois dias para levar todas as mudanças para a área do Taquaral, onde estamos até hoje. Tivemos muitos prejuízos, se perdeu coisas, muitos animais morreram de sede e de fome, porque foi muito demorada a viagem (Professor Rosalvo).

Segundo o Professor Marçal, sua família uniu-se a outras famílias, e juntaram as economias para fretar um caminhão a fim de levar a mudança de Santo Inácio até o Taquaral, em Corumbá, o que corresponde a aproximadamente uns 400 km de distância entre as fazendas. Assim, os pertences e todas as pessoas de quatro (4) famílias foram em cima de um caminhão de uma localidade para outra.

A gente vinha no trem, só que nós não esperamos, porque ia demorar alguns dias, até fazer essas mudanças, organizar tudo. Então a gente tinha conseguido certo recurso,

juntamos quatro (4) famílias, alugamos um caminhão, colocamos as coisas em cima e viemos em um caminhão fretado de Santo Inácio até o Taquaral (Professor Marçal).

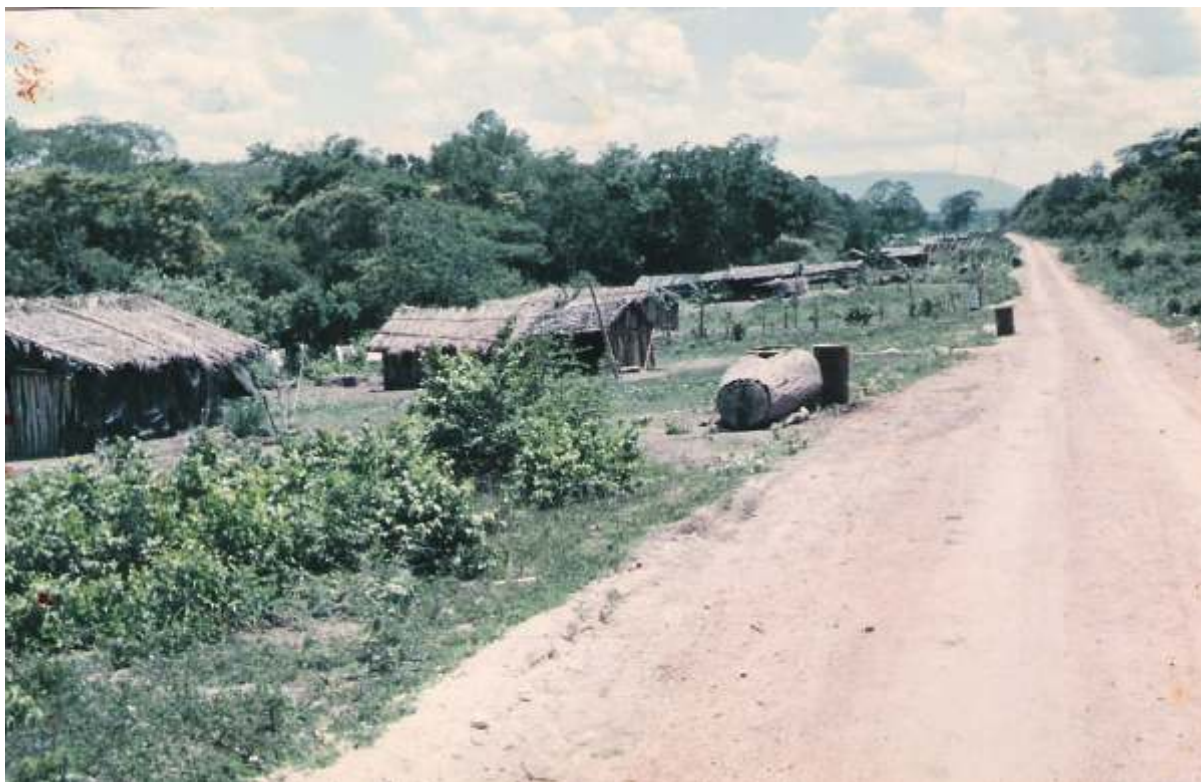
Segundo o Professor Leôncio, mais uma vez, as famílias sofreram muita discriminação, primeiro por parte do governo que não as ajudou como deveria a fazer suas mudanças, segundo por parte da população que não aceitava o governo ter trazido as famílias de outros municípios para a cidade de Corumbá.

Na verdade, algumas pessoas que fizeram a nossa mudança até entendiam a nossa situação, mas outras não, achavam que a gente tinha que ser tratado como animal, acha que animal não merece carinho. Por alguns a gente era maltratado, sim, achava que teria que chegar, largar em qualquer lugar e ir embora. A nossa chegada aqui foi uma questão bastante difícil, até triste, porque quando a gente chegou aqui em Corumbá, a gente foi visto como vagabundo, falavam que o governo tinha trazido um monte de bandido para Corumbá, até alguns supermercados baixaram as portas, a polícia teve que intervir, porque até a população era contra a gente tá aqui, a polícia tinha que tá fazendo o acompanhamento do transporte da estação de Corumbá até aqui no assentamento Taquaral (Professor Leôncio).

Segundo Bauman (2001, p. 118): “Os turistas viajam porque querem; os vagabundos, porque não tem nenhuma escolha [...] são turistas involuntários.” Este foi o caso dos trabalhadores rurais no MS, que acreditavam ter uma vida sólida e, de uma hora para outra, viram seus sonhos se transformarem em paredes movediças e foram obrigados a “viajar” porque a permanência no espaço tornou-se impossível, pois não havia mais como manterem suas vidas por terem perdido suas terras ou terem sido substituídos pelas máquinas agrícolas. Tiveram que ir para um acampamento do movimento dos sem-terra, sendo obrigados a se locomover de um lugar para outro, involuntariamente, dependendo da luta coletiva para que fossem assentados. Além disso, sua luta pela terra não era entendida pela sociedade, que os via como vagabundos e marginais. Segundo os entrevistados:

Quando nós chegamos aqui, a terra já estava desapropriada, mas ainda não tinha nada dividido. Nós chegamos aqui, eu me lembro, foi à noite, tudo escuro, as pessoas não tinham como arrumar o barraco e dormimos onde descarregou a mudança, dormimos ali junto, no meio da mudança, no meio do pernilongo, tão danado, dormir não dormimos, passamos a noite. Minha mãe ficou com um paninho abanando as crianças, quem já sabia que aqui tinha muito pernilongo e tinha dinheiro trouxe um mosquiteiro, armou e colocou as crianças embaixo, e os adultos fizeram uma fogueira para poder passar a noite. Aí, no outro dia, cada um foi arrumar o seu barraco e cobrir com uma lona, para se alojar. Depois, para sobreviver, as famílias fizeram grupos para limpar os pedacinhos de terra, para poder plantar alguma coisa para comer (Professora Dorcelina).

Quando as famílias chegaram ao Taquaral, a área já estava desapropriada, mas ainda faltava o INCRA cortar os lotes definitivos, para que fossem sorteados entre as famílias, que permaneceram, mais uma vez, acampadas por quase dois anos na área.



Início do Acampamento Taquaral, 1989.
Fonte: foto cedida pela CPT.

O Professor Leôncio conta que a luta pela terra foi muito sofrida, demorada e até frustrante. Isso porque as famílias ficaram acampadas por muitos anos, esperando essa terra e, quando ela saiu, não era como muitos sonhavam. O solo não era tão bom para a agricultura, não havia água, demorou muito para as pessoas receberem crédito para investir nos lotes e muitas pessoas não se adaptaram com a água, com o clima, chegando até a abandonar seu lote ou vendê-lo por alguns trocados para ir embora.

Quando nós chegamos aqui no Taquaral, a terra ainda não estava desapropriada, dependia de um documento do INCRA e do Meio Ambiente, que era o tal do RIMA. A gente ficou acampado, cada um morando num barracão de lona na beira da estrada. Algumas pessoas da cidade que passavam por aqui achavam que a gente era perigoso, tinha que ter muito cuidado. Mas depois foram se acostumando. Depois de ficarmos mais um tempo acampados, a terra foi liberada, cortada pelo INCRA e aconteceu o sorteio dos lotes, que foi no dia 21 de setembro de 1991, foi quando pegamos a terra. Hoje o assentamento conta com 394 lotes, mas muitas pessoas que chegaram aqui no início se decepcionaram com a terra, não se adaptaram com a água, com o calor e uns acabaram abandonando seus

lotes, outros venderam por mixaria, trocaram por outro lugar e foram embora, mas, graças a Deus, tem muitas famílias aqui que ainda resistem (Professor Leôncio).

Quanto à educação, os entrevistados afirmam que, assim que as famílias chegaram ao Taquaral, começaram a construir os barracões para que se iniciasse a aula, e os professores continuaram sendo as pessoas da comunidade.

Quando nós chegamos aqui em novembro de 1989, as crianças vieram somente com o terceiro bimestre completo, o quarto bimestre teria que completar aqui, senão as crianças perderiam o ano letivo. Então, como os professores eram do acampamento, nós acompanhamos nossos alunos. Chegou aqui, só construiu novamente o barracão, e a gente começou a dar aula, sem nenhuma previsão de pagamento, de contrato, nem nada, a gente foi por amor à educação mesmo, preocupação com as crianças para não perderam o ano, depois a gente conseguiu organizar tudo (Professora Dorcelina).

De acordo com os entrevistados, vieram 305 (trezentas e cinco) famílias de Santo Inácio para a fazenda Taquaral, em Corumbá, que se juntaram a mais 89 (oitenta e nove) famílias de corumbaenses, formando um acampamento com 394 (trezentas e noventa e quatro) famílias. Havia muitas crianças e adolescentes em idade escolar. Como a preocupação com a educação das crianças era grande por parte das famílias, assim que chegaram a Corumbá, logo começaram a construir as escolas para que seus filhos continuassem estudando, e os professores continuaram sendo pessoas do acampamento. Mas, como o número de crianças era muito grande, houve necessidade de conseguir outras pessoas para trabalhar como educadores.

A nossa chegada em Corumbá foi no final de 1989. O interesse pela educação continuou sendo das famílias, dos futuros parceleiros, que ainda eram acampados. A terra ainda não estava dividida, então continuamos na área definitiva, mas em processo provisório, onde nos reunimos e continuamos com o espírito de luta, com o apoio dos movimentos sociais como CPT, FETAGRI, MST, PT. Todo esse pessoal nos ajudava pra que a gente pudesse conseguir ficar na área e pegar os lotes definitivos. Nós fomos buscar apoio da Prefeitura e do Estado em questão da educação, juntamente com os órgãos competentes, em relação aos alunos que tinham acabado de chegar em Corumbá. Mas a documentação dos alunos ainda estava no município de Anastácio e em Dois Irmãos do Buriti, e a Secretaria de Educação do município de Corumbá se responsabilizou em ir atrás dessas transferências e resolver as questões administrativas que se relacionavam à situação escolar dos alunos. Os pais e as famílias continuaram fazendo os barracos, como era feito em Santo Inácio, quase que já éramos diplomados nisso. Onde nós nos organizamos entre educadores, pais e alunos e fazíamos as escolas, pra que a educação não parasse e foi um dos setores do nosso acampamento que nunca parou, foi a educação e a saúde. Os professores do acampamento eram na maioria os mesmos que vieram do acampamento de Santo Inácio. Chegando aqui os professores não foram suficientes, nós tivemos que estar oferecendo vagas para mais gente do acampamento e também para pessoas da região de Corumbá (Professora Margarida).

Quando as famílias chegaram a Corumbá, passaram por muitas dificuldades. Todos os entrevistados lembram com bastante dor dos problemas que enfrentaram no início, como se adaptar com a água, que era muito salobra, com os mosquitos, mutucas, o calor, que era intenso. E, para agravar, tiveram que ficar quase dois anos a mais acampados provisoriamente esperando que o INCRA cortasse os lotes definitivos.

O Professor Marçal lembra que essa espera, mais uma vez num acampamento provisório, fez com que ficassem sem ter como produzir. Esse fato acarretou uma mudança de cultura muito grande, pois os homens tiveram que ser sustentados pelas suas mulheres, que saíam para trabalhar como domésticas na cidade, para não passarem fome. Os maridos passaram então a ser os responsáveis pela casa/barraco e pelo cuidado dos filhos.

Olha, a chegada foi muito difícil, porque chegamos aqui sem dinheiro, sem nada, sem nada mesmo. Sem conhecer a região, sem conhecer a realidade, serviço a gente não conseguia, porque lá a gente trabalhava em lavoura, era diferente a atividade pra lá, e aqui não, aqui a gente teve que se adaptar, não achava trabalho, então as mulheres tiveram que trabalhar, a minha mãe que sustentou a gente por mais de dois (2) anos. Trabalhava de doméstica na cidade e recebia todo dia o pagamento, trazia um arroz, um feijão. A gente tava ainda acampado esperando a terra, tava dentro da área, mas não tinha o sorteio ainda, não tinha a terra ainda. O INCRA não deixava ninguém derrubar o mato para fazer uma roça, então foi muito difícil. Tivemos que se adaptar com a água, que era muito diferente da região em que a gente morava em Dourados e da região do outro acampamento de onde viemos. A água era salobra, tivemos que se adaptar com o mosquito, demais, mutuca, muito mesmo, então foi um sofrimento. À noite a gente não conseguia dormir embaixo das barracas de lona, um calor insuportável mesmo. Não tinha energia, pra gente tomar uma água fresca, tinha que colocar as vasilhas de alumínio em cima das barracas pra tomar sereno da noite, de manhã colocava a água no garrafão de vidro coberto de saco de estopa e colocava no chão, pra tomar aquela água durante o dia. À noite a gente quase não dormia, porque tinha que dormir embaixo do mosquiteiro. Foi muito sofrimento, principalmente para as crianças, pra gente adulta, a gente entendia o porquê estava ali, era uma luta, era uma história, estava procurando conquistar alguma coisa, mas as crianças não sabiam o porquê (Professor Marçal).

Dos cinco professores entrevistados, o último a se envolver com a educação foi o Professor Marçal. Ele foi para o acampamento desde o início, acompanhou toda a luta, participou do movimento, morava com seus pais e sempre gostou de trabalhar com a terra, nasceu e cresceu na roça, estudou na zona rural, tinha a 8ª série e gostava mesmo é de trabalhar na agricultura. Porém, “o destino ou a necessidade” o transformou em um educador: “os homens fazem a história [...] com base em condições que não escolhem” (HALL, 2006, p. 149). Assim, o Professor Marçal, do dia para a noite, devido às circunstâncias e à falta de trabalho, passou a ser um professor, algo que nunca tinha imaginado antes. Acostumado ao trabalho na lavoura, passou a exercer a profissão de educador. Conforme relata em seu depoimento:

Quando nós chegamos aqui no Taquaral, tinha muitas crianças que precisavam estudar, mas os professores da cidade tinham medo da gente e não queriam dar aula aqui no acampamento. As pessoas da cidade não gostavam do povo do acampamento, falavam que a gente era baderneiro, que ia saquear os supermercados, tinham medo, eles tinham essa cisma. Então tivemos que nós mesmos dar aula. Quem tinha um pouquinho de estudo dividia com quem tinha menos. Foi quando eu entrei na educação; na época, eu fui convidado para dar aula pela professora Margarida. Eu estava com 10 anos que tinha concluído a 8ª série e tinha parado de estudar. Na época era para dar aula para o (PEB), no noturno, suplência básica, e eu falei para a professora: Olha, Margarida, não tem como, eu nunca nem sonhei de ser professor, de tá dentro de uma sala de aula. Eu era o aluno mais tímido da sala quando eu estudava, eu sentava lá na última carteira, lá nem abria a boca. Acho que é muito difícil, imagine eu numa sala de aula. Eu falei: Eu não vou querer, não vou querer, não. Mas ela insistiu: Não, Marçal, você tem a 8ª série, eu te dou uma força, primeiro dia de aula eu entro na sala com você, e fico uns 3 dias com você, até você acostumar, praticar um pouco. E com muito medo, acabei aceitando o convite, tinha medo, não tinha o trabalho, com vontade de ter um trabalho, mas com aquele medo de não dar conta do recado, acabei aceitando. Assim combinamos, isso foi em 1990, conseguimos os alunos, senhores, senhoras e jovens. Eu lembro até hoje, 34 alunos, de 1ª a 4ª série. Arrumamos o local, conseguimos um lampião a gás. E no dia marcado cheguei na sala, com um lampiãozinho a gás, meu material, com um apagador, e lá fiquei aguardando a professora Margarida e ela nada de aparecer. Eu falei: Meu Deus do céu, o que é que eu vou fazer aqui? E, tremendo, fui obrigado a fazer alguma coisa, eu nem lembro como comecei e nem como terminei, mas, graças a Deus, acabei acostumando. Dei aula em 1990, contratado pelo Estado, e em 1991 fui contratado pelo município de Corumbá (Professor Marçal).

Os entrevistados afirmam que, durante os quase dois anos em que ficaram acampados provisoriamente no Taquaral, o número de atendimento na educação, que era de 1ª a 4ª série, foi aumentando. Criaram cursos de alfabetização de jovens e adultos, pois perceberem que havia uma grande quantidade de adultos analfabetos no acampamento, fato que prejudicava muito na hora dessas pessoas participarem das reuniões, assinarem um documento ou um abaixo-assinado com reivindicações por melhorias, ou até mesmo ajudar seus filhos com as atividades escolares. Ampliaram o número de escolinhas de 1ª a 4ª série, que foram tendo uma demanda maior, criaram o ensino fundamental de 5ª a 8ª série dentro do próprio acampamento.

Quando nós chegamos aqui, tinha aula só para as crianças, de 1ª a 4ª série, e no outro ano, através do apoio dos pais, da igreja católica, CPT, a gente começou uma briga com o Estado, com a prefeitura, uma luta para que fosse criada a 5ª série em diante, e também educação para os adultos que nunca tinham estudado e queriam aprender a ler e escrever. Aí começamos a ampliar os barracões, ampliar mais salas de aula, que eram construídas pelos pais, alunos e professores. Cavamos buracos, cortamos e carregamos a madeira do mato, cortamos palha, para poder construir a escola. Fazíamos tudo em mutirão, a gente dava aula, fazia almoço, cada um doava um pouquinho de si, para poder ter aqui dentro do acampamento a educação para os nossos filhos (Professora Dorcelina).

Como afirmam os entrevistados, assim que as famílias chegaram à fazenda Taquaral, atualmente Assentamento Taquaral, organizaram-se de modo que seus filhos pudessem continuar estudando. Construíram as escolinhas, tentaram arrumar mais pessoas da comunidade para atuar como educadores e foram ampliando as séries e os cursos, para melhor atender à comunidade. A escola também era um local onde aconteciam as reuniões com as famílias e as lideranças, para montar estratégias de luta pela terra e outras necessidades, como afirma o Professor Leôncio em seu depoimento.

Olha, a gente chegou aqui em novembro de 1989, e quando foi no dia 4 de dezembro do mesmo ano, começamos a trabalhar num barracão que tinha aqui, onde eram feitas as reuniões. A gente juntou um grupo de professores que já vinha lá de Santo Inácio e começamos a trabalhar, apesar das brigas que a gente teve com o secretário de educação, Jorge, na época. Começamos a trabalhar assim, meter os peitos mesmo, porque a gente via a necessidade de terminar o ano letivo com alunos que vieram para cá. Colocamos a nossa cara a tapa, porque a gente viu se dependesse do secretário na época. A gente não tinha apoio nenhum, se a gente não tivesse feito isso, não ia conseguir terminar o ano letivo. Enfrentamos reuniões com ele, tivemos algumas brigas, discussões, porque eles não queriam deixar a gente terminar o ano letivo, porque não tinha local adequado e nem dava nenhuma condição. Mas, graças a Deus, conseguimos terminar, sim. No outro ano, aumentou o número de alunos de 1ª a 4ª série, foi implantado o ginásio de 5ª a 8ª série, e abriram salas de alfabetização para jovens e adultos. Tivemos a necessidade de construir mais barracões, onde foram construídas a escola da Caixa D'água, escola Corumbazinho, escola Eldorado, escola Caarapó e escola do Jatei (Professor Leôncio).



Primeira escola no acampamento Taquaral, 1989.
Fonte: foto cedida pela CPT.

Segundo os entrevistados, a educação no Taquaral teve início através da organização dos acampados, pais, professores, alunos e lideranças, pois a prefeitura e o governo do estado pouco contribuíram. Os acampados foram responsáveis pela construção das escolas, eram responsáveis pelo preparo da merenda escolar e às vezes pela confecção do mobiliário improvisado (mesas e bancos) das escolas. Além disso, assumiram também a capacitação dos professores, que era feita através de cursos organizados pelos vários movimentos sociais, principalmente a CPT, que contribuiu muito com a educação no início do assentamento.

O Professor Rosalvo relata que era grande o número de professores e de crianças, mas as condições da educação, na época do acampamento em Corumbá, não eram nada boas.

Acredito que tínhamos uns 20 professores do acampamento, que davam aula de 1^a a 4^a série. E quando abriu o ginásio, o número de professores aumentou, porque alguns professores que davam aula para o ginásio vinham da cidade, por falta de professores formados dentro do acampamento, chegamos a ter mais de 500 alunos nos três períodos. Na época não tinha transporte escolar, as crianças andavam das suas casas até os barracões para estudar, a pé, de bicicleta, de cavalo, de carroça, porque não se tinha transporte escolar. Quanto à merenda escolar, a gente recebia alimentos que eram mandados pela FAE do governo Federal, mandava alimentos pré-cozidos, semi-prontos para que se pudessem servir para crianças, que era mandado 2 ou 3 vezes por ano, não era uma assistência diária. Tinha meses que não tinha, a gente fazia um tipo de mutirão para fazer a merenda, as mães vinham e cozinhavam na escola, no fogão a lenha. A água era umas caixas que ficavam na beira da parede da escola e o carro pipa do INCRA abastecia (Professor Rosalvo)

A fotografia abaixo ilustra como era precária a estrutura física das escolas, mas, ao mesmo tempo, demonstra como as famílias eram organizadas e unidas nos seus objetivos.



Escola da Caixa d'Água, Taquaral, 1990.
Fonte: foto cedida pela CPT.

Segundo os entrevistados, as escolinhas funcionaram por muito tempo nos barracos de pau a pique. Após o sorteio dos lotes, em setembro de 1991, foram construídos barracões nas agrovilas I, II, III, que eram usados como escola. Esses barracões foram feitos com madeiras tiradas com motosserra nos lotes dos assentados, que foi doada, e retirada em sistema de mutirão. A cobertura era de telha eternite, o piso era de chão batido. Todas as escolas foram feitas pela própria comunidade, pais, professores e alunos.

Para melhor ilustrar aquele momento histórico, o Professor Leôncio cedeu uma fotografia da época que demonstra como eram as escolas no assentamento Taquaral, após o sorteio dos lotes.



Escola do Barracão, Agrovila I, Taquaral, 1992.
Fonte: foto cedida pelo Professor Leôncio.

Com o passar dos anos, depois de muitas reivindicações e cobranças, foram construídas as escolas de alvenaria nas agrovilas, com recursos do governo federal em parceria com o município de Corumbá, como afirma a Professora Margarida em seu depoimento.

No início era o barraco de pau a pique coberto de lona com chão batido. Depois passou para o barracão, coberto de telha de eternite cercado de tábua, tábua tirada no acampamento pelos próprios pais e chão batido. E por último temos uma escola feita de alvenaria um pouco melhorada, com piso, com banheiro, água encanada, e assim foi melhorando, conforme o entendimento político que foi tendo na região e que o prefeito da época e os vereadores, toda a parte com os personagens políticos e os órgãos governamentais foram entendendo que nós seríamos pessoas que viriam para cá, só para contribuir com os cidadãos, que gostaríamos de participar da região, produzir e fazer parte da população (Professora Margarida).

Assim, como afirma a Professora Margarida, após muito luta e muita negociação, a comunidade foi conquistando algumas melhorias, entre elas uma escola de alvenaria com mais conforto para os alunos e dignidade para a comunidade.



Escola Municipal Rural Polo Monte Azul, Assentamento Taquaral, 1996.
Fonte: acervo da escola.

Durante as entrevistas, percebemos nos professores entrevistados um grande orgulho por terem participado desse processo, que vai além da conquista da terra.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: Os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1994a, p. 52). E foi com essa perspectiva que os professores e os trabalhadores iniciaram essa luta, organizaram-se, uniram-se e buscaram essa libertação que vai além da conquista da terra, lutaram para criar uma escola, uma escola com a cara dos trabalhadores, uma escola que liberta, cria sonhos e oportunidades para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores rurais, como ter uma escola dentro do assentamento, poder fazer um ensino médio, entrar numa faculdade, ter diretos à saúde pública, ser reconhecido como trabalhador rural, com direito a uma aposentadoria, fazer parte de uma associação, sindicato, ou seja, ser reconhecido como um cidadão. Essas conquistas são méritos desses educadores, pais, alunos, ou seja, de toda comunidade, que não mediram esforços para que a educação dos acampamentos e assentamentos não se tornasse apenas uma simples escolinha no campo, onde aquela professora que mal sabe ler ensina os alunos a também mal saber ler e escrever, como forma de manter a relação de poder e de superioridade da classe dominante, situação que permaneceu por muitos anos nas mais diversas localidades das áreas rurais do nosso país. E, para mudar essa realidade, lutaram para que fossem criadas escolas dentro dos acampamentos

e assentamentos com uma educação que valorize o trabalhador rural, suas culturas, sua organização, com uma proposta pedagógica condizente com a área rural, partindo do seu meio para um todo, onde o aluno possa ter conhecimentos que possam garantir seu desenvolvimento educacional dentro e fora do assentamento, podendo continuar seus estudos na área urbana. Investiram e apoiaram a formação dos educadores da comunidade, com o compromisso de que esses pudessem educar seus filhos. Criaram uma metodologia de trabalho diferenciada, levando os alunos a ter um entendimento do seu meio e do mundo, para que esses possam adquirir conhecimentos básicos capazes de ajudá-los no seu cotidiano, na sua vida escolar e também fora da área rural. Quebraram os paradigmas que foram criados sobre o homem do campo, essa visão inferiorizada, do camponês atrasado, um “Jeca Tatu”, um “matuto”. Trabalham a autoestima desses alunos, incentivando-os a estudar, valorizando seus conhecimentos e ensinando outros, preparando os alunos para que eles possam ter oportunidade de continuar os estudos em outros meios, prestar vestibulares, concurso público, exercer seu direito de ir e vir, como qualquer outro cidadão, com respeito e dignidade.

E foi através dessa organização e luta que começou a nascer a escola do campo, uma escola que tem *a nossa cara, com a nossa identidade*. Uma escola que está sendo desenhada nos diversos cantos do país, graças à garra do povo e à luta dos movimentos sociais. Hoje, a escola rural vai muito além daquela “escolinha cai não cai” (ARROYO et al., 2005, p. 71). Ela é capaz de criar sonhos, vontades e oportunidades para jovens do campo mudarem seus destinos, que antes já estavam traçados pela falta de políticas públicas para atender essa população, que ainda sofre, mas não desiste e luta para mudar essa desigualdade, e é com essa convicção que os trabalhadores lutam para mudar o campo, para não se mudar do campo.

Isso fica muito claro nos depoimentos dos educadores que trabalham no Assentamento Taquaral, que se preocupam em proporcionar uma educação que possa contribuir para a formação dos alunos e da comunidade em geral, pois acreditam que a educação é uma ferramenta muito importante para a libertação.

Olha, a única riqueza que toda a família comentava que poderia deixar para os filhos era a educação. É claro, ia ter um sítio, uma casinha, mas o sonho da gente não é ficar milionário, era de manter a família, e o que a gente poderia deixar além disso era dar oportunidade para as crianças estudarem, para eles poderem conquistar mais espaço na sociedade. E o caminho é o estudo, por isso a gente tinha em todos os acampamentos uma escola, tinha os professores da localidade, que davam aula, e a gente tinha o estudo como o suporte para sua vida futura. Eu me sinto acho que realizado, porque nesse grupo a gente cresceu, hoje esses alunos praticamente a gente viu nascer, nós viemos com as famílias desses alunos na luta, no sofrimento, no trabalho, em busca de conquistar essa terra.

Depois, como eu já falei, eu entrei na educação, é muito gratificante a relação de amizade que a gente tem, de respeito com esse aluno, porque primeiramente a gente conhece a vida desse aluno, como ele vive, onde ele vive, quem é sua família, as dificuldades que eles passam. A gente sabe que o único caminho que vai dar mais autonomia é a educação, a gente sabe que o caminho é esse, então tudo que a gente poder fazer, a gente faz. O respeito que a gente tem por esse aluno é muito grande. A nossa relação com esse aluno eu considero como uma família, sabe que chegamos juntos e estamos aqui em busca do mesmo sonho (Professor Marçal).

Caldart (2000) apresenta-nos um conceito sobre coletividade e família:

A coletividade sem-terra é um acampamento, um assentamento ou uma escola. Mas é também tudo isto junto, e ao mesmo tempo, integrando pessoas e famílias que nem se conhecem mas têm laços de uma identidade comum [...] Neste sentido, família passa a ser mais do que aquela onde a pessoa nasce, porque há outros tipos de laços de sangue que passam a vincular as pessoas umas às outras (p. 218).

É com esse sentimento de pertencimento que os trabalhadores conseguem se unir e lutar para vencer esse inimigo que tudo pode em nome do capital, em nome da globalização que vende a ilusão do consumo, da liberdade de ir e vir como direito, como se todos fossem iguais. Mas sabemos que os oprimidos são os que sofrem na pele toda tirania, toda violência que existe de forma real, como o desemprego, a fome, a miséria, a falta de terra para trabalhar, e sabem que só através da união e da organização serão capazes de se libertar. Foi com esse propósito que esses trabalhadores do Assentamento Taquaral iniciaram essa batalha, transformaram a luta pela terra em outras lutas, como o direito à educação. Até a entrada dessas famílias nos acampamentos, muitos nunca tinham freqüentado uma escola, a maioria dos adultos eram analfabetos, e muitos jovens estavam seguindo o mesmo caminho, pois sabe-se da dificuldade de conciliar trabalho diário de boia-fria com educação. Hoje, essa realidade vem mudando, principalmente nos assentamentos, onde todos têm acesso à escola e a uma educação que contribua para melhorar a vida dos trabalhadores, e todos têm liberdade para estudar, tanto as crianças e os jovens quanto os adultos; pois as pessoas passaram a ser donos de suas vidas, têm liberdade de escolha, podendo programar seu trabalho e outras coisas que gostariam de fazer, coisa que antes não podiam, pois apenas obedeciam ao patrão. Através dessa luta dos trabalhadores está sendo possível diminuir um pouco a porcentagem das desigualdades e dos excluídos.

3.5. A formação no movimento: tornando-se professor na luta pela terra e pela educação

Dos cinco professores entrevistados nesta pesquisa, dois tinham somente a 8ª série quando começaram a dar aula no acampamento, que eram os professores Dorcelina e Marçal; outros dois tinham o ensino médio incompleto, no caso os professores Leôncio e Rosalvo; e somente a Professora Margarida já tinha o nível superior, com graduação em Pedagogia. Esta última iniciou seu trabalho no acampamento como coordenadora e deu uma grande contribuição na parte administrativa e pedagógica da escola.

Já os professores Rosalvo, Leôncio, Marçal e Dorcelina trabalhavam em sala, dando aula de 1ª a 4ª série para as crianças, jovens e adultos do acampamento. Eles procuraram participar de vários cursos relacionados à educação popular e deram continuidade aos seus estudos durante o processo de luta pela terra.

De início, teve professores que tinham a 5ª ou a 6ª série. No meu caso, eu já tinha a 8ª série, então aqueles professores que tinham a 5ª série, eles davam aula e procuravam voltar a estudar, para se aperfeiçoar e continuar na educação. Como eu tinha a 8ª série, comecei a fazer o Logus II, que era um curso de magistério modulado. A gente recebia as apostilas, estudava, ia numa escola que a gente era orientado, lá fazia as provas. Se tivesse dúvidas ou necessidade de ajuda, tinha um professor que nos ajudava. Esse professor dava algumas aulas, explicações e aplicava as provas. Como teve o período de mudança de Santo Inácio para Corumbá, eu demorei aproximadamente uns 2 ou 3 anos para conseguir terminar. Esse curso ajudou bastante, até porque era o único meio que eu tinha pra poder fazer o magistério, era através desse Logus. Porque frequentar uma escola regular a gente não tinha tempo, condição financeira e nem transporte. A gente morava bem longe da cidade, e eu não podia parar de estudar, então essa foi uma saída que eu tive para continuar estudando (Professora Dorcelina).

Foram várias as formas e os caminhos percorridos pelos professores leigos para continuarem seus estudos e permanecerem dando aula nos acampamentos e assentamentos de MS. Eles driblaram as dificuldades para continuar seus estudos e tiveram apoio das famílias e dos movimentos sociais, principalmente da Comissão Pastoral da Terra (PT), que proporcionou cursos de formação e aperfeiçoamento para os educadores. Isso foi um fator fundamental para a formação dos mesmos, que eram respeitados e valorizados pela comunidade. Essa formação contribuiu para a melhoria na qualidade da educação das crianças, jovens e adultos que vivem nos assentamentos até hoje.

O trabalho na educação no acampamento sempre foi feito por pessoas da comunidade. Elas moravam no acampamento juntamente com suas famílias e começaram a trabalhar como educadores voluntários. A maioria deles só tinha a 8ª série, ou o ensino fundamental incompleto. Devido ao acampamento ser longe da cidade, os pais achavam por bem que os próprios acampados que tinham um certo nível de escolaridade ministrassem essas aulas, eles confiaram nesses educadores leigos e assim apoiaram para que esses professores dessem continuidade à educação de seus filhos no acampamento. E

contribuíram muito para que esses professores continuassem seus estudos (Professora Margarida).

Almeida (2008, p. 28) descreve como iniciou essa preocupação com a educação nos acampamentos na região de Dourados na década de 80 do século XX:

Esta preocupação com a educação do campo e com o material didático a ser utilizado passa a ser um compromisso por parte da CPT / MS, inicialmente nos assentamentos e acampamentos da região de Dourados. Lembrando que após a ocupação da fazenda Santa Idalina em 1984, que é marco da formação do MST no Estado, ocorreu o despejo e a formação do acampamento da Vila São Pedro, em Dourados, e nascia neste momento o primeiro desafio no sentido de garantir uma escola do ensino regular para as crianças de famílias que vieram de diferentes municípios, tendo interrompido suas matrículas nas escolas das cidades de origem [...] Não havia naquele momento nenhuma estrutura escolar no município [...] para absorver o número de crianças em idade escolar [...] A solução encontrada pela Comissão Pastoral da Terra foi improvisar a formação de monitores voluntários do próprio acampamento que se dispusessem a desenvolver atividades de alfabetização e de atividades ocupacionais para as crianças acampadas.

Os primeiros professores do acampamento iniciaram sua formação participando de vários cursos oferecidos pelos movimentos sociais, como: cursos relacionados à educação, saúde, meio ambiente, política, tudo que poderia contribuir com a comunidade. Eles eram os verdadeiros educadores a que Paulo Freire se referia, tinham um trabalho relacionado ao povo, não só ao aluno como forma de repasse de conteúdos, mas um aprendizado de vida e de cidadania.

Almeida (2008, p. 28) fala sobre o desafio de criar um material pedagógico relacionado ao meio específico, mas sem perder a dimensão da totalidade:

O grande desafio a ser enfrentado era produzir um material pedagógico que considera o saber a partir dos conhecimentos prévios e das práticas culturais do homem e da mulher do campo contribuindo para permanência na área rural ao mesmo tempo em que não perde a universalização do conhecimento, ou seja, um saber que é específico sem negar a totalidade, o “espaço mundo”.

Os entrevistados falam sobre os vários cursos de que participaram durante todo o processo de luta pela terra e pela educação, do apoio que receberam, principalmente da CPT, na pessoa da irmã Olga Manosso, que era professora do Estado e foi cedida para assessorar em questões relacionadas à educação dos acampamentos de Mato Grosso do Sul, em meados da década de 1980. Essa iniciativa ajudou a formar muitos professores na área rural, criando uma nova identidade para os professores do campo, que, além da educação, tinham uma participação ativa no movimento, criaram uma nova metodologia de ensino rural, que via e

tratava o campo com respeito e carinho, já que eles eram moradores dessas localidades, filhos de acampados, assentados ou moradores das colônias do Estado de MS.

Para Kolling et al. (1999, p. 26 e 29), uma educação do campo seria a seguinte :

Educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural [...] uma educação voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo [...] ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

O Professor Rosalvo descreve como foi esse processo de formação:

É, nós tivemos vários cursos, participamos de vários encontros, com o apoio da CPT e de outros movimentos sociais, como cursos de alfabetização, em Fátima do Sul, Glória, em Dourados, Caarapó, Aquidauana, Campo Grande, Jardim, Anastácio, e a partir desses cursos em educação a gente foi tendo mais formação, mais conhecimento. Participamos de cursos sobre a questão ambiental, apoio à agricultura, tivemos várias formações ligadas à educação, à produção, política, reforma agrária, cursos relacionados à saúde, para que pudéssemos ajudar as crianças e as famílias. Como a saúde no acampamento era muito precária, todos precisavam entender um pouquinho de saúde, para auxiliar as crianças quando ficavam doentes ou tinham alguns probleminhas. Curativos, alguma coisa que precisava ser feita, por isso que nós éramos educadores e não somente professores. Nós éramos chamados de animadores culturais, a gente tinha uma ligação de hábitos e costumes de um povo, porque a gente fazia parte da comunidade, nós éramos parte integrante dessa formação. Então coisas que parecem novas hoje, como cuidar e educar, eram uma rotina para nós. Na maioria das vezes o professor era enfermeiro, cozinheiro, tudo. Quando não tinha mães para fazer a merenda, a gente mesmo ia para [o] fogão a lenha, dava aula e fazia a merenda, a gente cansou de fazer isso (Professor Rosalvo).

Os primeiros professores do acampamento iniciaram sua formação acadêmica cursando o projeto Logus II, que habilitava para o exercício do magistério. Ele era um curso apostilado, onde os alunos estudavam em casa e faziam as provas na cidade em uma escola estadual, num sistema de eliminar as disciplinas até cumprir todas e, assim, concluir o curso, que durava em média três anos. Essa era uma forma daqueles professores conciliarem o trabalho e o estudo, como afirma a Professora Margarida.

Os professores correram em busca de formação, como havia na secretaria de educação do Estado o projeto Logus II, onde a professora Julieta¹⁷ entendeu que esse projeto poderia ser colocado em prática na formação dos professores do acampamento, onde foi formado mais de cinco (5) professores do assentamento Taquaral, eu me lembro que foi o

¹⁷ Professora Julieta na época era agente regional de Educação da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

professor Edson, professora Cida, professor Rosalvo, professora Dorcelina, professora Selene, mais alguns que se formaram no projeto Logus II. Eu trabalhava como uma das orientadoras desse projeto e atendia as salas de aula onde esses professores leigos faziam esse curso, eu tinha 20 horas pelo Estado, eu fazia a visita aos professores e a orientação geral. Quanto ao projeto Logus II, ele era desenvolvido em módulos, por disciplinas. Havia oito (8) disciplinas que tinham que ser sanadas, eu me lembro que a nota era oito (8), o professor tinha que tirar oito (8) e no final dos módulos ele estava apto a receber o certificado que significava o curso do magistério, em nível de ensino médio. (Professora Margarida).

Conforme o Professor Rosalvo, depois que os professores já tinham feito vários cursos oferecidos pelos movimentos sociais, surgiu a oportunidade de fazer o Logus II, um curso referente ao Magistério, oferecido pelo Governo Federal para formar professores das áreas rurais ou de difícil acesso. Foi uma forma que os professores encontraram para continuar estudando, já que os mesmos davam aula o dia inteiro no assentamento, que ficava longe da cidade e não havia transporte para que os mesmos cursassem um curso regular.

O Logus II era um curso federal, onde a gente recebia as apostilas para estudar e fazia as avaliações. Tinha um professor que acompanhava esse curso, para estar nos orientando e dando as provas. A gente recebia as apostilas, estudava 70, 80 horas de determinada disciplina e o professor aplicava a prova, num colégio na cidade, que era o colégio João Leite de Barros, em Corumbá. A gente dava aula o dia inteiro, estudava à noite em casa e final de semana, ia fazer as provas. Assim eu terminei meu magistério. Depois desse magistério foi que alguns professores do nosso grupo optaram em fazer o magistério de férias, que também era um curso de luta, conquistado pela nossa organização de professores de assentamentos e acampamentos. Tínhamos uma organização chamada Associação de Educadores de Colônias, Acampamentos e Assentamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS). A Comissão Pastoral da Terra (CPT) também nos ajudou a criar esse curso de magistério de férias, em Campo Grande, onde formaram várias turmas de professores que moravam e davam aula nos acampamentos e assentamentos. Depois de formar os professores, passamos a formar os alunos, que tinham terminado a 8ª série nos acampamentos e assentamentos. A partir daí, criamos a Escola Família Agrícola (EFA), que também foi uma luta nossa, dos acampamentos, assentamentos, associações e cooperativas. Assim essa escola passou a ser uma escola técnica agrícola, que funciona até hoje, dando formação aos nossos alunos, filhos de assentados em nível de ensino médio e técnico agrícola (Professor Rosalvo).

Almeida (2008) descreve bem essa situação:

Logo, em 1985 a Comissão Pastoral da Terra (CPT) promoveu a formação de monitores voluntários para trabalhar com crianças dos acampamentos e assentamentos, pois tinha a convicção de que não bastava somente a luta pela terra, era preciso romper o circuito de miserabilidade que envolve a reprodução camponesa no Brasil. Era necessário pensar numa educação que levasse em consideração a vida dos assentados e acampados no seu cotidiano e que possibilitasse uma educação diferenciada para estas crianças, uma educação comprometida com o modo de vida rural e que não estimula a saída dos camponeses para a cidade (p. 27).

Segundo os entrevistados, os professores dos acampamentos e assentamentos participavam de vários cursos de formação oferecidos pelos movimentos sociais, prefeituras e Estado. Mas era preciso que esses educadores continuassem estudando, já que não tinham formação acadêmica para lecionar e não eram reconhecidos como professores pelas prefeituras nem pela LDB, ou seja, não poderiam continuar dando aula legalmente.

Assim, alguns professores cursaram o magistério através do Logus II, e os outros lutavam para que fosse criado um curso que atendesse às necessidades dos professores do campo, que moravam e trabalhavam nos acampamentos, assentamentos e colônias de MS e precisavam continuar seus estudos. Assim, foi criada com o apoio da CPT, a associação de professores da área rural, a Associação dos Educadores de Colônias, Acampamentos e Assentamentos de Mato Grosso do Sul (AECAMS), que, depois de muita luta, conseguiu criar um curso de Magistério para atender esses educadores que atuavam nos acampamentos, assentamentos e colônias. O curso era chamado de Magistério de Férias, porque era oferecido nas férias e funcionava em Campo Grande. Foi organizado com o apoio da Irmã Olga Manosso, juntamente com seu grupo de apoio, e também teve a participação da CPT e de outros movimentos sociais que não mediram esforços, buscaram apoio do governo, prefeituras, entidades e até recursos estrangeiros para que esse curso fosse criado ¹⁸.

Assim, trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra e filhos de sem-terra, que já trabalhavam na educação como voluntários ou contratados, transformaram-se em professores com uma outra identidade, com um outro olhar sobre a educação do campo, e continuaram dando aula nos acampamentos e assentamentos, atendendo às normas legais e podendo participar de concursos, sendo reconhecidos como professores, tendo uma melhor remuneração, além da oportunidade de continuar estudando.

Caldart (2004) comenta sobre essa identidade:

A história da educação escolar do MST acabou transformando as professoras de ofício em uma identidade coletiva específica, que vai além do ofício, mas não o abandona. Professora Sem Terra é o nome que pode ser dado à personagem do MST, que combina em si três componentes “identitários” diferenciados, cuja síntese é que acaba sendo a novidade na conformação histórica do sujeito sem terra. O primeiro componente é a condição de mulher e toda a rede de significados que isso envolve do ponto de vista humano, social, político, histórico; o segundo é o ofício de educadora ou educador, e a sua preocupação específica com a dimensão pedagógica das ações que desenvolve, seja com seus alunos, seus filhos ou qualquer ser humano com quem se relacione; e o terceiro componente dessa identidade é a sua participação na luta pela terra e na organicidade do MST que produz novos sentidos tanto para a condição de mulher quanto para o ofício de educador (p. 294-295).

¹⁸ Os recursos financeiros para a implantação do curso vieram de uma entidade denominada MISEREOR, da Igreja Católica Alemã.

Observa-se, por intermédio das entrevistas dos professores e através das leituras, o compromisso que esses educadores e educadoras passam a ter quando começam a fazer parte desse movimento. Uma identidade vai se criando pelo pertencimento a esse grupo, muda a forma de viver e de se relacionar com os outros, surge através do grupo uma comunidade, uma comunidade ética (BAUMAN, 2003), que busca não só a conquista da terra, mas valores que estão se perdendo na sociedade líquida (BAUMAN, 2001). Nessa sociedade líquida, segundo o autor, tudo muda rapidamente, os valores como amizade e comunidade ficam superficiais. A comunidade não é mais um grupo de pessoas que lutam coletivamente. Na sociedade líquida, ela é um grupo de pessoas que se comunica através da internet, se cruza no shopping, se esbarra no condomínio, ao sair ou chegar do trabalho, sem olhar para o outro, com medo da violência que as cerca, limita-se a se falar mais pelo telefone e usa celulares que são verdadeiras parafernálias que servem como câmera, tv, internet para estar conectado em tudo, como forma de acompanhar a evolução tecnológica, um mundo virtual, onde o consumo e o capital são os únicos valores. Essas comunidades deixam para trás todos os valores e conquistas de lutas que foram travadas ao longo da nossa história por grupos que acreditavam em mudanças, mudanças que melhorariam a vida das pessoas, como políticos honestos, jovens militantes, educação pública e de qualidade para todos, lutas pelos direitos, fazer parte da associação, do sindicato, participar do trabalho comunitário, dos mutirões, que estão diminuindo a cada dia, para não dizer acabando. No entanto, pode-se afirmar que as comunidades éticas ainda sobrevivem em alguns assentamentos e nas comunidades rurais mais distantes das cidades, onde ainda podemos observar ações como a solidariedade com o próximo, trabalho comunitário, organização através de associações, da escola, reivindicações ao poder público quanto a melhorias na saúde, educação, estradas, transporte, moradia, bem-estar social, que são direitos mas são negados. Assim, nessas comunidades os professores passam a ter outros conhecimentos, a exercer papéis importantes no grupo, como detentores de conhecimentos como a escrita, a leitura e a fala ao público, que ainda não é tão comum nas comunidades rurais. Dessa maneira, ficam responsáveis por semear esses conhecimentos adquiridos para os demais companheiros e entre eles.

Como eu falei, a gente trocava muita experiência, procurando melhorar o nosso conhecimento, ter uma formação melhor. Quando foi em 1992, surgiu a oportunidade de fazer o magistério de férias, em Campo Grande. Esse magistério era realizado somente nas férias. A gente ficava 40 dias em Campo Grande no mês de janeiro e um pedaço de fevereiro e 15 dias em julho, em locais não definidos. Porque a gente iniciava uma etapa em determinado lugar, e, por algum motivo, a gente tinha que sair dali e continuar o estudo em outro local. Depois houve o apoio de uma entidade da Igreja Católica, onde a

gente conseguiu concluir o magistério no seminário São Vicente Pallotti. Os professores do curso eram de Campo Grande, professores formados com capacidade para estar ministrando essas aulas. A metodologia era voltada para a realidade do acampamento. A gente estudava e trazia trabalhos para casa, para continuar na sala de aula. Alguns trabalhos eram feitos em grupos. Nós éramos em sete (7) estudantes do Taquaral que cursavam o magistério de férias. A gente voltava do curso, já tinha que ir para a sala de aula trabalhar, e nos finais de semana a gente reunia o grupo para continuar fazendo os trabalhos do curso, que teriam que ser entregues na próxima etapa. Foram quase três anos assim (Professor Leôncio).

O Professor Marçal descreve como funcionava o magistério de férias, quem eram os professores, onde e quando ele acontecia e a importância que teve na sua vida profissional.

Chamava magistério parcelado de férias, era um curso para professores de assentamento, acampamentos e colônias de Mato Grosso do Sul que estavam em sala de aula e não tinham uma habilitação para estar ali dando aula. Então tivemos o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), através da Irmã Olga, Valdivino e outras pessoas que iniciaram esse movimento. Chegou o convite até a gente, por meio das lideranças do assentamento, e como a gente tava na educação e queria continuar, tinha a necessidade de melhorar esse conhecimento. Foi onde eu acabei fazendo o magistério, que era em Campo Grande. A gente ia nos períodos de férias no final do ano e no recesso do meio do ano. A gente não tinha um local fixo, a gente ficava nas escolas, que era nos períodos de férias, a gente usava esses espaços. Os professores eram contratados todos pelo Estado e tinha uma ONG internacional que repassava os recursos para ajudar manter o curso. Os professores eram habilitados, formados, bons professores que entendiam a nossa luta, que entendiam o nosso movimento e nunca, em momento nenhum, eles desanimavam a gente. Eram companheiros, eles acabavam se integrando com a gente, nos momentos de intervalo, eles queriam saber como que era a luta, onde a gente morava, como era o acampamento, então tinha esse diálogo, eles acabavam entendendo a nossa luta e participaram do início até o final do curso. A gente acabou formando, além do profissionalismo, uma relação de companheirismo entre os professores (Professor Marçal).

De acordo com os entrevistados, as prefeituras começaram a fazer exigências quanto à formação dos professores que davam aula nos acampamentos e assentamentos do Estado de MS. E, para que esses professores pudessem continuar dando aula, era necessário ter a formação mínima do magistério. Foi quando surgiu a proposta de criar um curso de magistério para ajudar na formação dos educadores dos acampamentos e assentamentos, com uma proposta metodológica diferenciada, que atendesse às necessidades do campo e suprisse a defasagem de escolaridade desses educadores, já que, em sua grande maioria, os professores tinham apenas o ensino fundamental, não sendo reconhecidos como professor. Por outro lado, para as prefeituras era mais fácil substituí-los por professores formados da cidade ou levar as crianças para escolas urbanas. Sendo assim, os próprios professores tiveram que se mobilizar na busca de alternativas para resolver esse problema.

Almeida (2008, p. 31) traz dados estatísticos sobre a escolaridade desses professores no ano de 1990:

Um diagnóstico preliminar apontava que 80% dos educadores nos assentamentos na época do Estado eram leigos (ou seja, não tinham o segundo grau completo, atual ensino médio). Conseqüentemente, eram discriminados nos salários, não podiam prestar concursos públicos e não possuíam nenhuma segurança em relação à continuidade do trabalho que desenvolviam rumo a uma educação diferenciada no campo.

O Professor Marçal é um dos professores que iniciou sua carreira na educação na época do acampamento. Participou de vários cursos de formação de professores oferecidos pela prefeitura, Estado e movimentos sociais. Esses professores dos acampamentos e assentamentos tinham um trabalho diferenciado com seus alunos, foram criando uma nova forma de ensinar, com uma metodologia baseada nos métodos de Paulo Freire: aprender fazendo, teoria e prática, que estava muito ligada aos interesses do campo. Só que para a Secretaria de Educação não interessava se as crianças estavam aprendendo; era preciso que os professores tivessem formação para permanecer dando aula, era necessário não só ter competência, mas sim um diploma que legitimasse sua formação.

Eu fui contratado pela prefeitura, participei de vários cursos oferecidos por ela e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), que ajudou a gente bastante nesse processo de formação aí eu acabei gostando. Pensei: Acho que vou continuar. A gente é como agricultor, você planta uma sementinha e lá na frente você vê crescer, produzir frutos, e eu comecei a fazer essa ligação com a educação. A gente pegava o aluno que não sabia, sabia pouco, e no final do ano a gente percebia que ele tinha crescido, já tava escrevendo alguma coisa, tava lendo, então eu acabei gostando da educação. Aí, é claro, tinha que procurar se aperfeiçoar, melhorar os estudos, então eu fiz o magistério parcelado de férias, através da CPT, que deu essa força para todos os professores de assentamento do Estado. Cursei o magistério, porque se a gente não tivesse o magistério, não poderia mais continuar na sala de aula (Professor Marçal).

Almeida (2008, p. 31e 32) descreve como foi resolvido esse impasse:

A partir dessas discussões, a equipe de Coordenação, buscando uma saída [...] propõe como solução em médio prazo a organização de um curso de formação de professores para as áreas rurais. Nasce assim a idéia de se criar o curso que posteriormente ficou conhecido como “Magistério de Férias”. [...] Lembrando que o objetivo era formar professores com validação do Estado para que no término do curso os alunos pudessem receber um diploma de conclusão do Segundo Grau reconhecido pelo Ministério da Educação. Após dois anos de articulação da Equipe Ampliada, a CPT [...] e a AECAMS (Associação dos Educadores de Colônias, Acampamentos e Assentamentos do Mato Grosso do Sul) em parceria com a AEC (Associação de Educação Católica) assumem a responsabilidade de realizar o curso no período de férias dos professores em regime presencial, em quatro etapas durante

dois anos. A AEC cria a escola “Padre Felix Zavattarro”. Com a finalidade específica de atender o projeto, ou seja, dar legalidade ao curso.

Assim, os professores que não fizeram o Logus e continuavam dando aula nos acampamentos e assentamentos tiveram a oportunidade de fazer o Magistério de Férias, que foi criado para atender a demanda daqueles que atuavam como educador leigo e já tinham criado outra forma de educação para o campo que atendia aos interesses dos alunos e da comunidade.

Com o decorrer dos anos, foi oferecido o magistério de férias na região de Campo Grande, pela Associação Católica, “Escola Padre Felix Zavattarro”, que ofereceu condições para esses professores leigos estudarem. Esses professores passavam a ter também o ensino médio na linha do Magistério, ficaram aptos a prestar um vestibular e fazer faculdade. Esse magistério era feito em regime diferenciado, onde os professores trabalhavam durante a semana na escola do acampamento e nos finais de semana eles se reuniam para fazer os trabalhos, a longa distância, através da orientação de um coordenador que acompanhava as atividades no acampamento ou assentamento. Aqui em Corumbá, era minha responsabilidade, professora Margarida. Eu e outros companheiros, como o professor Valdevino, irmã Olga, irmã Gema, irmã Nair, irmã Elza. Esses professores trabalhavam como orientadores desses alunos. Nos finais de semanas eles se reuniam para fazer os trabalhos que eram apresentados em Campo Grande. Durante três (3) anos eles se deslocavam juntamente com seus orientadores para a região de Campo Grande. Lá, em regime de internato, eles ficavam acampados numa escola, onde aconteciam as aulas teóricas e práticas. Acontecia nas férias porque as crianças estavam de férias e nós íamos para lá, os professores juntamente com os orientadores para estar desenvolvendo as aulas, chamadas de aulas presenciais. A parte pedagógica do curso era mais ou menos baseada nas dificuldades que esses professores tinham no dia a dia em sala de aula, nos acampamentos ou assentamentos. A metodologia era um trabalho diferenciado, no sentido de estar valorizando os alunos do campo, mas o currículo escolar foi fundamentado nos conteúdos que a própria Secretaria de Educação do município ou do Estado propunha para nós. Nunca fugimos dos conteúdos que cada aluno tinha que aprender. Somente a metodologia a gente procurava fazer de forma diferenciada, valorizando o meio e que esses alunos tivessem condições de sobreviver e, ao mesmo tempo, estar preparados para estar enfrentando os desafios em outras regiões do Estado ou do País onde eles estivessem (Professora Margarida).

Almeida (2008, p. 33) relata o início desse Magistério, mostrando que esse curso se dava tanto de forma presencial como a distância:

A primeira turma iniciou em 1993 com 57 professores leigos vindos de 14 assentamentos do Estado. Junto às etapas do ensino presencial, havia também o período de ensino a distância (hoje conhecido como “pedagogia da alternância”), durante o qual o educador-aluno continuava aprofundando os conteúdos e revendo sua prática por meio de encontros e atividades individualizadas monitoradas pelos professores e coordenadores pedagógicos do curso.

Relatam os entrevistados que, para participar do curso de magistério de férias, os professores tinham que estar morando e trabalhando na educação num acampamento, assentamento ou colônia; ou participar da comunidade, sendo sócio da associação, sindicato, cooperativa, ou seja, tinham que ter uma militância pela causa. Após o término do curso, tinham que continuar dando aula por um tempo nessas localidades; muitos desses educadores continuaram seus estudos cursando uma faculdade ou especialização, e muitos continuam trabalhando e morando nos assentamentos e colônias de origem.

Almeida (2008, p. 34 e 35) comenta sobre o perfil do professor para atuar nessas comunidades, ressaltando o envolvimento e o compromisso político dos professores com a causa das comunidades rurais, bem como uma pedagogia libertadora, em vez de seguir o método tradicional.

O perfil do professor para atuar numa comunidade rural também partia do pressuposto do envolvimento e respeito com o modo de vida rural e com a Educação Libertadora de Paulo Freire. Neste sentido, objetivava-se no curso um professor que [...] tenha uma participação efetiva na comunidade, integrando-se a ela com o compromisso de colaborar com a elevação do padrão de qualidade de vida; que tenha uma postura crítica, ideológica, política e social, contribuindo como mediador do processo ensino-aprendizado, com a finalidade de fazer emergir a produção de conhecimentos na sala de aula e nas instâncias da comunidade. [...] um professor pesquisador da realidade em que vive e leve os educandos a desenvolver também essa prática. Para isso o educador deverá estar atualizado, inteirado das necessidades da comunidade, resgatando sua cultura, seus valores e costumes. Um professor que supere a prática tradicional de mero repassador e transmissor de conhecimento, para construção e disseminação do conhecimento.

A Professora Margarida comenta sobre os cursos feitos pelos professores leigos do assentamento, como o Logus, o Magistério de Férias e posteriormente a graduação e pós-graduação. Tendo como consequência a melhoria na qualidade da educação do campo, a valorização da carreira profissional desses professores que prestaram concursos, consequentemente melhoraram sua remuneração, contribuindo para melhorar seu desempenho, já que com um salário melhor podem investir muito mais em sua formação e no seu trabalho diário.

Sim, os professores passaram pela formação do projeto Logus II, pela formação do projeto magistério de férias, depois dando continuidade passaram pelo vestibular, fizeram o curso de Pedagogia e outros cursos de graduação. Por exemplo, eu fiz a especialização em Planejamento Educacional aqui na região de Corumbá, participei de muitas capacitações juntamente com todos esses professores do assentamento que não pararam de estudar. Participam de cursos oferecidos pelos governos municipais, estaduais e federal. Quando têm condições, nossos professores trabalham com projetos, existem vários na escola. Hoje existe uma mistura de professores no assentamento, tem outros professores que vêm da área urbana para a área rural, esses professores também são

formados. Temos também professores que eram professores no início do acampamento e no próprio assentamento e que hoje trabalham nas escolas municipais da cidade, e lá são muito bem recebidos, não se tem reclamação, são professores que realmente atuam com competência, foram formados no movimento de luta pela terra e educação. A formação, ela veio a calhar, ela veio ajudar, veio oferecer mais conhecimento e segurança para os professores e uma melhor remuneração. Muitas vezes, nós professores, enquanto leigos, não tínhamos quaisquer condições de fazer um trabalho melhor na sala de aula, porque não tínhamos muita formação, condições financeiras e nem recebíamos material. Quantas vezes o material que era oferecido para os nossos alunos e para os nossos professores trabalhar era conseguido através de campanhas nas ruas da cidade, campanha para que as pessoas entendessem o processo do movimento, campanhas feitas nas escolas da cidade para que doassem sobras de livros, sobras de materiais didáticos, que eram repassadas para o assentamento, para que pudesse ser feito um trabalho regular. Então hoje essa formação veio ajudar, quando não tem um material, nós temos condições de investir, melhorar nossa prática, nosso profissional, nossa formação e a educação dos nossos alunos (Professora Margarida).

Mediante a conquista do magistério, esses professores tiveram a oportunidade de continuar dando aula e prestar concursos públicos. No entanto, a LDB 9394/96 trouxe, num dos seus artigos, uma questão polêmica: os professores da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental deveriam ter formação em nível superior. A LDB determinava um prazo de dez anos para que fosse cumprida a determinação.¹⁹

Com isso, os professores dos assentamentos que davam aula para as séries iniciais que eram formados no magistério tiveram que se adequar à nova lei, como também os professores da cidade. Começaram a procurar formas de continuar seus estudos: uns entraram nos cursos regulares, outros foram beneficiados por programas do governo federal em parceria com as prefeituras municipais, que foram pressionadas para resolver esse problema, pois havia um prazo estipulado para que todos professores tivessem o nível superior até 2010.

Assim, no ano de 1999, foi lançado um projeto de formação para professores em serviço, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. A meta era atender os professores de assentamentos, acampamentos, colônias, ribeirinhos, aldeias indígenas e também alguns professores das áreas urbanas dos municípios de Aquidauana, Anastácio, Corumbá e Dois Irmãos do Buriti, no Estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, os professores que não tinham nível superior e estavam dando aula. Esse curso teve início no ano de 1999, sendo oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, e teve duração de quatro anos. Ele acontecia no período de férias dos alunos, em

¹⁹ O Conselho Nacional de Educação, depois de muita polêmica com a questão da obrigatoriedade da formação superior para todos os professores até o ano de 2010, resolveu permitir que os professores com o magistério continuassem dando aula na educação infantil e nas séries iniciais, já que seria impossível que todos os professores do Brasil se adequassem à lei, devido ao número de professores só com o magistério ser muito grande, pois não têm estrutura nem recursos financeiros.

que os professores de vários municípios do Estado de Mato Grosso do Sul se deslocavam para Aquidauana e lá passavam todos os períodos das férias estudando (janeiro, fevereiro e julho) por aproximadamente 10 horas de aulas diárias. Além das aulas em sala, havia vários trabalhos e atividades que eram feitos em casa, no período noturno ou nos finais de semana. Havia também trabalhos que eram feitos nas localidades onde cada um morava, chamados de trabalhos a distância, que eram trabalhos feitos nas escolas com seus alunos, durante o período em que estivessem dando aula nos seus locais de trabalho.

Quatro dos professores entrevistados participaram do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de MS, Campus de Aquidauana. O Professor Marçal relata como aconteceu esse curso, quais as formas que ele encontrou para continuar dando aula e a contribuição que essa formação acadêmica trouxe para sua vida profissional na escola rural.

O magistério foi concluído em 1994. Trabalhei mais alguns anos, continuei o processo de formação através de cursos, surgiu a necessidade de fazer um curso superior. No ano de 1999 eu ingressei no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de MS, Campus Aquidauana, e terminei em 2004. Foi mais ou menos igual ao magistério parcelado de férias, era um curso nas férias, e os nossos professores na maioria eram Mestres e Doutores, que vinham de vários lugares: Três Lagoas, Campo Grande, Corumbá, Aquidauana. As aulas funcionavam nos períodos de férias (janeiro, fevereiro e julho), e nós ficávamos alojados nas escolas da cidade de Aquidauana ou Anastácio. Estudávamos o dia todo na universidade e à noite tinha que fazer os trabalhos. Também tinha vários trabalhos que a gente trazia para fazer quando retornava para o assentamento. A metodologia era diversificada, tinha muitos trabalhos em grupos, seminários. Os professores passavam os conteúdos através das apostilas, muito texto. A gente tinha atividades que eram feitas em grupos, outras eram individuais, a apresentação era em seminários e tinha várias atividades escritas. Essa formação ampliou e modificou muita coisa. Geralmente quando você faz um curso, uma formação, todo material que você vê, todos os profissionais que vão assessorar aquela parte ali, ele tem um conhecimento na prática, que alguém falou ou escreveu e deu certo. Foi muito bom, tudo isso que você vai vendo, aprendendo. Você tem que trazer para a sala de aula, também tem que ter a vontade de mudar, não é só você participar do curso numa formação, é você chegar na sala de aula e você querer mudar. Então todos esses cursos que eu fiz mudaram muita a minha metodologia, a relação aluno professor, professor e professor, a gente percebe que mudou bastante. Nós temos hoje ex-alunos que são advogados, biólogos, professores, vários técnicos agropecuários, alunos fazendo zootecnia, que estudaram na escola do assentamento, e essa formação contribuiu muito com os alunos para seguir vários caminhos, porque essas formações que os professores tiveram conseguiram transmitir essas mudanças, essas transformações para os nossos alunos, que acompanham a transformação atual, porque esses professores foram mudando, e isso foi se refletindo nos alunos, lá na sala de aula (Professor Marçal).

A formação é vista com bastante orgulho por parte desses professores, que participaram de diversas capacitações e conseguiram, segundo eles, “casar” a teoria com a sua prática profissional, criando uma identidade de um professor que participa ativamente do processo de formação dos seus alunos e usa os conhecimentos adquiridos para proporcionar

qualidade de vida na sua comunidade. Isto fica bem explícito na fala do Professor Marçal, quando se refere às conquistas dos alunos da escola rural e fala de como esse conhecimento adquirido pelos professores contribuiu para a sua profissão.

Assim, a formação trouxe muitas contribuições para a vida dos educadores, principalmente para que eles entendessem as teorias e tivessem uma maior compreensão do seu papel, indo muito além do reproduzir o livro didático, das atividades no quadro de giz, da reprodução da pedagogia tradicional, da repetição. Segundo Paulo Freire (1994a): “Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra.” Ou seja, oportunizaram a seus alunos o poder da leitura e da escrita, agora com outro papel, como forma de repensarem as suas trajetórias, mostrando as conquistas e os novos horizontes que poderão alcançar, apontando também que esses jovens têm direitos e responsabilidades em construir algo novo e superar as tantas dificuldades que ainda existem na área rural.

Essa formação, além de ter atendido as exigências da lei, contribuiu para a carreira desses educadores, que tiveram oportunidade de prestar concursos, continuar estudando, ter uma formação superior de qualidade com professores capacitados com nível de mestrado e doutorado, garantindo um bom nível de qualidade e reconhecimento para o curso, como afirmam os entrevistados. A formação garantiu uma melhor qualidade no trabalho dos professores, melhorou muito a autoestima dos mesmos, que antes eram vistos como inferiores, pois estavam na categoria de “regente auxiliar”, não tinham formação para atuar como professores, recebiam uma remuneração inferior e, por serem professores nos acampamentos ou assentamentos, sofriam muito preconceito. Para algumas pessoas, o professor do campo é inferior ao professor da cidade, e o campo ainda é visto como um “não lugar” (BAUMAN, 2001). Segundo o autor, esse não lugar são as entradas e saídas das cidades, as chamadas periferias, os acampamentos das rodovias, os assentamentos distantes das cidades, os lugares que não são vistos, são ignorados, são excluídos. Pensa-se que ele nada tenha] a oferecer, não tenha muito valor, já que esses não lugares não participam do consumo, do capital; para eles o pouco oferecido já é muito. Ou seja, eles existem, em milhões, mas não são vistos, não são reconhecidos. Mas essa visão está mudando, graças às lutas e às conquistas dos movimentos sociais ligados às questões do campo, que reivindicam a terra e outros direitos, sendo um deles uma educação de qualidade e uma formação diferenciada para sua população, que contribui muito para a vida dos alunos e das comunidades rurais, como afirma o Professor Leôncio.

Terminei o magistério, continuei dando aula, depois surgiu a oportunidade de cursar a faculdade. Eu adquiri muitos conhecimentos, me aperfeiçoei, melhorei minha prática em

sala de aula. Antes de cursar o magistério a gente não era considerado professor, a gente era considerado regente auxiliar, então o nosso salário era abaixo da média; segundo eles (prefeitura), a gente não tinha formação para trabalhar na educação. Mas depois, sim, quando a gente conseguiu concluir o magistério, a gente foi visto como professor, aí o salário começou a melhorar, fomos valorizados. A minha formação superior aconteceu quando surgiu a oportunidade de cursar a faculdade. Em 1999, prestei vestibular na UFMS e dei início na faculdade na cidade de Aquidauana, no curso de Pedagogia. Eu estava em sala de aula e tinha a necessidade de ter um curso superior. Esse curso foi financiado pelo governo federal e prefeituras. A prefeitura de Corumbá dava o ônibus para levar as 69 pessoas (professores) do município e colaborava com parte da alimentação, a gente ficava alojado nas escolas. O curso aconteceu em Aquidauana, porque era um campus que nos acolheu e era bem centralizado, atendia vários acadêmicos que já eram professores, tanto na zona rural como de zona urbana, com o objetivo de dar uma formação melhor e atender às exigências do MEC. Os professores desse curso eram professores de Aquidauana, Campo Grande, São Paulo, professores capacitados, com mestrado e doutorado. Esse curso durou quatro (4) anos, era nas férias e nos feriados, foi bastante puxado. A gente tinha 10 (dez) horas aula por dia, matutino, vespertino e algumas noites, também trazia trabalhos para fazer aqui na escola, no assentamento. A formação nos ajudou a enriquecer nosso conhecimento, repensar o nosso dia a dia na sala de aula (Professor Leôncio).

Percebe-se que a formação superior desses educadores foi motivada pela sua vontade de continuar seus estudos e pelas exigências da nova lei, que obrigava a ter formação superior todos os professores que trabalhavam com educação infantil e séries iniciais até o ano de 2010. Isso forçou as prefeituras a criar oportunidades para esses professores continuarem estudando e também fez com que elas se adequassem às novas normas. Assim, foram criados cursos superiores para atender às necessidades desses professores em várias universidades do Brasil.

O Professor Rosalvo participou de um programa de formação de professores em nível médio chamado LOGUS e também participou do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana.

Com a nova proposta do governo federal de não ter mais professores sem curso superior na educação, os professores que tinham o magistério teriam que ter o ensino superior, ter uma graduação. Nós tínhamos um grupo muito grande de professores na região de Corumbá que só tinha o magistério e entramos no projeto do governo federal, pela Universidade Federal de MS, Campus de Aquidauana, onde nos formamos em Pedagogia. O curso era para professores em exercício e acontecia nas férias. Nós ficávamos lá acampados nas escolas da cidade de Anastácio ou Aquidauana, durante um mês e meio, para cumprir todo o currículo, que era o mesmo de qualquer universidade e cumpria todas as normas de um curso regular. Estudávamos 10 (dez) horas aulas por dia, durante os períodos de férias, por quatro (4) anos, obedecia todas as regras, normas de qualquer universidade. Os alunos eram todos professores, tinha que estar em sala de aula para poder ingressar nesse curso, tinha alunos de várias cidades do Estado de Mato Grosso do Sul. Os professores eram das universidades de Três Lagoas, Campo Grande, São Paulo, todos mestres e doutores. Tínhamos o privilégio de um curso com todo investimento do governo federal, um curso de muita qualidade, inclusive com disciplinas que não existiam

nos cursos regulares, como educação indígena, educação rural. Nosso curso tinha uma formação muito boa. Negar que não houve algum tipo de contribuição seria hipocrisia, mas a gente também já levava muita bagagem de luta, organização e experiência na educação. Nós já éramos professores há mais de 10 (dez) anos em sala de aula, nós também tínhamos uma bagagem muito grande. É claro que a gente esperava muita coisa, a gente já foi sabendo um pouco, já tinha experiência, mas aprendemos muito, abriu caminhos para a nossa vida profissional, possibilitando a gente fazer concurso, pós-graduação. Hoje, na nossa escola, os professores são todos pós-graduados, temos colegas fazendo mestrado. Isso quer dizer que a graduação que a universidade nos deu nos abriu portas, abriu caminhos, criou uma consciência maior para trabalhar, estudar mais, não tem como negar que a pedagogia nos abriu um campo muito grande, ampliou os nossos conhecimentos, fez com que pudéssemos refletir melhor sobre a nossa prática pedagógica (Professor Rosalvo).

O Professor Rosalvo deixa bem clara a importância da formação superior, que proporcionou uma base teórica, legitimou a profissão dos professores e fez a ligação da prática aprendida no dia a dia de sala de aula com as teorias aprendidas no curso de Pedagogia, o que proporcionou muitos conhecimentos novos. Ressalta a contribuição que a formação no movimento de luta pela terra e educação deu a cada professor que acompanhou e participou diretamente desse processo, uma formação vinculada à questão social, oportunizando aos professores algo além de uma formação acadêmica, uma identidade, um pertencimento a uma causa. Ou seja, a educação foi sendo criada e formada de acordo com as necessidades da comunidade, tanto para os alunos como para a formação dos professores, que foram participando de cursos e criando uma proposta pedagógica diferente para o campo, onde a educação ultrapassa os muros e as cercas das escolas, indo além da forma pedagógica tradicional.

Os professores, alunos e a comunidade são parceiros, trabalham juntos, buscam um conhecimento que esteja enraizado na vida diária e trabalham para a melhoria da qualidade de vida de todos. A formação superior dos professores do assentamento contribuiu para que eles pudessem fazer concursos, continuar estudando, ser defensores de uma educação diferenciada para o campo, legitimando assim a sua prática e as propostas de se criar uma nova cara para a educação do campo, que pode ser tratada com diferenciação, mas não como desigual ou inferior.

A Professora Dorcelina teve uma trajetória de formação parecida com a formação do Professor Rosalvo: fez o ensino médio através do LOGUS, também participou do curso de formação superior pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Aquidauana.

Logo que chegamos aqui (Corumbá), eu continuei fazendo o LOGUS, terminei e continuei dando aula. Casei, passei a ter minha vida de mãe, eu fui ter meu filho, o compromisso aumentou, era a escola e minha família, mas eu não podia parar de estudar.

Então, três (3) anos depois eu já tinha um filho, eu voltei a estudar novamente, fui fazer a faculdade de férias. Surgiu a oportunidade dessa faculdade de férias que a gente batalhou para conseguir. Era difícil a gente enfrentar uma faculdade para ir todos os dias. A gente foi fazer essa faculdade de Pedagogia em Aquidauana, foi muito difícil, a gente tinha que ir três vezes por ano lá, em outubro, em julho em dezembro e passava janeiro inteiro estudando, era muito difícil. A gente parava nas escolas, quem tinha condições ia para um hotel, quem não tinha ia pra alojamento em escolas. Lembro até hoje que a gente passou dias difíceis, época do frio a gente saía na rua, catar papelão para forrar embaixo do colchão para poder dormir, porque o colchão era muito fininho, a gente não tinha um colchão de primeira, então a gente forrava com papelão pra poder conseguir passar a noite. E assim a gente enfrentou todas as dificuldades, não teve nenhuma novidade, foi muita dificuldade, não foi nada fácil, mas a gente batalhou, a gente precisava ter estudo pra continuar na escola. Então ajudou em todos os sentidos, ajudou pela obrigatoriedade que a gente teve que estudar e ajudou, claro, sem dúvida nenhuma, no aperfeiçoamento do nosso conhecimento para poder transmitir para os nossos alunos. Os professores lá eram todos de nível de mestrado, doutorado, e foi uma ótima faculdade, eu acredito que ela não tinha nenhuma diferença das faculdades normais, porque pelas pessoas que eu conversei, pelos conhecimentos que eu tenho dessas outras faculdades, elas se igualam em todos os sentidos. Abriu novos horizontes, porque eu voltei a estudar, continuei estudando, me sinto uma professora capaz, graças ao conhecimento, aos estudos que eu tive, que eu adquiri durante essa faculdade, os cursos que eu fiz, os trabalhos orientados pela pedagogia. Então surgiu assim uma vontade de continuar estudando, até porque conhecimento a gente tem que ter e está aperfeiçoando sempre, surgiu a oportunidade de fazer a pós-graduação que fiz na área da educação (Professora Dorcelina).

É perceptível, pelos depoimentos dos professores que moravam e davam aula no acampamento (atualmente, assentamento), que eles tiveram uma formação acadêmica semelhante, mas de forma diferenciada da tradicional, em que todos foram se formando na prática e com o apoio do próprio movimento. Os professores não mediram esforços, tinham consciência de que poderiam ir além. “Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1997, p. 50).

Esses educadores foram determinados nos seus objetivos e, com isso, cursaram o magistério, depois uma formação em nível superior e, com os conhecimentos adquiridos, tiveram vários direitos garantidos, dentre outros o reconhecimento de ser professor pelos órgãos competentes, participar de concursos públicos e uma melhor remuneração. Passaram por muitas dificuldades, contudo não desistiram e, assim, conquistaram o direito de continuar lutando pela terra, estudando e, o mais importante, ser reconhecidos como professores, mesmo trabalhando na área rural.

Registre-se que esses professores tiveram uma formação diferenciada, pois iniciaram um caminho inverso na educação, isto é, iniciaram dando aula como voluntários no acampamento e depois tiveram uma formação acadêmica. Esse processo foi essencial para repensar o tipo de educação que queriam para a comunidade, algo além dos conteúdos e da metodologia pedagógica tradicional, uma educação que valorizasse seus conhecimentos e sua

cultura, um saber que fosse construído de dentro para fora. Esse sistema contribuiu e contribui para o sucesso da formação de alunos e professores, posto que os cursos de formação estavam diretamente relacionados à vida e à prática desses professores rurais, que foram se aperfeiçoando de acordo com as necessidades do grupo e as exigências da lei.

Perguntamos aos professores entrevistados qual a contribuição que a formação trouxe para eles no decorrer dessa luta no movimento pela educação, quanto aos cursos de que participaram, aos encontros de formação dos movimentos sociais, à formação do magistério de férias e do curso de Pedagogia, enfim, o que tudo isso representa profissionalmente e para a sua prática diária.

Eu parto do seguinte princípio: tudo está em movimento. Hoje é uma realidade, amanhã é outra, daqui a 10 (dez) anos é outra realidade. Talvez uma coisa que tem um conceito hoje amanhã aquele conceito já é outro. A gente tem que estar acompanhando, inovando. No início da minha carreira na educação, eu tinha só a 8ª série, então tive a necessidade de fazer o magistério porque o momento já era outro, as necessidades também. Depois de ter feito o magistério, pela questão da gente melhorar a parte profissional e atender à legislação da educação, tivemos que ter o ensino superior, para se manter na educação e continuar atualizado, se não a educação fica uma coisa como um livro, não é mesmo? Que você não precisa se preparar, tá pronto. A gente sabe que o caminho para qualquer sociedade caminhar é a educação, tem que trilhar esse caminho. Então, se o profissional não estiver atualizado, como que ele vai conseguir ter uma boa formação? Assim eu fiz o magistério nessa caminhada, depois teve a necessidade de fazer a pedagogia, depois a pós-graduação e agora vou iniciar no mestrado, é uma caminhada que a gente faz. A gente não pode parar, a realidade muda, o momento é outro e a demanda é outra, e como é que a gente vai falar que é professor?] Na educação, você só consegue fazer uma coisa diferente se você também quiser, porque se não todo ano você tem o mesmo planejamento, dá a mesma aula, só que a sua turma já não é mais a mesma, o momento já é outro, mas você fica na mesma. Eu considero essa minha caminhada muito importante, e até onde der pra eu caminhar eu vou caminhar, porque eu tenho certeza que cada passo que a gente dá a gente melhora nossa prática (Professor Marçal).

O Professor Marçal relata como vê a questão da educação e afirma que tudo está em movimento, se transformando. Sendo assim, eles entendiam que não podiam ficar parados somente com a escolaridade que tinham, reproduzindo o que sabiam. Como no início do acampamento havia muitos adultos analfabetos e crianças em idade escolar e não havia professores formados para atender à comunidade, eles iniciaram um trabalho de alfabetização como voluntários. Mas, num movimento de mudança, tanto os alunos como os professores foram ampliando seu nível educacional, como forma de libertação. Desse modo, segundo Paulo Freire:

Os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão compreendendo-se, na práxis, com sua transformação [...] transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de

ser do oprimido e passa a ser dos homens em processo de permanente libertação (1994a, p. 41).

Mesmo sofrendo com a mudança de lavrador para educador, os professores usaram os conhecimentos adquiridos na formação como uma arma e como ferramenta de negociação, tanto na luta como na vida. Para isso, continuaram dando aula e estudando. Eles tiveram que se adequar às normas legais, ter um diploma, para terem uma formação acadêmica reconhecida e poderem continuar dando aula nos assentamentos. Além da formação feita pelo movimento, tiveram que fazer o magistério e um curso superior, para poderem continuar exercendo a função de professor naquelas localidades. Assim, trabalhadores e trabalhadoras, filhos de trabalhadores rurais, acampados, que iniciaram um trabalho voluntário como professores leigos na época do acampamento, continuaram estudando e transformaram o trabalho voluntário de educador em uma profissão, a de “professor”, que foi conquistada através da formação.

Muitas mudanças, na parte pedagógica, no profissional, no financeiro, tudo isso melhorou, temos uma qualidade de vida um pouquinho melhor. Podemos ter muito mais, depende da busca de cada um, com certeza tudo isso a formação nos forneceu. Abriu campo, a gente passou a ser mais valorizado, passou a ter mais competência, mais oportunidades, ampliou os conhecimentos, tivemos maior acesso ao processo de avanço tecnológico, enfim, facilitou bastante. Hoje eu já tenho 24 anos de magistério dentro da zona rural, trabalho com alfabetização há muitos anos, são áreas que a gente tem formação, nós somos pedagogos preparados para as séries iniciais de 1ª a 4ª série e pré-escolar. Hoje os governos municipais, estaduais e federal ainda continuam tratando a educação rural como um todo, como se ela fosse uma educação da zona urbana, dentro do mesmo processo, dentro do mesmo olhar pedagógico, mas é totalmente diferente, a realidade é outra. A educação das nossas crianças rurais é muito diferente. No Brasil é preciso se passar a tratar a educação rural diferente, discutir, começar a ter realmente pessoas interessadas nas universidades que querem realmente discutir educação rural, realmente formar professores adaptados à convivência rural. Temos muitos problemas, muitos dos professores da zona rural estão vindo de outra realidade, estão vindo da cidade. Por mais que eles se esforcem, eles não entendem, não conhecem a realidade. A educação rural precisa ser vista de uma forma especial, diferenciada, dentro dessa diferença, respeitar as competências de cada um. Eles querem transformar o aluno rural com a cabeça urbana, querem impor. Até hoje ainda tem esse problema de se impor uma educação urbanizada dentro da área rural, por mais que a gente tente fugir, tente mudar tudo isso, nós percebemos que há muita resistência e que os responsáveis nada fazem para que haja uma mudança, para que se comece a priorizar a educação rural como tal, tendo realmente uma educação de qualidade, respeitando a nossa maneira, tendo o nosso olhar, com a nossa cara (Professor Rosalvo).

O Professor Rosalvo afirma que a participação nos cursos e a formação superior trouxeram muitos avanços e mudanças no fazer pedagógico, na vida profissional e pessoal. Isso trouxe melhorias no poder aquisitivo dos professores, proporcionando uma qualidade de vida melhor. Eles investiram mais em formação, em material pedagógico, como livros, revista,

jogos; em material tecnológico, como computadores, máquina fotográfica, gravadores, aparelho de som, tv, impressora, otimizando a prática profissional. Isso tudo proporciona uma formação de melhor qualidade para os alunos da área rural, que ainda vivem distante das novas tecnologias.

Uma forma de dominação ainda muito usada pela sociedade é de “não deixar que as massas pensem” (FREIRE, 1994a, p. 138). Como afirma o Professor Rosalvo, que diz que querem transformar o aluno rural com a cabeça urbana, que ele não pode ter liberdade de escolha para seguir outros destinos. Devemos quebrar o paradigma de que o rural não precisa de muita coisa na educação. Uma escola de qualidade é uma luta diária dos professores do assentamento. O professor faz uma crítica aos governantes municipais, estaduais e federal pelo seu descaso com a educação do campo, afirmando que não existe uma política séria em relação à qualidade na educação rural, seja na parte física ou pedagógica. Afirma que muitas escolas do campo ainda reproduzem os conhecimentos impostos pelos livros didáticos, não se tem uma proposta pedagógica que valorize e respeite os valores e a cultura do campo. Ele diz que as universidades não preparam os professores para atuar de forma diferenciada na área rural, apenas reproduzem os mesmos conteúdos com as mesmas metodologias no campo, como se estivessem trabalhando com uma comunidade urbana, porque eles não entendem, não foram preparados nem conhecem as realidades rurais, causando, assim, uma exclusão ainda maior.

Todos os professores falam com orgulho sobre o trabalho que fazem na educação no Assentamento Taquaral, que vai muito além da sala de aula, atravessa os limites das escolas. Atinge a comunidade em geral, como as igrejas, as associações, o esporte e toda a comunidade.

Olha, eu me sinto muito honrada, eu tenho um orgulho imenso de ser professora no assentamento. Eu acompanho essa luta desde o início, conheço as crianças, conheço as famílias, tenho alunos que hoje são advogados, pra mim é um prazer imenso saber que eu fiz parte dessa formação dessas pessoas, tem técnicos agrícolas, tem pessoas que estão fazendo cursos até de medicina. Então eu me sinto muito honrada, tenho um prazer imenso em trabalhar aqui, sou respeitada como professora, como pessoa, tenho minha família, meus filhos são respeitados por todo mundo, sinto uma alegria imensa de estar fazendo parte desse grupo. Porque eu fui criada com eles, sou filha de parceleiro, sou professora, eu ajudo a educar as pessoas para ser alguém no futuro, porque a vida começa com degraus, e eu sei que isso aqui é um degrau muito difícil. Já tem aquele peso de ser uma pessoa sofrida, tá ouvindo a história do pai, no caso o pai sofrido, com dificuldade, com necessidade, com exclusão, que são excluídos em certos lugares onde entram. Então eu me sinto muito feliz, muito honrada em saber que eu estou ajudando a educar as pessoas daqui e que a gente sabe que os alunos que saem daqui, que vão estudar fora, fazer faculdade ou que são transferidos, eles são vistos em outras escolas como alunos melhores que da cidade, são educados, então isso é um orgulho imenso. Antes, pelo fato

de ser da zona rural, pelo fato de ser de assentamento, ser filho de parceleiro, eram vistos como baderneiros, bagunceiros; hoje, eles se apresentam numa escola e serem elogiados, então eu me sinto muito feliz, eles são recebidos com dignidade nos lugares onde eles entram, nas escolas onde eles estão, e os pais veem isso com alegria, porque eles têm muito respeito pela gente. Olha, hoje a nossa escola é muito bem-vista, é muito elogiada até pela prefeitura. A gente trabalha através de projetos, em grupo, a gente está sempre pesquisando, sempre buscando, sempre brigando pela melhoria da nossa escola, então nossa escola, hoje, ela é vista como uma das melhores escolas daqui da zona rural do nosso município. Aqui professor é um professor multiplicado, é um professor que exerce todas as funções com carinho e dedicação, professor é mãe, está todo momento em busca de ajudar as crianças. Eu tinha um sonho de trabalhar com crianças, mas nunca pensei que fosse com escola. Caí num lugar certo, gosto muito desse trabalho e tô sempre me dedicando de corpo e alma e coração, é a minha segunda família a escola (Professora Dorcelina).

A Professora Dorcelina deixa explícita a relação que tem com a comunidade, que vai muito além do profissional. O professor do assentamento é parte da comunidade, ele está presente nas diversas atividades dela e, como tem um conhecimento da escrita e da leitura, é visto como um líder, uma pessoa respeitada pelas famílias, que valorizam e apoiam as suas iniciativas dentro e fora da escola.

Com o passar do tempo, a melhor explicação que eu tive pra mim mesma foi a politização, eu me tornei uma pessoa sensível às questões políticas, hoje ditas políticas públicas em favor da situação educacional que tange à área rural. Como sabemos que educação na área rural ela foi sempre um pouco esquecida, porque entendemos que a área rural fica um pouco escondida, as pessoas que moram nos lugares em que existe uma população mais visível como na cidade, então eles só enxergam a área rural se eles vão lá, e a nossa escola rural Monte Azul, muitas pessoas do município de Corumbá não sabiam nem onde ficava essa escola. Hoje nós acreditamos que nossa escola é bem-vista porque nós conseguimos através dos projetos, da capacidade e da vontade que têm os nossos professores e nossos alunos. Hoje temos também na Secretaria de Educação um setor chamado núcleo do campo, que começou a mostrar as escolas rurais através da mídia. Através da divulgação dos projetos, hoje nós temos a tecnologia na escola, que é a sala de computação, sala de vídeo, que através desses meios nós conseguimos informatizar a nossa escola rural. Então hoje eu acho não somente a professora Margarida, mas essa equipe, que juntos chegaram aqui, os pais, as associações, hoje existentes nas escolas, o colegiado, a APM, a comunidade em geral, todos participam, não somente nós, mas um todo, todos estão relacionados na busca de soluções de melhorias para a escola. Então o que mais me fez crescer foi entender que a política pública, ela tem que estar voltada, valorizando com direitos e deveres que assiste às nossas crianças, os nossos adolescentes, os nossos jovens da área rural. Eu acredito que na escola Monte Azul aqueles que vestiram a camisa são assim, aqueles que ainda não vestiram a camisa de uma escola rural, nós temos esperança que um dia vistam, seja um professor que pense diferente, um educador da escola rural. Eu acredito mais no educador, aquele que pisa os pés na escola, que educa as crianças de uma forma diferenciada, que proporciona condição desse aluno enfrentar a vida lá fora. Mas todos que adentram uma escola, seja a merendeira, os auxiliares de limpeza, os auxiliares na sala de aula, os coordenadores, os administrativos, os motoristas, todos os professores, todos que adentram eu acredito que são os educadores da escola Monte Azul. O que fala mais forte na memória de todas essas pessoas é o bem

querer, é o que sentimos naqueles que realmente vestiram a camisa, eles não trabalham somente pelo dinheiro, eles trabalham pelo amor à causa (Professora Margarida).

A Professora Margarida, que no início do acampamento tinha outra visão sobre a luta pela terra, sendo até contra o movimento, é agora uma defensora, tem uma outra identidade, acredita na causa e luta por ela, se dedica-se de corpo e alma, é uma das pessoas que sempre se envolve em tudo que está relacionado à educação do assentamento. Fala sobre o comprometimento dos educadores com as causas da comunidade, a organização e a união em tentar transformar essa visão pejorativa do campo, mostrando as conquistas alcançadas pela comunidade na luta diária para construir uma educação que possa mudar a mentalidade de que o rural está muito longe ou nem existe mais.

Segundo Paulo Freire “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (1994b, p. 91). Hoje, na escola do assentamento, as crianças são educadas e preparadas de uma forma que tenham orgulho do campo, mas não se distanciem dos conhecimentos gerais. Podemos conciliar o campo com a cidade, sem perder a nossa identidade, criando outras, transformando-nos em seres humanos melhores.

Olha, eu comecei a ter gosto pela educação quando eu entrei no movimento, mesmo sem ter conhecimento nenhum de educação. Foi através dos cursos de que eu fui participando, a oportunidade de conhecer pessoas que também passaram por isso, a necessidade também de tá convivendo com essas crianças, fui gostando. Não me sinto realizado ainda, porque eu preciso plantar muitas sementes, mas eu faço o que eu gosto aqui no assentamento, em especial aqui na escola. É uma coisa que eu aprendi a gostar no decorrer desse tempo, desde que eu entrei na escola, mesmo sem ter nenhum preparo, sem ter feito um curso antes, mais por ver a necessidade de trabalhar aqui no assentamento, a gente vê a necessidade das crianças. Eu conheço a realidade dessas crianças, então a gente procura trabalhar assim, mostrando para eles o valor de cada um deles aqui na escola. A gente conhece aluno por aluno, então a gente é professor, é pai, é irmão, é amigo. A gente é médico, às vezes é enfermeiro, porque aqui a gente sabe que tem alguns alunos que ainda vêm para a escola com vários tipos de necessidade, então não é só pegar o lápis e escrever, depende de carinho, depende de uma palavra amiga. Então a gente aqui no assentamento, a gente não é só professor, é como um pai para muitas crianças, é parte da comunidade. Eu, além de ser professor, faço parte da organização do esporte na associação de produtores rurais (Professor Leôncio).

O Professor Leôncio fala do pertencimento ao grupo, como se sente vivendo na comunidade, dos laços que tem, do compromisso e das responsabilidades que um professor tem que ter, principalmente quando está vivendo num assentamento. Poder entender e ajudar as crianças a vencerem as dificuldades, não resolvendo os problemas, mas auxiliando-as, proporcionando formas de conhecimentos que possam contribuir na sua formação e na sua vida diária. Ele diz que o educador tem que ultrapassar seus limites de uma pedagogia de sala

de aula, não cair no comodismo e criar mecanismos que possam contribuir mais para a qualidade de vida das pessoas. Este é um exemplo deixado por Paulo Freire, que afirmava que a educação era uma forma de empoderamento e libertação.

Hoje, mais do que nunca em outras épocas, devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos (FREIRE, 1994b, p. 11).

Pelos depoimentos, percebe-se que esse exemplo é muito comum no dia a dia dos professores do assentamento, que, além dos conhecimentos pedagógicos trabalhados em sala de aula, também trabalham aqueles que estão relacionados à vida, à política e às questões sociais da comunidade e do mundo; para eles é trabalhar de dentro para fora, do meio para o todo. No viver em sociedade um precisa do outro, o sujeito rural depende do sujeito da cidade e vice-versa, ou seja, um completa o outro. Assim a educação do campo busca avançar nesse viés de que o aluno da área rural não pode ficar limitado só aos conhecimentos do campo, tem o direito de conhecer, aprender, escolher e decidir o que irá fazer da sua vida, podendo transitar nesse “entrelugar” sem perder o compromisso com a luta pela terra e educação.

Olha, quanto à grade curricular, é a mesma (municipal), eu acho que a diferença é mais na metodologia, na maneira de você transmitir esse conteúdo, porque na escola rural você tem que gostar, o professor tem que gostar de terra, gostar de sol, ele tem que gostar de barro, ele tem que gostar também dos alunos. Ele não pode ser elite, ele não consegue se adaptar, porque a comunidade está trabalhando a terra ali. A gente trabalha muito com as coisas do meio, a gente usufrui do meio, a gente trabalha com projetos relacionados ao campo, como a trilha ecológica que é como se fosse uma livraria, uma papelaria. Quando vamos fazer um determinado trabalho, a gente não vai pensar em isopor, muito brilho, em dinheiro, vamos lá na trilha, usar esse meio com consciência, transformar um galho, uma folha, uma semente, uma casca, uma pedra em determinada atividade. A diferença da escola rural é que a gente tem que gostar da zona rural e saber utilizar o material do meio como fonte pedagógica, como recursos pedagógicos. Temos vários projetos na escola, como a horta, a feirinha (feira comunitária escolar), o viveiro de mudas, pomar, temos brincar aprende, onde as crianças aprendem com o lúdico, brincando, as sucatas são utilizadas. Existem vários projetos; exemplo o projeto rádio tevê escola, a gente viu a demanda, observamos a necessidade de desinibir as crianças, porque as pessoas têm medo da mídia e é lá na mídia é que você vai transmitir suas ideias, fazer suas reclamações, as reivindicações, onde você vai falar para uma sociedade, um grupo. E a gente vê em qualquer lugar que a gente for, as pessoas têm medo de filmadora, tem medo de microfone, e isso a escola tem que trabalhar, que a escola não deve ensinar só para tirar uma nota. A maior função da escola seria ensinar para a vida, porque se fosse só para tirar nota, ele poderia só colar do outro. Então nossa escola tem esse papel de ensinar para a vida, dentro da sala de aula e fora dela, ensinar a valorizar o assentamento e a conhecer outros conhecimentos também, a escola tem o papel de dar essa visão para os alunos, e com isso melhorou bastante a nossa comunidade (Professor Marçal).

O Professor Marçal comenta que a grade curricular é a mesma que vem da prefeitura, que as mudanças que a escola apresenta estão muito relacionadas à metodologia, à forma de trabalhar. Os professores e alunos trabalham com os recursos do meio rural, com o concreto, como forma de sair da sala de aula, não se limitando a um espaço fechado.

Os alunos participam dos vários projetos existentes na escola. Isto é a educação que vai além dos livros didáticos, que faz com que os alunos reflitam sobre a sua prática e as suas atitudes, que cria oportunidades para que eles possam continuar seus estudos, se sintam capazes de enfrentar o mundo fora do assentamento, que cria sonhos e novas realidades. Eles, que já estavam destinados a serem trabalhadores rurais, agora ganham oportunidade de escolhas, podendo ficar ou não onde vivem, ser ou não trabalhadores rurais. Sair ou permanecer no campo é uma escolha e não destino.

Segundo as entrevistas, é com esse propósito que esses professores do assentamento trabalham na escola Monte Azul. Eles têm um compromisso com a formação intelectual, política e social dos educandos que está contribuindo para uma qualidade de vida melhor para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo resgatar, conhecer e escrever a história de vida dos educadores que participaram da luta pela terra e pela educação do Assentamento Taquaral no município de Corumbá (MS). Através de entrevistas, procurou-se compreender o envolvimento deles com essas causas e como se deu o processo de formação profissional dos mesmos.

A questão central foi entender como trabalhadores rurais ou filhos de trabalhadores rurais que entraram no movimento de luta por um pedaço de terra para trabalhar se transformaram em educadores e passaram a ter uma outra profissão: tornaram-se professores.

A concentração fundiária no Brasil é uma questão que remonta ao início da colonização do país, quando a doação das capitâneas hereditárias foi a escolha feita para o início da ocupação do território brasileiro. Ou seja, o Brasil já nasceu com uma concentração de grandes pedaços de terra nas mãos de poucos proprietários.

Por outro lado, a história da luta pela divisão da terra e pela reforma agrária também é antiga. Os quilombos organizados na época da escravidão são entendidos por alguns historiadores como uma das primeiras formas de luta pelo acesso à terra. Assim, durante a história do Brasil, vários conflitos e movimentos sociais surgiram em torno da luta pela melhor divisão fundiária e pelo direito à terra, como é o caso da criação das Ligas Camponesas, nos anos 60 do século XX.

Mas foi a partir dos anos 80 do século XX, com o início da redemocratização do país, que o processo de luta pela reforma agrária ganhou força e começou a ter uma visibilidade maior. Por um lado, por causa da expulsão dos trabalhadores rurais do campo, em decorrência da política agrícola que privilegiava os grandes latifundiários e a mecanização da agricultura. Por outro lado, por causa do lançamento do II Plano Nacional da Reforma Agrária, que criou uma expectativa para os milhares de trabalhadores rurais sem terra e impulsionou os movimentos sociais a se organizarem e a lutarem pela tão sonhada reforma agrária.

Se hoje temos um número considerável de assentamentos no Estado e no País, podemos afirmar que é resultado da luta dos trabalhadores ligados aos vários movimentos sociais vinculados à luta pela terra; entre eles se destaca o MST, que é um movimento conhecido mundialmente.

Assim, no estado de Mato Grosso do Sul, trabalhadores sem terra que estavam encurralados com as mudanças na agricultura nos anos 80 viram na reforma agrária a única forma de poder continuar vivendo na roça; as famílias que já não tinham para onde ir nem o que perder indignaram-se com a situação que estavam vivendo e *enfrentaram* as autoridades, formando vários acampamentos no estado. No início, essas famílias sofreram muita repressão dos fazendeiros; muitos trabalhadores, sindicalistas, militantes foram assassinados no estado por questões ligadas à luta pela terra. Até o governo e a polícia, cuja função seria de proteger o cidadão, usaram a força e a violência para inibir o movimento dos trabalhadores.

Os trabalhadores rurais, com suas famílias numerosas, pobres e analfabetos, que só sabiam trabalhar na terra, se uniram através dos vários movimentos sociais, como CPT, MST, FETAGRI, sindicatos, e iniciaram um movimento de luta pela terra formando muitos acampamentos em MS. Com esse propósito amargaram vários anos morando embaixo de barracos de lona, passaram por inúmeras necessidades, foram transferidos para várias regiões, tiveram que se adaptar às condições de cada novo local (como a água, o clima, a terra, o tipo de produção e cultura), já que não tinham muita escolha, dependiam da luta para forçar o governo e as autoridades competentes a garantir seu direito, que era ter uma terra para trabalhar e viver com dignidade. Uma das grandes armas do movimento eram a união e a organização, que garantiam a continuidade da luta.

Mas o movimento não lutava apenas por terra; uma das bandeiras do povo era que seus filhos tivessem direito à educação. Dentro desses acampamentos, muitos trabalhadores rurais e filhos de trabalhadores, que já sabiam ler e escrever, iniciaram um trabalho voluntário como educadores ou animadores culturais com o objetivo de cuidar e alfabetizar as crianças que moravam nos acampamentos, como também alfabetizar os adultos que nunca tinham freqüentado uma escola. Foram criadas várias escolas nos diversos acampamentos e assentamentos, com uma nova proposta para a educação rural, com uma metodologia baseada no método de Paulo Freire, que valorizasse os conhecimentos dos trabalhadores rurais, sua cultura e seus saberes.

Esses educadores tiveram um papel muito importante dentro dos acampamentos, tanto na educação como na própria organização do movimento, e também nas reuniões, já que os mesmos tinham o poder da escrita e da leitura. Apoiavam as lideranças, ficando

responsáveis por registrar as reuniões, fazer abaixo-assinado, elaborar documentos, mobilizar a comunidade através das escolas para participar ativamente das reuniões, reivindicações e manifestações. Com isso, acabaram utilizando os conhecimentos adquiridos com a vida e no movimento para politizar-se e conscientizar-se dos seus direitos, que ultrapassam a luta pela terra.

No entanto, essas pessoas que iniciaram esse processo de educação nos acampamentos foram percebendo que elas também necessitavam de formação e capacitação, uma formação acadêmica que atendesse às exigências legais (a LDB 9394/96 passou a exigir a formação em nível superior para professores do ensino fundamental) e que garantisse o seu direito de permanecerem como professores nos acampamentos e assentamentos. Além disso, uma formação que garantisse que fossem respeitados e remunerados como profissionais, que pudessem prestar concursos públicos.

A educação no/do campo ganhou outros caminhos, e filhos de trabalhadores conquistaram o direito de aprender ler e escrever, através da luta pela reforma agrária, que ganhou força e credibilidade, por intermédio dos movimentos sociais. Os trabalhadores rurais buscaram na educação um caminho de transformação social, onde sem-terra passou a ser assentado, analfabeto vira virou letrado e os educadores leigos se tornaram profissionais em educação.

Os professores do assentamento participam da vida diária da localidade onde vivem; não são só profissionais, são acima de tudo educadores, cidadãos que lutam, reivindicam, buscam melhorias para sua comunidade. É dessa forma que os professores entrevistados falam de como tratam seus alunos, pois sabem que uma comunidade só terá sucesso se todos tiverem oportunidades de estudar e se a educação for diferenciada, cuja função seja de educar para o mundo, mas respeitando sua cultura, seus costumes, o meio, ou seja, uma educação que inicia do seu meio para um todo, respeita seus conhecimentos e valoriza sua cultura.

A educação sempre foi uma das bandeiras abraçadas por todos. Desde o início do acampamento, as famílias acreditavam que a mudança se daria por meio da educação. Assim, as famílias se organizaram e implantaram um modelo de educação que fosse do meio para o todo, como forma de acabar com o analfabetismo e a cegueira de muitos trabalhadores rurais, que antes de entrar no movimento só sabiam trabalhar *de sol a sol* e nunca tiveram oportunidade de aprender nem escrever seu nome, mas que hoje, após tantos anos de luta, podem olhar para trás e ver o quanto essa luta contribuiu para a vida de tantas famílias que hoje são assentadas.

Assim, essa luta do povo, com o apoio dos vários movimentos sociais, tem contribuído sobremaneira para a diminuição do exército de excluídos, de trabalhadores sem terra ou com terra insuficiente para sustentar suas famílias neste país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosimeire Aparecida. **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2008.

ANDRADE, Márcia R. et al. **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

BACKES, J. L. Cultura, representação, linguagem e poder. In: BACKES, J. L. **Negociação das identidades/diferenças no espaço escolar**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. IN: PHILIPPE, P. **Teorias da etnicidade**. (Tradução de Elcio Fernandes) São Paulo: Fundação Editora daUNESP, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: do estado sonhado ao estado construído**. São Paulo, Tese de doutorado. USP, 1997.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRAND, Antonio J.; FERREIRA, Eva M. L.; AZAMBUJA, Fernando. Os Kaiowá e Guarani e os processos de ocupação de seu território em Mato Grosso do Sul. In: ALMEIDA, R. A. **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BUENO, Belmira O. et al. História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento, formação de educadoras e educadores do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FLEURI, R. M.; SOUZA, Maria I. P. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994b.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel V. et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Tese de doutorado. UNESP, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

INCRA. Boletim da Reforma Agrária., 2008. www.incra.gov.br Acessado em 17/03/2009

KOLLING, Edgar J.; NERY Irmão Israel J.; MOLINA Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UNB, 1999.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: identidades e políticas públicas**. 2. ed. Brasília, 2002.

KUDLAVICZ, Mieceslau; ALMEIDA, Rosemeire A. Abrindo caminhos para uma educação que valoriza os saberes do homem e da mulher do campo. In: ALMEIDA, Rosemeire A.; PEREIRA, Jacira H. V. **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2008.

LELIS, Isabel A. Formação e trajetória do magistério: notas sobre um processo de pesquisa. In: FRANCO, Creso; KRAMER, Sonia. **Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

MENEGAT, Alzira S. **No coração do Pantanal: assentados na lama e na areia: as contradições entre os projetos do estado e dos assentados no assentamento Taquaral-MS.** Araraquara-SP: UNESP, 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

MOREIRA, Jairto S. **Assentamento Taquaral: exemplos de luta e organização para conquistar a terra e a educação.** Campo Grande-MS: UFMS, 2005. Monografia (Especialização). Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Básica na Perspectiva da Educação Inclusiva. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal, 2005.

MORIGI, Walter. **A escola do MST – uma utopia em construção.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. et al. **Formação de professores.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Regina C. Política de formação de professores: dos anos 90 aos dias atuais. In:

GRIGOLI, Josefa A. G.; OLIVEIRA, Regina C. **Formação de professores: política, gestão e práticas.** Campo Grande (MS): Editora UCDB, 2006.

RESENDE, Antonio Paulo. **História do movimento operário no Brasil.** São Paulo: Ática, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

SOUSA, Maria I. P; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003.

www.mda.gov.br Acesso em 06/04/2009.

www.mst.br Acesso em 07/04/2009.

ANEXOS

ANEXO 1

Mapa do estado de Mato Grosso do Sul

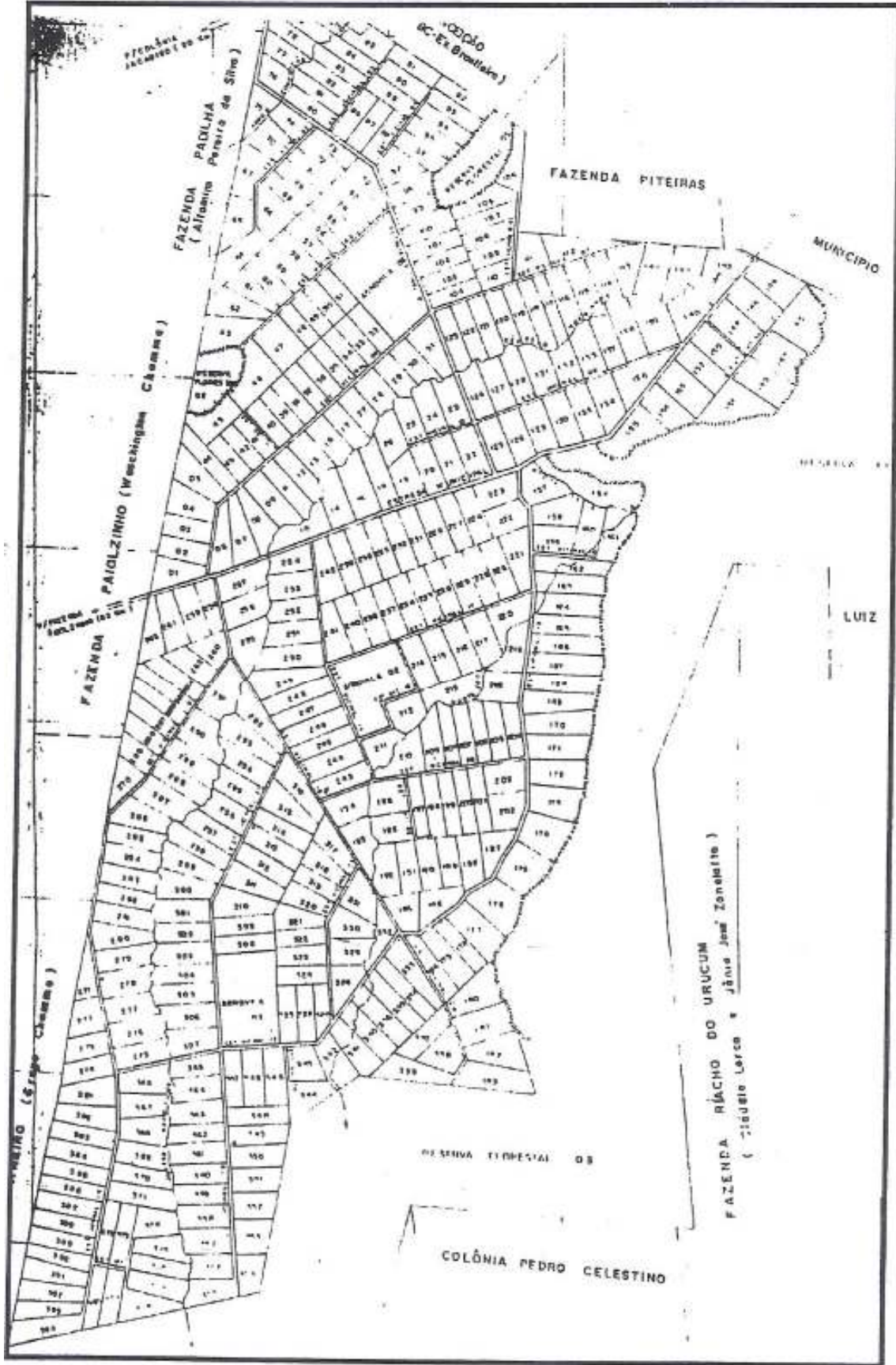


Anexo 2

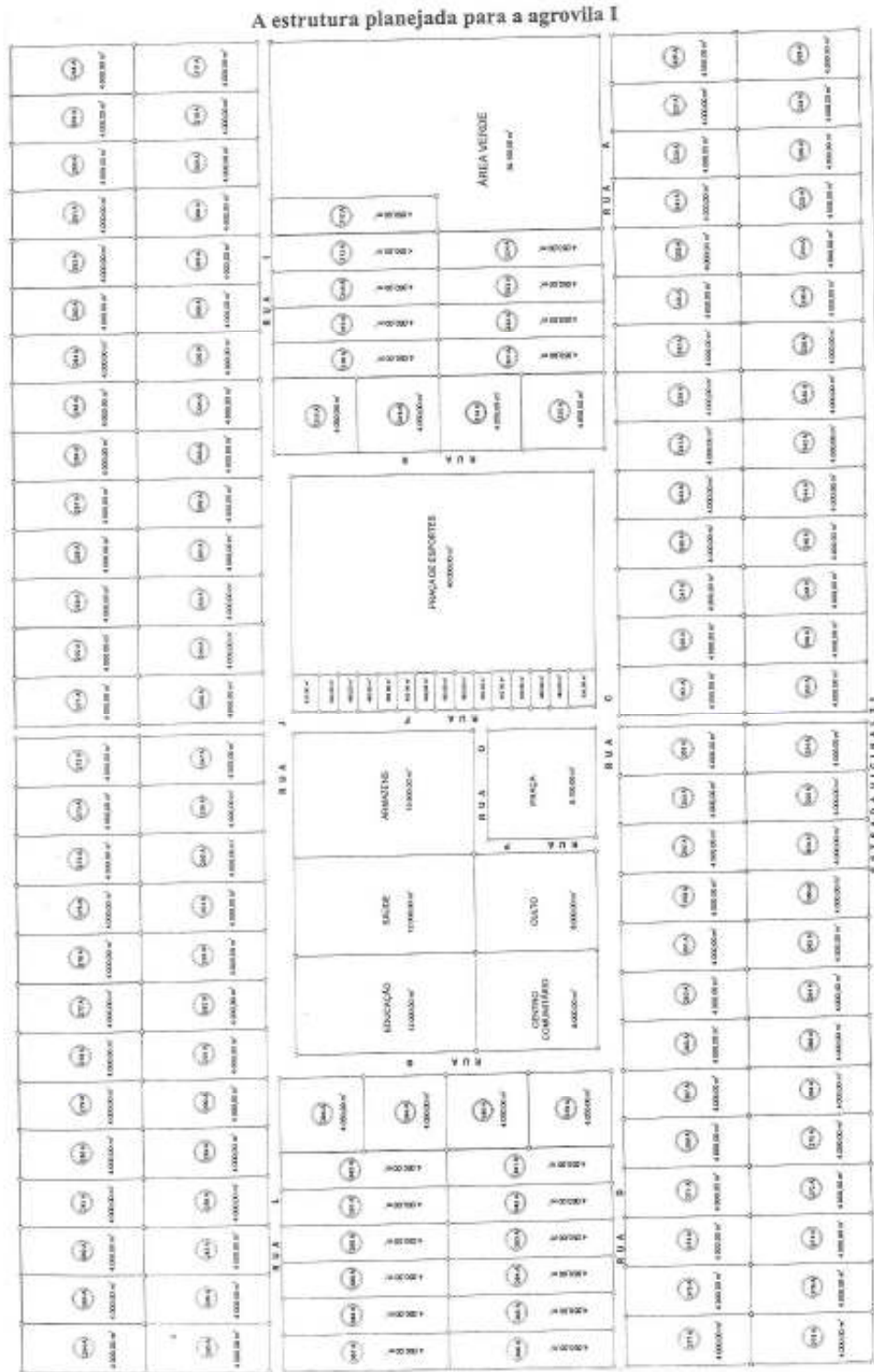
Mapa do estado de MS com localização dos acampamentos



Anexo 3 - Mapa do Assentamento Taquaral



Anexo 4
Mapa da Agrovila I



Fonte: INCRA - Unidade de Corumbá

PROJETO DE ASSENTAMENTO TAQUARAL - AGROVILA I

Anexo 6
Mapa da Agrovila III

