

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

PALOMA DE OLIVEIRA FONTES

**ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO
PROCESSO DE LUTA PELA TERRA E OCUPAÇÃO DO ATUAL
ASSENTAMENTO MARIA BONITA EM SIMÃO DIAS/SE**

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2019

PALOMA DE OLIVEIRA FONTES

**ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO
PROCESSO DE LUTA PELA TERRA E OCUPAÇÃO DO ATUAL
ASSENTAMENTO MARIA BONITA EM SIMÃO DIAS/SE**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito para obtenção de grau – orientada pela Professora Dr^a. Marizete Lucinni.

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

FONTES, Paloma de Oliveira

Entre História e Memória: As práticas educativas no processo de luta pela terra e ocupação do atual Assentamento Maria Bonita em Simão Dias/SE / Paloma de Oliveira Fontes – São Cristóvão, 2019. 91 p.

Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2018

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marizete Lucinni.

Contém referências.

DEDICATÓRIA

*Á Renilson Pinheiro dos Santos (in memória), pelo exemplo de pessoa e militante que
foi em vida.*

*Á José Ferreira dos Santos, o Seu Zé (in memória), pelo esforço, dedicação e empenho
na luta pelas terras do Assentamento Maria Bonita*

*As trabalhadoras e trabalhadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
de Sergipe, que, com suas mãos e ideias contribuem para a construção de um mundo
novo.*

*[...] A eles e elas, sem-terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a
democratização deste país, devemos mais do que às vezes podemos pensar. E que bom
seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua
autenticidade, se outras marchas se seguissem á sua. A marcha dos desempregados,
dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a
violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos
sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem
que mudar é possível.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

“O agradecimento é a memória do coração”

Lao Tsé

Gratidão... É com esse sentimento que inicio os agradecimentos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que essa caminhada fosse possível. Por tratar-se de uma jornada coletiva, e sou bastante grata por isso, inúmeras pessoas foram importante durante este processo. Mesmo correndo o risco de ser enganada pela memória, arrisco-me aqui a citar os seus nomes. Portanto, agradeço:

À minha querida mãe, Maria Gicelia, meu pai, José Secundo e meu irmão, Ari Celio, sem vocês nada disso seria possível. Obrigada pelo companheirismo e pelas batalhas travadas comigo ao longo desses anos, vocês foram essenciais em todo esse processo.

À minha família, e em especial aos meus avós, José Rabelo e Josefa Dalva, tias (Ceição, Valdereide, Verônica e Ivanildes), tios (Antônio, Paraguai, Américo, Jorge, Gilmario), primos (Eduardo, Leniton e Débora) e a minha cunhada, Jislaine. Vocês foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui, obrigada pelo carinho, pelas risadas soltas e por serem meu porto seguro.

Aos baixinhos, Bernardo, Camilla, Sophia, Joilson e Lauane, por tornarem essa caminhada tão mais leve e cheia de flores.

À minha querida orientadora Marizete Luccini, pela amizade, afeto, paciência e parceria ao longo de toda a graduação. Ter te encontrado nesse meio acadêmico foi um grande presente.

As amigas e irmãs (Crislaine, Emile, Joelma, Naiara, Tacy e Verônica), as quais compartilhei durante esses anos não apenas a residência, mas também as conquistas, dificuldades, alegrias e sorrisos. Obrigada por tudo.

Aos amigos (Leonardo, Edclay e Venícius) e amigas (Elaine, Anieli, Adila e Luziene), obrigada por sempre estarem ao meu lado e me transmitirem a força, o afeto e o carinho necessário para que pudesse chegar até aqui.

Aos amigos e colegas de curso (Marina, Victor, Mércia, Lucilo, Jéssica, Thaís e Jamille) por me fazerem acreditar que tudo isso seria possível.

Ao Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI), pelas discussões, parceria e por se constituir em um polo de resistência em tempos tão sombrios.

As queridas Leyla, Lindiane, Laís, Crislaine, Thaty, Sandra e Matheus, pelas contribuições na pesquisa e por tornarem essa caminhada tão mais prazerosa.

À Aldenise Cordeiro e Viviane Góis, por, ainda no Ensino Médio me inspirarem a profissional que desejo ser. Gratidão pelo esforço, cuidado e amizade. Vocês são profissionais e pessoas excelentes.

As professoras e professores, assim como, a equipe gestora do Colégio Estadual Senador Lourival Baptista, vocês foram fundamentais em minha formação. Obrigada por todo apoio e atenção.

Aos professores e professoras do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe, meu muito obrigado.

Aos atletas e técnicos da equipe de handebol da Universidade Federal de Sergipe, obrigada pelos momentos de descontração e por me apresentarem esse esporte tão maravilhoso. Em especial agradeço a nossa querida técnica Any Shyrley, a Hilda, Brisa, Thyara e Gabi, pelo apoio e paciência ao longo desses anos.

Aos moradores do Assentamento Maria Bonita, pelas contribuições durante o processo de pesquisa e por fazerem parte do meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Me orgulho muito desse “pedacinho” de chão onde cresci e me tornei a pessoa que sou. Em especial a Edézio, Suelaine, Antônio Marcos, João Vital, Josefina e Maria Gicelia.

Aos lutadores e lutadoras do povo que tanto me inspiram: Dalva, Jielza, Anieli, Kelvyn, Adriely, Flavia e Rafaela. Obrigada por serem esse exemplo de militantes.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Levante Popular da Juventude (LPJ), Consulta Popular (CP), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Movimento Camponês Popular (MCP), por fazerem de mim uma pessoa melhor e mais humana. Agradeço pela resistência diária e pela mística que alimenta nossas vidas diariamente.

À Universidade Federal de Sergipe pelos conhecimentos proporcionados, projetos e apoio (financeiro, acadêmico e pessoal) durante todos esses anos.

Por fim, agradeço a essa força superior que sempre me rege no caminho do bem e da retidão. Alguns a chamam de Deus, outros de Orixás, Maomé... Eu prefiro acreditar (sem denominações), que ela sempre me ilumina e protege nas tomadas de todas as decisões.

*Hoje Seu Zé largou a enxada,
Deixou pra trás lavoura,
Prendeu mais cedo os animais.*

*Hoje Seu Zé esqueceu da novela,
Ajudou sua "véia" com as panelas
E cuidou pra terminar logo o jantar.*

*E já escura a noite,
Seu Zé e sua Véia aprumaram os sonhos.
De mãos dadas, rumaram juntos...*

*Hoje, depois de tantos anos,
Seu Zé e Sua Véia suaram juntos.
Sorriram juntos...*

*Quando tardou, nem perceberam.
A professora os abraçou e disse:
- "Amanhã tragam o mesmo jardim..."*

*Hoje, Seu Zé e Sua Véia
Não dormiram cedo,
Mas sonharam tanto e sonharam unidos...*

Era só o primeiro dia de aula...

(Viète Passos)

RESUMO

O presente estudo objetivou compreender as práticas educativas ocorridas no processo de ocupação e luta pela terra do território hoje denominado Assentamento Maria Bonita, município de Simão Dias, Sergipe. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, análise de textos e documentos analisamos como ocorreu o processo de ocupação e luta pela terra do Assentamento Maria Bonita. Para tanto, identificamos as práticas educativas que ocorreram no período da ocupação até a conquista efetiva da terra, assim como, evidenciamos as metodologias desenvolvidas nesse processo.

A partir deste estudo identificamos que o processo de luta pela terra no Assentamento Maria Bonita, diferentemente de outras regiões do estado ocorreu sem a existência de conflitos entre sem terras e fazendeiros ou sem terras e as forças estaduais/governamentais. Do mesmo modo, pudemos constatar que as práticas educativas existentes no período referiram-se as atividades de uma escola de Educação de Jovens e Adultos existente no acampamento. Em termos de metodologias aplicadas neste espaço, foi possível constatar que embora o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) orientasse a utilização dos métodos de Paulo Freire, na prática, a referida metodologia foi aplicada em conjunto com métodos tradicionais de ensino, uma vez que houveram dificuldades na aplicação do mesmo no referido espaço.

Palavra-chave: Questão Agrária; MST; Práticas Educativas; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present study aimed to understand the educational practices that occurred in the process of occupation and struggle for land in the territory today called the Settlement Maria Bonita, municipality of Simão Dias, Sergipe. Through semi-structured interviews, analysis of texts and documents, we analyzed how the process of occupation and struggle for the land of the Maria Bonita Settlement occurred. Therefore, we identify the educational practices that occurred in the period of occupation until the actual conquest of the land, as well as the methodologies developed in this process.

From this study we identified that the process of struggle for land in the Maria Bonita Settlement, unlike other regions of the state occurred without the existence of conflicts between landless and landless or landless and state / governmental forces. In the same way, we could verify that the educational practices that existed in the period referred to the activities of a school of Education of Young and Adults existent in the camping. In terms of methodologies applied in this space, it was possible to verify that although the Landless Workers' Movement (MST) guided the use of Paulo Freire's methods, in practice, this methodology was applied in conjunction with traditional teaching methods, once that there were difficulties in the application of the same in said space.

Keyword: Agrarian Question; MST; Educational Practices; Youth and Adult Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRA - Associação Brasileira de Reforma Agrária

CEB – Comunidades Eclesiais de Base

CIMI - Comissão Indigenista Missionária

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCE – Diretório Central dos Estudantes

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAT - Fundo de Amparo ao trabalhador

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

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 da Educação

MASTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra

MEB – Movimento de Educação de Base

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEPA – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização

PA – Projeto de Assentamento

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

SEED – Secretaria de Estado da Educação e do Desporto

SUPRA – Superintendência de Reforma Agrária

UFS – Universidade Federal de Sergipe

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

UDR – União Democrática Ruralista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13.
CAPÍTULO 1 – QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA: UM BREVE HISTÓRICO	16.
1.1 QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL	16
2 - A LUTA PELA TERRA NO BRASIL: PARÂMETROS HISTÓRICOS	25.
CAPÍTULO 2 – A QUESTÃO AGRÁRIA EM SERGIPE	35
2.1- FORMAÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO SERGIPANO: TERRITORIALIZAÇÃO E OCUPAÇÃO	35.
2.2- A LUTA PELA TERRA EM SERGIPE	39.
2.3 O ASSENTAMENTO MARIA BONITA	44.
CAPÍTULO 3 – O MST E A EDUCAÇÃO	49.
3.1- O MST E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	49.
3.2 O MST E A EDUCAÇÃO EM SERGIPE	59.
CAPÍTULO 4 - AS PRÁTICAS NO ACAMPAMENTO EMILIANO ZAPATA	64.
4.1 - DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES	61.
4.2 A ESCOLA NO ACAMPAMENTO EMILIANO ZAPATA	67.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83.
REFERÊNCIAS	85.
ANEXO I - AMOSTRAGEM DO BOLETIM INFORMATIVO “SEM TERRA” Nº 01 – 1981	88.
ANEXO II – BOLETINS E CADERNOS DE EDUCAÇÃO PRODUZIDOS PELO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST ATÉ 2017	89.
ANEXO III - FICHA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR (JULHO/1999)	91.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou compreender as práticas educativas ocorridas no período da ocupação de terra do território hoje denominado Assentamento Maria Bonita. Para tanto, nos propusemos a identificar e analisar práticas educativas adotadas nos processos de luta pela terra no referido Assentamento, assim como, nos propusemos a evidenciar metodologias de formação que foram desenvolvidas nas práticas educativas aplicadas.

A escolha deste tema deve-se a importância de um estudo a respeito do território que atualmente forma o Assentamento Maria Bonita, uma vez que, são escassas as pesquisas acerca desta localidade, seu processo de formação, assim como, das vivências ocorridas durante o acampamento. Neste sentido, buscamos delimitar nossa investigação às práticas educacionais existentes no período.

A definição desta temática ocorreu a partir de duas motivações específicas: a primeira, de caráter acadêmico e científico, a segunda, de uma necessidade investigativa de natureza pessoal. A primeira motivação foi evidenciada durante nossa inserção no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde, através do financiamento da Coordenação de Pesquisa (COPES) da UFS realizamos um ano de investigações sobre o ensino de história e a produção de identidades no Colégio Estadual Senador Lourival Baptista localizado no município de Simão Dias/SE. No decorrer da referida pesquisa, ao entrarmos em contato com os alunos deste Colégio que eram residentes no Assentamento Maria Bonita, foi possível observarmos que eles pouco conheciam a história da comunidade na qual estavam inseridos, assim como, foi perceptível para nós a inexistência de materiais que relatassem esse processo. Delimitando-se ao campo da educação, foi possível observarmos também que, embora a comunidade do assentamento tivesse a consciência dos movimentos educacionais ocorridos durante a ocupação, estes, possuíam um conhecimento limitado sobre, uma vez que, novamente, não havia a existência de nenhuma investigação científica sobre o referido processo.

A nossa segunda motivação para a definição da temática de pesquisa advém da relação intensamente próxima que possuímos com o Assentamento Maria Bonita e,

consequentemente, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, uma vez que, foi nesta localidade onde crescemos e construímos boa parte da nossa história de vida. Como Sem Terra e educadora, nada mais do que legítimo dar voz aqueles que lutaram para que hoje pudéssemos dispor de terra, alimento e, principalmente, educação.

Trabalhar com as práticas educativas ocorridas no acampamento Emiliano Zapata, hoje atual Assentamento Maria Bonita, foi relevante justamente porque nos permitiu a descoberta de processos educacionais até então de conhecimento raso para nós e o conjunto da comunidade em questão. Do mesmo modo, nos permitiu conhecer mais a fundo a dinâmica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do acampamento, assim como, do cotidiano daqueles sujeitos, seus anseios e necessidade ao se disporem a realizar uma ocupação de terra.

Após a definição da temática, e, considerando sua relevância, realizamos a revisão de literatura. No que concerne as práticas educativas desenvolvidas no território hoje denominado Assentamento Maria Bonita, não encontramos nenhum trabalho específico que trate sobre este tema, do mesmo modo, não encontramos trabalhos que de alguma forma faça referência ao Assentamento em questão. Nesse sentido, traremos abaixo alguns livros e teses que giram em torno de algumas temáticas que abordaremos em nossa pesquisa, são elas: a Questão Agrária e a luta pela terra no Brasil e em Sergipe, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as práticas educativas e os processos educacionais no MST.

Em relação a Questão Agrária no Brasil é importante salientarmos os trabalhos de João Pedro Stédile (2005) em “*A questão agrária I – o debate tradicional- 1500-1970*” onde o mesmo traz um conjunto de autores clássicos que buscaram interpretar a questão agrária brasileira no período colonial e de Alberto Passos Guimarães (1977) em “*Quatro séculos de latifúndio*”, autor importante para compreendermos a formação dos latifúndios no Brasil. Outros autores que também trouxeram grandes contribuições ao tema foram Júnior (2011) e Fausto (1995).

No que se refere a Questão Agrária em Sergipe os principais trabalhos utilizados foram “*A produção do espaço agrário Sergipano: estruturação e arranjos (1850-1925)*” de Lourival Santana Santos e “*A qualidade da terra e dos homens: colonização e posse de terras na América Portuguesa (Sergipe – Século XVI-XVII)*” de

Edna Maria Matos Antônio. Nessa seara, também foram importantes as contribuições de Felisbello Freire (1995).

Alguns livros utilizados em nossa pesquisa fundamentais para compreendermos a luta pela terra no Brasil e em Sergipe, e também a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foram: *“A História da Luta pela Terra e o MST”* de Mitsue Morissawa (2001), *“Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil”* de João Pedro Stédile e Bernardo Mançano Fernandes (2012), e *“A formação do MST no Brasil”* e *“Brasil: 500 anos de luta pela terra”* também de Bernardo Fernandes (2000; 2000), nos proporcionou uma visão mais ampla de todo o processo de gestação e criação do MST, abordando aspectos como a territorialização e a institucionalização do movimento no Brasil.

Importante destacar também os trabalhos de Maria Neide Sobral da Silva (2002; 2006) em *“Contando nossa história: camponeses sergipanos e a luta pela terra”* e *“História oral da vida camponesa: assentamentos de reforma agrária em Sergipe (da prática social á pratica de alfabetização)”*, onde a autora nos traz elementos importantes para compreendermos os processos de luta e ocupações de terra no estado de Sergipe, assim como, seus aspectos sócio-políticos. Neste ínterim, também enfatizamos a tese de doutoramento de Júnia Marise Matos de Souza (2009) denominada *“Do acampamento ao assentamento: uma análise da reforma agrária e qualidade de vida em Sergipe”* onde a autora buscou refletir sobre a trajetória de luta pela terra em Sergipe e seus principais dilemas.

No que diz respeito as práticas educativas e a pedagogia do MST o livro *“Pedagogia do Movimento Sem terra”* de Roseli Caldart (2012) foi essencial para compreendermos a forma como o movimento pensa a educação e como ela é pensada do ponto de vista estratégico da luta pela Reforma Agrária. Outros livros fundamentais para pensarmos estas questões são os Cadernos e Boletins de Educação do MST, assim como, os livros *“Educação do campo: propostas e políticas pedagógicas do MST”* de Maria Antônia de Souza (2009), e, em especial, *“O processo formativo-educativo e a prática pedagógica no MST/SE”* de Maria José Nascimento Soares.

O presente estudo está organizado em quatro capítulos, que se inter-relacionam entre si. No primeiro capítulo intitulado “Questão Agrária Brasileira: um breve histórico” apresentamos alguns parâmetros históricos sobre a questão agrária e a luta pela terra no Brasil. No segundo capítulo, nos delimitamos a Sergipe, a refletirmos

acerca do processo de territorialização e ocupação da área, assim como, daqueles ligados a luta pela terra no estado. No terceiro capítulo, "O MST e a educação", nosso foco é centrado na pedagogia do movimento, onde apresentamos o histórico dos primeiros trabalhos deste no campo da educação e dos materiais produzidos ao longo do tempo, buscando discorrer sobre suas finalidades de acordo com as questões estratégicas do movimento. No quarto e último capítulo apresentamos a análise de dados e o desenvolvimento da pesquisa, enfatizamos as práticas educativas existente no período de acampamento, assim como, as metodologias empregadas nesse espaço.

Como metodologia de abordagem utilizamos a pesquisa qualitativa em educação. Abordagem que nos possibilitou atribuir maior valor ao processo de pesquisa, que unicamente aos resultados finais, permitindo também uma aproximação maior com nosso objeto de pesquisa. Para tal, nos utilizamos de documentos e de entrevistas realizadas com os acampados do período que ainda hoje residem no assentamento e que participaram de modo efetivo no processo de ocupação e conquista da terra.

Foi possível entrevistarmos um total de cinco pessoas. Além disto, tivemos acesso a alguns materiais utilizados nas práticas educativas empregadas no período do acampamento como, por exemplo, textos, apostilas, fotografia, entre outros.

Por fim, após a coleta de dados e leitura dos trabalhos presentes em nossa revisão de literatura, empregamos a análise das entrevistas e materiais recolhidos, dando início a escrita deste trabalho monográfico.

CAPÍTULO 1 - QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA: UM BREVE HISTORICO

1.1 – QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

“É verdade que depois de derrubadas as cercas do latifúndio, outras se levantarão, as cercas do Judiciário, as cercas da polícia (ou das milícias privadas), as cercas dos meios de comunicação de massa. [...] Mas, é verdade também, que cada vez mais caem cercas e a sociedade é obrigada a olhar e a discutir o tamanho das desigualdades, o tamanho da opulência e da miséria, o tamanho da fartura e da fome.” (Pedro Terra)

Como afirma Stédile (2005, p.15), o conceito de “Questão Agrária” pode possuir diferentes significados e interpretações de acordo com o aspecto que pretende ser analisado e investigado na realidade agrária. Neste trabalho, compreendemos a questão agrária como uma área do conhecimento que busca “estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas da sociedade, em geral, relacionado ao uso, à posse e à propriedade da terra.” (STÉDILE, 2012, p. 641)

Ao tratarmos desta temática no Brasil faz-se necessário retornamos ao período do Brasil Colônia e conseqüentemente ao processo de chegada dos Portugueses em nosso território. Embora os portugueses não tenham sido os primeiros europeus a chegarem no continente americano, e muito menos os “descobridores” de nosso país, visto que antes da sua chegada aqui já habitavam muitos grupos indígenas¹, foram eles os responsáveis pela colonização efetiva do território, aqui entendida como o ato de dominar, explorar e habitar uma determinada localidade.

Entretanto, é importante observar que nas primeiras décadas de 1500, data que marca a chegada dos portugueses no Brasil, não havia uma predisposição destes em colonizar nosso território, visto que o foco principal naquele momento eram as atividades mercantis do Oriente. Conforme Júnior (2011), “é o comércio que os interessa, e daí o relativo desprezo por este território primitivo e vazio que é a América; e inversamente, o prestígio do Oriente, onde não faltava objeto para as atividades mercantis” (JÚNIOR, 2011, p. 20). Primitivo e vazio porque os metais tão almejados pelos exploradores, principalmente quando se fazia referência a algum território novo, a priori, não se encontraram tão disseminados aqui no Brasil.

¹ De acordo com Darcy Ribeiro (1995), os grupos indígenas encontrados no litoral pelos portugueses eram principalmente de tronco Tupi. Ao todo, tratavam-se de cerca de um milhão de índios, divididos em diversos grupos, em aldeias que aglomeravam de trezentos a dois mil habitantes.

O interesse em colonizar efetivamente o território brasileiro surgiu apenas quando os portugueses perceberam que a grande vantagem do nosso país era justamente a fertilidade das terras e a potencialidade da mesma para o cultivo de produtos que os comerciantes, até então, buscavam na África e Ásia. Visto isso, podemos observar então que, inicialmente, a ocupação do território brasileiro foi realizada com o objetivo de apropriação dos bens naturais aqui existentes, assim como, de organizar a produção de gêneros que interessavam ao comércio Português. Todas as atividades, sejam as que possuíam um caráter produtivo ou extrativista, visavam o lucro. Tudo era transformado em mercadoria e enviado a metrópole europeia (STÉDILE, 2005).

Neste primeiro momento, os indígenas foram a principal força de trabalho utilizada na exploração extrativista. De acordo com Alberto Passos Guimarães:

Recebia ele em quinquilharias, cartas de baralho e quejandos, o pagamento dos seus serviços, que consistia no corte, na preparação e no transporte do pau-brasil e no abastecimento de tudo quanto pudesse interessar às frotas de guarda-costas e mercadores. (GUIMARÃES, 1977, p. 10).

Como podemos observar, os indígenas brasileiros foram cooptados pelos portugueses, principalmente, através do escambo e da religião. No entanto, quando estes se colocavam em posição de resistência a escravização portuguesa, ou insatisfação pelo novo modo de vida implantado pela Coroa, a força e a repressão eram utilizadas largamente. Neste processo, muitos índios foram dizimados, somado ao fato que as doenças trazidas pelos europeus também foram responsáveis por grande parte destas mortes. A posteriori, esta mão de obra indígena foi substituída pela africana.

Neste interim, é importante frisar que antes da chegada dos portugueses no Brasil, a terra possuía um tratamento diferente por parte dos indígenas. Conforme Guimarães (1997), “a terra era um bem comum, pertencente a todos, e muito longe se achavam os seus donos de suspeitar que pudesse alguém pretender transformá-la em propriedade privada” (GUIMARÃES, 1997, p. 5). Stédile (2005), ainda salienta que:

Não havia entre eles qualquer sentido ou conceito de propriedade dos bens da natureza. Todos os bens da natureza existente no território - terra, águas, rios, fauna, flora – eram, todos, de posse e uso coletivo e eram utilizados com a única finalidade de atender as necessidades de sobrevivência social do grupo (STÉDILE, 2005, p. 19).

Neste sentido, podemos observar que a ideia de lucro e propriedade privada não fazia parte do cotidiano e muito menos da vida dos nativos. A sobrevivência social

do grupo como um todo era o que importava para estes sujeitos, diferentemente dos portugueses, que, como já vimos, adotaram o monopólio da propriedade da terra e a utilizaram para obter lucro, seja pelo extrativismo, seja pela exploração.

De acordo com Fausto (1995), a expedição de Martim Afonso de Souza para o Brasil, por volta de 1530-1533, representou um momento de transição em nossa história, já que esta foi realizada quando a Coroa Portuguesa observou a necessidade e emergência de colonização das nossas terras. A expedição tinha por objetivo “patrulhar a costa, estabelecer uma colônia através da concessão não hereditária de terras aos povoadores que trazia (SÃO VICENTE, 1532) e explorar a terra, tendo em vista a necessidade de sua efetiva ocupação” (FAUSTO, 1995, p.43).

Conforme Fausto (1995), há indícios que Martim Afonso ainda se encontrava aqui quando Dom João III decidiu-se pela primeira forma de distribuição de terras no Brasil, as Capitânicas Hereditárias. Neste sistema a Coroa destinava grandes extensões de terra, que iam desde o litoral até a linha imaginária do Tratado de Tordesilhas, a donatários. Os donatários eram sempre membros da nobreza ou prestadores de serviço à Coroa que dispunham de capital. Segundo Stédile (2005):

[...] eram estimulados a investir seu capital no Brasil para a produção de alguma mercadoria para exportação, com a Coroa garantindo a posse de imensas extensões de terra para tal finalidade. O critério fundamental para seleção dos eleitos pela “concessão de uso” das terras era – muito além do que simples favores a fidalgos próximos – a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para o mercado europeu. (STÉDILE, 2005, p. 22).

A “concessão de uso” da terra não permitia ao donatário vendê-la ou comprar algum território vizinho, o que significa que eles se tornavam possuidores, mas não donos efetivos da terra. Mesmo a donataria tratando-se de um direito concedido hereditariamente, ou seja, após a morte do donatário, os seus herdeiros poderiam continuar com a posse da terra e sua exploração.

Mais do que isso, os donatários ainda possuíam autorização da Coroa para repartir e distribuir parcelas de sua capitania, as chamadas de Sesmarias. Conforme Fausto (1995), no Brasil a Sesmaria pode ser definida como “uma extensão de terra virgem cuja propriedade era doada a um sesmeiro, com a obrigação – raramente cumprida – de cultivá-la no prazo de cinco anos e de pagar o tributo devido a coroa”

(FAUSTO, 1995, p. 45). Eram entregues aqueles que, além do interesse, apresentassem recursos para explorá-las.

O regime de Sesmarias estendeu-se até o século XIX no Brasil, quando foi extinguido por uma resolução em 17 de julho de 1822. A partir daí, conforme Guimarães (1997), observou-se no país um número cada vez maior de ocupações de terras não cultivadas ou devolutas por parte da população rural.

Neste contexto, em 1850 é promulgado pelo imperador Dom Pedro II a Lei^o n^o 601, também conhecida como Lei de Terras. Esta emerge no momento em que a Coroa portuguesa sofria uma série de pressões inglesas para substituir a mão-de-obra escrava pelo trabalho assalariado, já que no século XIX o fim da escravidão era um tema discutido internacionalmente, gerando muitas pressões para que a mesma fosse abolida no Brasil. A lei garantiria que com a futura abolição, os trabalhadores agora em condição de ex-escravos, não se apossassem das terras.

Segundo Guimarães (1997), a Lei de Terras visava a três objetivos fundamentais:

[...] 1) proibir as aquisições de terras por outro meio que não a compra (Art. 1^o) e, por conseguinte, extinguir o regime de posses; 2) Elevar os preços das terras e dificultar sua aquisição (o Art. 14 determinava que os lotes deveriam ser vendidos em hasta pública, com pagamento à vista, fixando preços mínimos que eram considerados superiores aos vigentes no país); e 3) destinar o produto das vendas de terra a importação de “colonos”. (GUIMARÃES, 1997, p. 134).

Assim, podemos constatar então que a Lei de Terras foi a responsável por legar a terra um preço, estabelecendo o direito a venda e a compra, transformando-a em mercadoria. Não somente isto, mas também foi a encarregada de impedir que os pobres e futuros ex-trabalhadores escravizados tivessem acesso a terra, pudessem transformar-se em pequenos proprietários ou camponeses, já que não possuíam capital suficiente para a compra, tendo que, desta forma, vender sua força de trabalho aos mesmos fazendeiros responsáveis pela sua escravização ou trabalharem em troca de algum alimento ou moradia. Conforme Stédile (2005), tratou-se do “batistério do latifúndio no Brasil” (STÉDILE, 2005, p. 23), sendo o responsável por regulamentar o modelo da grande propriedade rural no país.

Nesta perspectiva, o latifúndio vai, conforme Souza (2009), se consolidando através dos ciclos econômicos brasileiros, a exemplo do café e da cana-de-açúcar, que, segundo a autora, fortaleceram e ampliaram tanto as grandes propriedades como também, o poder dos senhores de terra, legitimando assim as relações de trabalho desiguais.

A “importação” de colonos que Guimarães cita como um dos objetivos da Lei de Terras refere-se a vinda de camponeses da Europa para o Brasil. De acordo com Stédile (2005), a saída encontrada pelas elites do período para substituir a mão-de obra escrava foi realizar uma intensa propaganda na Europa para atrair camponeses pobres que estavam sendo excluídos pelo avanço do capitalismo industrial, com a promessa de uma terra barata e fértil. Ainda segundo o autor, mais de 1,6 milhões de camponeses pobres da Europa foram atraídos para o Brasil. Este fluxo migratório foi interrompido somente em 1914, momento em que tem início a I Guerra Mundial. Dessa forma, os imigrantes foram a “saída” encontrada para preencher o vazio existente no campo brasileiro. Para além disso, naquele contexto, esta medida também significou uma estratégia de embranquecimento da população brasileira, uma vez que, grande parte da sociedade naquele período era negra, assim como, havia a ideia de que o homem branco europeu possuía uma competência e padrão genético superior a outros indivíduos, como indígenas, africanos, entre outros.

Vazio porque, como previsto e intencionalizado pelas elites brasileiras, com a oficialização da abolição da escravatura pela Lei Áurea em 1888 os ex-escravos, agora libertos e sem acesso a terra, dirigiram-se em sua grande maioria para as cidades em busca de sobrevivência, visto que foram subjugados pelos grandes proprietários de terra e/ou obrigados (em troca de alimento/moradia) a trabalharem em condições de escravidão, pois dispunham apenas de sua força de trabalho.

Da mesma forma, nas cidades, foram impedidos de se apossarem dos terrenos e construir suas moradias. Os trabalhadores negros foram obrigados então a buscarem os “piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras”. (STÉDILE, 2005, p. 24).

Neste contexto é que observamos a gestação do campesinato brasileiro. De acordo com Pedro Stédile (2005), o campesinato no Brasil surge a partir de duas vertentes: uma que envolve os camponeses vindos da Europa para trabalhar em terras brasileiras e outra que possui origem nas populações mestiças brasileiras e seus descendentes. Segundo o autor, estas populações mestiças que, ao mesmo tempo não se submetiam ao trabalho escravo e também não eram capitalistas foram as responsáveis por “desbravar”, migrar, ocupar e produzir nas regiões interioranas do país, já que nas regiões litorâneas as terras eram propriedade privada dedicada a exportação. Conforme Stédile (2005):

A longa caminhada para o interior, para o sertão provocou a ocupação de nosso território por milhares de trabalhadores, que foram povoando o território e se dedicando a atividades de produção agrícola de subsistência. Não tinham a propriedade privada da terra, mas a ocupavam, de forma individual ou coletiva, provocando, assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades. (STÉDILE, 2005, p. 27).

A partir da década de 1930, observamos uma mudança na estrutura agrária brasileira. Com a industrialização, muitas das populações camponesas se dirigiram para as cidades em busca de emprego, os que resistiram no campo cumpriram a função de produzir alimentos a preços baixos para a classe operária das cidades, assim como, matérias-primas agrícolas para o setor industrial. Embora as oligarquias rurais fossem ainda as detentoras dos latifúndios e das terras e produzissem para a exportação, o poder político se concentrava na burguesia industrial. É um período caracterizado, conforme STÉDILE (2005), pela subordinação econômica e política da agricultura a indústria.

Já na década de 60 em diante, o cenário brasileiro era de uma agricultura modernizada e capitalista. O Estado constituía uma peça importante no objetivo de aumentar a produção e sua produtividade, processo intensificado ainda mais com a chamada “Revolução Verde”, expressão que demarcou a modernização agrícola e o aumento da produtividade no campo, principalmente no setor agroexportador. Tais processos levaram o setor camponês a ficar muitas vezes refém e subordinado aos interesses do capital e da indústria, assim como, provocou, conforme Miralha (2006), o aumento da mão-de-obra assalariada nas grandes propriedades modernizadas levando ao surgimento de trabalhadores volantes que moram nas cidades e são transportados para o campo sob condições precárias, os chamados “bóias-fria”.

Em períodos mais recentes, as últimas décadas mais precisamente, essa modernização no campo brasileiro ocasionou, de modo geral, muitos problemas agrários de ordem tanto política, quanto econômica e social. De acordo com Pedro Stédile (2012), apenas 1% dos proprietários controlam 46% de todas as terras brasileiras, o que nos revela um alto grau de concentração da propriedade. Somado a isto, ainda conforme o autor, 80% de todas as terras são utilizadas apenas para a produção de soja, milho e cana-de-açúcar, produtos voltados em sua grade maioria para a exportação. Esta forma de produzir no campo brasileiro, tendo por base uma intensa mecanização e o uso exacerbado de venenos agrícolas traz como consequência, conforme Stédile (2012), além do êxodo rural, uma permanente agressão ao meio ambiente, causando um desequilíbrio ambiental e consequências para toda a população brasileira.

Tratando-se especificamente do modo como a questão da Reforma Agrária foi retratada nas leis brasileiras é importante destacar que apenas em 1964, durante o governo ditatorial do Marechal Castelo Branco, foi decretada a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, denominada de Estatuto da Terra. Junto a lei também foram criados o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), em substituição a antiga Superintendência de Reforma Agrária² (SUPRA). Na década de 70, através do Decreto nº 1.110, o IBRA e o INDA se fundiram e deram ao lugar ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A lei de Reforma Agrária surgiu como resposta as intensas mobilizações dos trabalhadores rurais pela distribuição de terra no Brasil no início da década de 60, embora em teoria esta se demonstrasse favorável aos interesses dos trabalhadores, na prática nunca foi implementada. Significando, conforme Morissawa (2001, p. 100), um “instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra”.

Em novembro de 1966 é instituído o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que, conforme dados do próprio INCRA³, “nunca saiu do papel”. Em outubro de 1985, durante o período de redemocratização brasileira, é instituído um novo

² O SUPRA foi criado em outubro de 1962 no governo de João Gulart e tinha por finalidade colaborar na formulação da política agrária do país.

³ INCRA. **História da Reforma Agrária.** (Acessado de <http://www.incra.gov.br/reformaagraria_historia > Acesso em 22/11/2018)

PNRA que previa o assentamento de 1,4 milhão de famílias em apenas 4 anos. Os grandes proprietários de terra, em resposta a esta questão, criaram a UDR (União Democrática Ruralista), entidade responsável por pressionar o Congresso Nacional através de seus representantes para que o plano de Reforma Agrária projetado tivesse dificuldades de implantação, o que de fato ocorreu.

Mesmo diante deste cenário, a Reforma Agrária é aprovada na nova constituição de 1988, no entanto, Fernandes (2012) nos indica que esta sofreu revezes por parte dos ruralistas. O princípio de eliminação do latifúndio foi retirado e condicionado a ser produtivo ou não, o que acabou paralisando as iniciativas de Reforma Agrária. A regulamentação para a desapropriação de terras passou a existir somente em 1993, através da chamada Lei Agrária (lei 8.629).

Em 2001 observamos um grande retrocesso no que se refere as iniciativas de Reforma Agrária no país, Fernando Henrique Cardoso decreta a medida provisória n° 2.109-50, responsável por “suspender por dois anos a desapropriação de áreas ocupadas uma vez, e por quatro anos se ocupadas por duas vezes ou mais” (FERNANDES, 2012, p. 499). Esta medida, conforme o autor, destruiu a política de crédito para a Reforma Agrária, assim como, a política de assistência técnica, inviabilizando o desenvolvimento dos assentamentos e precarizando cada vez mais a vida das famílias assentadas.

Um novo Plano Nacional de Reforma Agrária foi elaborado em 2003 no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A proposta era, conforme Fernandes (2012), assentar 400 mil famílias por meio de desapropriação, regularizar 500 mil posses, e assentar 130 mil famílias por meio da política de crédito fundiário. Esta proposta embora tenha significado um grande avanço no que diz respeito a questão agrária no Brasil, foi implementada apenas de modo parcial, não cumprindo com os objetivos esperados.

Como vimos, tardias e insuficientes foram as tentativas de implementação da Reforma Agrária no Brasil, muitas vezes se tratando de leis e decretos vazios que nunca saíram do papel, seja devido a pressão dos grandes proprietários de terra, seja pelo desinteresse dos governantes em atender as demandas dos trabalhadores rurais.

Após essa breve exposição sobre o histórico da questão agrária brasileira e da implementação das leis e decretos de Reforma Agrária no Brasil, pretendemos compreender melhor, a partir do que foi abordado, como ocorreram os processos de luta pela terra no país.

1.2 A LUTA PELA TERRA NO BRASIL: PARÂMETROS HISTÓRICOS

[...] Há outros que lutam durante toda vida. Esses são imprescindíveis. (Bertolt Brecht)

Pensar e refletir sobre a luta pela terra no Brasil não se trata de uma tarefa fácil, principalmente se observarmos os inúmeros acontecimentos que permeiam esta temática. Nesta parte do texto, assim como quando trabalhamos o tema da questão agrária brasileira, faremos o esforço de realizarmos uma síntese sobre tais acontecimentos, com destaque para aqueles que consideramos mais importantes para explicar estes processos.

A luta pela terra no Brasil tem início a partir da chegada do invasor e colonizador europeu em nosso país. Os indígenas que aqui se encontravam lutaram em defesa do território, contra a expulsão das suas terras, assim como, contra a escravidão. Uma grande líder e exemplo da luta indígena em terras que vieram a transformar-se no que é hoje o estado de Sergipe foi o Cacique Serigy, chefe dos Karapotó no período da colonização portuguesa. Comandou uma milícia indígena contra os invasores por mais de 30 anos, resistiu pela preservação do seu povo e pelas terras que eram suas por direito.

Ainda no Brasil Colônia com a substituição da escravidão indígena pela africana e a vinda destes para nosso país, visualizamos os quilombos como o espaço não só de refúgios dos negros⁴ que foram escravizados mas também como um território livre, um espaço de resistência destes sujeitos a expropriação da terra, significando a expressão da luta por um local onde tinham a oportunidade de plantar, produzir e viver conforme sua cultura. Muitos foram os quilombos criados em diferentes locais do território brasileiro, sendo o maior e mais importante deles Palmares, que resultava de uma junção de quilombos organizados que formaram a União dos Palmares. Chegou a reunir por volta de 1670, conforme Funari (1996) apud Fernandes (2000), cerca de 20 mil habitantes. Era governado por um rei e por um conselho formado pelo chefe dos quilombos, seus principais líderes foram Ganga-Zumba e Zumbi.

⁴ Importante destacar que não apenas escravizados foragidos se refugiavam em quilombos, como também índios, trabalhadores pobres e marginalizados pela sociedade colonial.

Como visto anteriormente, a partir da lei de terras e com a consequente expulsão dos sujeitos do campo, a luta para a permanência em seus territórios de origem foi cada vez mais intensificada. Nesse sentido, no final do século XIX e em todo o século XX observamos no Brasil diversas guerras e lutas de resistência do campesinato. Morissawa (2001) classifica as lutas pela terra no Brasil no período compreendido entre 1888 a 1964 em três tipos, as lutas messiânicas de 1888 até 1930, as radicais, espontâneas e localizadas que seriam entre os anos de 1930 e 1954 e por fim as “lutas organizadas”, ocorridas entre 1950 e 1964, estas, conforme o autor, possuíam um caráter ideológico e de alcance nacional.

Quando tratamos das lutas messiânicas⁵ no Brasil temos como principais movimentos de referência a Guerra de Canudos na Bahia, ocorrida entre os anos de 1893 e 1897, liderada pelo beato Antônio Conselheiro e a Guerra do Contestado entre 1912 e 1916, ocorrida entre os estados do Paraná e Santa Catarina, que possuía como líder o “Monge” José Maria.

De acordo com Fernandes (2000), a Guerra de Canudos foi o maior exemplo da resistência camponesa no Brasil. Antônio Conselheiro e seus seguidores, em sua maioria ex-escravos e trabalhadores rurais, peregrinaram pelo sertão até estabelecerem-se na Fazenda Canudos, depois rebatizada de Belo Monte. Neste local, longe dos desprazeres da jovem república e dos altos impostos, criaram um povoado tendo por base o trabalho cooperado, onde todos possuíam direito a terra e desenvolviam a agricultura familiar. Acusados de serem adeptos e exaltarem o regime monárquico, foram atacados por expedições militares vindas de muitas partes do Brasil. Os ataques e cerco ao povoado que, conforme Morissawa (2001), possuía cerca de 10 mil habitantes, foram empreendidos até que Canudos ficasse totalmente destruída. Para Fernandes (2000), tratou-se, até o século XIX, da guerra mais trágica e mais violenta do Brasil.

Similarmente, na Guerra do Contestado, camponeses pobres foram expropriados e expulsos de suas terras. Mais uma vez o poder público é responsável pela expropriação, pelo assassinato e pelo massacre dos camponeses. Embora organizados e resistentes, o poder das armas dos soldados do exército e dos policiais

⁵ Utilizamos a nomenclatura “lutas messiânicas” para nos referirmos as lutas em que o seu líder se configurava como um religioso revestido de poderes políticos.

acabaram sendo fatais para a derrota dos trabalhadores. Ainda conforme Martins (1981) apud Fernandes (2000):

Da mesma forma no Contestado, como em Canudos e em diversos outros movimentos messiânicos que ocorreram no Brasil, os camponeses foram destroçados. Foram movimentos populares que acreditaram na construção de uma organização em oposição a república dos coronéis, da terra do latifúndio e da miséria. Em nome da defesa e da ordem, os latifundiários e o governo utilizaram as forças militares, promovendo guerras políticas. Não era a monarquia que combatiam, mas sim a insurreição dos pobres do campo. (MARTINS, 1981, p.62 apud FERNANDES, 2000, p. 31)

As lutas ditas radicais e espontâneas, como o próprio nome já indica, se trataram de lutas isoladas que ocorreram em quase todo o território nacional. De modo geral, foram lutas de posseiros, trabalhadores rurais, arrendatários e colonos, contra latifundiários, coronéis e grileiros que muitas vezes possuíam o apoio do estado em suas empreitadas. Segundo Morissawa (2001), as principais⁶ lutas foram as dos posseiros da rodovia Rio-Bahia, dos trabalhadores rurais em Uruaçu/Goiás, dos posseiros em Ecoporanga no Espírito Santo e no Rio de Janeiro e as ocorridas no sudoeste do Paraná e Maranhão.

No período das “lutas organizadas”, entre 1950 e 1964, conforme proposto por Morissawa (2000), observamos o surgimento de grandes organizações camponesas que cumpriram um papel de suma importância não só na luta pela terra, mas também, pela reforma agrária no Brasil, como as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER).

Conforme Fernandes (2000), as Ligas Camponesas foram uma forma de organização política de camponeses que resistiram a expropriação e a expulsão da terra. Reunia milhares de trabalhadores rurais que viviam como parceiros, meeiros e arrendatários e contavam com o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Embora tenham sido formadas em 1945, as Ligas tiveram um campo maior de atuação em 1954, quando ressurgiram em Pernambuco e se organizaram em outros estados e regiões da federação, depois de serem colocadas na ilegalidade pelo governo de Getúlio Vargas. Já no início da década de 60 realizaram diversos encontros e congressos com

⁶ Por se tratar de uma síntese, optamos por não inserir nesse espaço todas as lutas indicadas por Morissawa (2001) como “principais”.

representantes de diversas ligas do Brasil. Propunham uma reforma agrária radical⁷ para combater o monopólio da terra e tinham como principal lema a “Reforma Agrária na lei ou na marra”. Neste embate, muitos trabalhadores rurais acabaram sendo mortos devido aos conflitos com fazendeiros, como Pedro Teixeira, um dos fundadores da Liga de Sapé considerada a maior do Brasil. Com o início da Ditadura Militar no Brasil em 1964, o movimento acabou desarticulado.

A ULTAB foi originada do PCB em 1954, era uma organização responsável por criar e coordenar associações de lavradores que buscavam organizar os camponeses em suas lutas, assim como, promover alianças entre os trabalhadores rurais e operários. De modo geral, seus líderes eram camponeses, havendo também a existência de pessoas indicadas pelo próprio PCB. Embora tenham surgido em quase todos os estados do Brasil, com exceção do Rio Grande do Sul e Pernambuco⁸, as ULTABs tiveram uma forte atuação até o início da década de 60, posteriormente, estas associações foram sendo transformadas em sindicatos. Desempenharam um papel fundamental no processo de sindicalização de associações que culminaram na criação, em 1963, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)⁹.

O MASTER, diferentemente da ULTAB que “nasceu” na cidade de São Paulo, teve sua gênese no Rio Grande do Sul, no final da década de 1950. O surgimento deste movimento é resultado da luta de trezentas famílias de camponeses sem terras que vinham resistindo à reintegração de posse no município de Encruzilhada do Sul. Nos anos seguintes, com o apoio do então Governador Leonel Brizola e do PTB, o movimento cresceu e passou a organizar associações rurais nos municípios gaúchos. Para o MASTER, eram considerados agricultores sem terra o assalariado rural, o parceiro, o peão, os pequenos proprietários e seus filhos. Em 1962, os sem-terra iniciaram a organização de acampamentos ao lado de áreas que queriam ver desapropriadas. Conforme Fernandes (2000), este método de luta era uma singularidade do MASTER, uma forma particular de organizar suas ações. Diferentemente de outros movimentos que resistiam para não serem expulsos das terras, a luta do MASTER era

7 Conforme Morissawa (2001), essa posição divergia das ideias do PCB e da Igreja Católica que defendiam uma reforma agrária por etapas, com indenização em dinheiro e títulos aos proprietários.

8 Rio Grande do Sul e Pernambuco constituíram a exceção pois, neste estado, já havia a organização das Ligas Camponesas e naquele o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER).

9 A CONTAG é uma entidade brasileira que representa os trabalhadores rurais através das Federações estaduais, as FETAGS. Estas, por sua vez, cumprem o papel de reunir os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de cada município para lutarem pelos seus direitos.

para entrar na terra. Com a derrota de Brizola nas eleições e os ataques sofridos pelo novo governo estadual o movimento acabou ficando enfraquecido. Mesmo diante de tais situações, permaneceu resistente e combativo nas lutas até o Golpe Militar no Brasil em 1964, que acabou aniquilando boa parte dos movimentos camponeses.

Nesse ínterim, podemos constatar que foi justamente nos primeiros anos da década de 60 que houve lutas e ações mais organizadas e radicalizadas por parte dos camponeses brasileiros em todo o território nacional, seja através das associações, das organizações, ou dos sindicatos do qual faziam parte. Ainda neste período, foram os responsáveis por impulsionar e colocar em debate no cenário político a necessidade da Reforma Agrária no Brasil. Junto as lutas, observamos também um aumento dos conflitos fundiários, com expulsões, expropriações e assassinatos de camponeses.

Com a instalação do Regime Ditatorial Militar em 1964, como já indicado anteriormente, muitos movimentos camponeses foram desarticulados, perseguidos e extintos, somado a extrema violência e repressão com que os trabalhadores do campo foram tratados durante este período. Conforme Fernandes (2000):

Todo o processo de formação das organizações dos trabalhadores foi destruído. Igualmente significou a impossibilidade dos camponeses ocuparem seu espaço político para promoverem seus direitos, participando das transformações fundamentais da organização do Estado brasileiro. O golpe significou um retrocesso para o país. [...] Suas políticas aumentaram a concentração de renda, conduzindo a imensa maioria da população a miséria, intensificando a concentração fundiária e promovendo o maior êxodo rural da história do Brasil. (FERNANDES, 2000, p. 41)

No entanto, mesmo diante destas dificuldades, as lutas pela terra continuaram ocorrendo em todo o território nacional. Neste período, a igreja católica cumpriu um papel fundamental, sendo uma das instituições que teve maior possibilidade de enfrentamento ao regime militar, tanto no campo, como também nas cidades. Através, principalmente, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

As primeiras CEBs foram criadas no início da década de 1960. Em 1970 já possuíam um alcance nacional. Foram e são pequenos grupos organizados em torno das paróquias (na cidade) ou da capela (no campo). No seio do regime ditatorial, constituíram-se como espaços sociais importantes onde os trabalhadores rurais e

urbanos encontraram condições para se organizar, lutar pelos seus direitos e irem de contra as injustiças. Tinham por base os princípios da Teologia da Libertação¹⁰.

Diferentemente das CEBs a CPT é fundada durante a ditadura militar brasileira, mais precisamente em 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Surgiu como uma resposta a grave situação em que viviam os trabalhadores rurais, posseiros e peões. Juntamente com as paróquias das periferias das cidades e das comunidades rurais, passou a dar assistência e suporte para a organização dos camponeses durante o regime militar. Conforme Morissawa (2001) foi um importante instrumento de desmascaramento das políticas e projetos dos militares, sendo um espaço central na organização e projeção das lutas pela conquista da terra.

Um marco desses processos de luta pela terra no Brasil durante a ditadura militar brasileira foi a ocupação da Fazenda Macali, localizada em Ronda Alta no Rio Grande do Sul. A ocupação ocorreu em setembro de 1979 e contou com a participação de cerca de 110 famílias. Conforme Fernandes (2000), as terras da Macali eram remanescentes das lutas pela terra da década de 60, portanto, para o autor, tratava-se de uma luta já registrada na memória dos camponeses, que, neste momento, já não lutavam apenas pela conquista da terra, mas também pela volta da democracia no Brasil.

Esta ocupação, ou melhor dizendo, todo este processo de luta pela terra que se constituiu neste período, principalmente, na Região Sul do país, é tido por muitos autores como a semente do considerado o maior movimento social de luta pela terra no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Muito embora a oficialização do MST tenha se dado apenas no ano de 1984 durante o 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra em Cascavel no Paraná, a sua gestação, como visto, tem início no final da década de 70. Conforme Stédile (2012) a gênese do MST foi determinada por vários fatores. Em “Brava Gente – A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil” o autor faz referência a três aspectos em específico, são eles: O aspecto socioeconômico das transformações sofridas pela agricultura brasileira na década de 1970¹¹, o aspecto ideológico, com o trabalho pastoril empreendido por

10 A Teologia da Libertação é um movimento sócio eclesial que surgiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 e que, por meio de uma análise crítica da realidade social, buscou auxiliar a população pobre e oprimida na luta por direitos.

11 Discutimos este aspecto de forma mais detalhada no início deste capítulo quando tratamos da Questão Agrária no Brasil.

membros da Igreja Católica e da Igreja Luterana, principalmente através da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a situação política no processo de redemocratização do Brasil¹².

Juntos, estes três fatores teriam contribuído e impulsionado a formação do MST no Brasil. Fernandes (2000), assim como Stédile (2012), delimita esta gestação do movimento entre os anos de 1979 e 1984, visto que foi neste período que ocorreram os primeiros encontros de trabalhadores rurais, as primeiras reuniões, articulações e ocupações de terra que culminaram na oficialização do movimento.

Em diversos estados do Brasil, muitos foram os processos de luta pela terra e ocupações realizadas neste período, a exemplo da luta dos agricultores do Paraná que em 1979 desenvolveram um intenso processo de luta devido a perda de suas terras para a construção da Barragem de Itaipu ou as 400 famílias que em 1980 ocuparam a Fazenda Primavera em São Paulo. Neste interim, é importante destacar que o processo de luta responsável por oferecer maior publicidade e visibilidade da luta pela terra no Brasil do período foi a ocupação ocorrida na Encruzilhada Natalino, mais tarde transformada em Nova Ronda Alta, que se tornou símbolo de luta e resistência dos trabalhadores.

A publicidade em torno da referida ocupação adveio não somente pelo alto grau de repressão militar estadual e federal a que os acampados foram expostos, mas também, pelo fato das 600 famílias que ali se encontravam, mesmo com todas as dificuldades, terem sido as responsáveis por organizar em julho de 1981 um grande ato público que contou com mais de quinze mil pessoas. Este ato teria sido noticiado pela imprensa de Porto Alegre como a maior manifestação realizada por trabalhadores rurais na história do Rio Grande do Sul¹³.

Quando pensamos no processo de formação, e mais especificamente, no nascimento do movimento é importante reafirmar o papel primordial cumprido pela

12 Para Stédile (2012) a luta pela Reforma Agrária somou-se ao ressurgimento das greves operárias em 1978 e 1979, e a luta pela redemocratização do país. Nesse sentido, conforme o autor, o MST só pôde se constituir como um movimento social importante porque a sua luta teria coincidido com esse processo mais amplo de democratização do Brasil.

13 Somado a isto, é importante destacar que com a repercussão do acampamento muitas pessoas e entidades se somaram numa campanha de solidariedade aos agricultores sem terra. Uma das importantes ações deste grupo foi o boletim informativo “Sem Terra” (anexo 1- amostragem do primeiro boletim informativo), criado tanto com o objetivo de divulgar a luta da Encruzilhada Natalino, como também de servir como um suporte na busca do apoio de comunidades, sindicatos e outros setores da sociedade civil. Poucos anos depois, esse boletim viria a se tornar o “Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (MST, entre 2000 e 2017).

Comissão Pastoral da Terra. Conforme Fernandes (2000) foi a CPT a encarregada por promover os primeiros debates e espaços de socialização política entre os trabalhadores e lideranças da luta pela terra de todo o Brasil. De acordo com o autor, “a CPT rompia o isolamento de diferentes práticas, realizando contatos, visitas e encontros entre sem-terra de diferentes estados” (FERNANDES, 2000, p. 75). Em 1982 foi a responsável por organizar os primeiros encontros regionais de trabalhadores, estes encontros se constituíram em espaços preparatórios do 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra, que propunha discutir os rumos da luta pela terra no país.

Realizado na cidade de Cascavel no Paraná o 1º Encontro Nacional dos Sem-Terra, como dito anteriormente, foi o espaço de fundação do MST. O encontro contou com a participação de trabalhadores rurais de 12 estados¹⁵ e representantes de associações e sindicatos como a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Pastoral Operária de São Paulo e a Comissão Indigenista Missionária (Cimi). A presença desses representantes refletia o apoio dos movimentos e entidades em torno da pauta dos sem-terra.

Os trabalhadores elegeram como objetivos principais do movimento recém-fundado a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária e a luta por mudanças sociais no Brasil (MST, entre 2000 e 2017). Do encontro, saíram com a tarefa e o compromisso de expandir, desenvolver e territorializar o movimento em locais onde os trabalhadores ainda não estivessem organizados.

O processo de territorialização do MST aconteceu por meio da construção do espaço de socialização política. Nas periferias das cidades, os sem-terra organizados realizaram levantamentos das realidades da luta pela terra nos municípios. Com o apoio da Igreja Católica, dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e de Partidos Políticos, reuniram as famílias para refletirem sobre suas vidas e as perspectivas de vida e trabalho. Formam organizações locais, analisaram as conjunturas políticas por meio da construção de conhecimentos e tomaram decisões para transformar os seus destinos. Esses trabalhos foram feitos pelos próprios sem-terra, que têm na experiência de vida, a história da luta. Dessa forma, dimensionam os espaços de socialização política e os transformam em espaços de luta e resistência. (FERNANDES, 2000, p.7).

14 Os principais foram o Encontro Regional do Sul e o seminário de Goiânia. Para saber mais sobre esses encontros, consultar o capítulo “Os primeiros passos da organização” no livro “A História da Luta pela Terra e o MST” de Mitsue Morissawa.

15 Estavam presentes no Encontro os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima.

Empenhados nesta tarefa de expansão do movimento, somado as inúmeras atividades e construção dos seus três primeiros Congressos Nacionais¹⁶, observamos que já no final da década de 1990 o MST encontrava-se organizado em praticamente todos os estados da federação.

As lutas e atividades realizadas pelo MST, assim como, a luta dos trabalhadores do campo ao longo da história foi permeada por inúmeros atos de violência, sejam elas de cunho físico ou psicológico. Ameaças, torturas, prisões, assassinatos, este foi o preço pago por muitos sujeitos do campo por lutarem e sonharem com um pedaço de terra para sobreviver. Exemplos de conflitos que ainda hoje encontram-se marcados na memória dos trabalhadores do campo são o massacre de Corumbiara ocorrido em Rondônia e a chacina de Eldorado dos Carajás no Pará.

O massacre de Corumbiara ocorreu em julho de 1995, na época foi considerado o maior conflito agrário pós-ditadura militar no Brasil. Naquele ano, mais de 500 famílias de posseiros sem-terra liderados pelo Sindicato dos Trabalhadores de Corumbiara ocuparam a Fazenda Santa Elina visto que a mesma tratava-se de um latifúndio improdutivo. Dias após a ocupação, por ordem de um juiz da cidade de Colorado d'Oeste, teve início o processo de reintegração de posse da fazenda. Os policiais foram orientados a despejarem as famílias do local. Em 8 de agosto do mesmo ano cerca de 300 policiais militares chegaram até a fazenda e montaram acampamento, conforme Morissawa (2001) os trabalhadores teriam solicitado um prazo de 72 horas para encontrar uma saída pacífica, todavia, na madrugada do dia seguinte foram atacados pelos policiais que invadiram o local onde os sem-terra se encontravam disparando armas de fogo e utilizando bombas de efeito moral. O conflito resultou na morte de 9 sem-terra e 2 policiais.

De modo parecido em Eldorado dos Carajás, 21 sem-terra foram executados e 56 ficaram feridos/mutilados devido a uma ação truculenta da Polícia Militar. Enquanto cerca de 1500 sem-terra organizados pelo MST marchavam em direção a Belém com o objetivo de protestar contras as promessas não cumpridas pelo governo do estado e principalmente pela demora na desapropriação da Fazenda Macaxeira, que havia sido ocupada por estas famílias, foram surpreendidos e encurralados pela polícia que os

16 O 1º Congresso Nacional do MST foi realizado em janeiro de 1985 e possuiu como lema “Terra para quem nela trabalha” e “Ocupação é a Única Solução”, o 2º Congresso Nacional ocorreu em Brasília em 1990 com o lema “Ocupar, resistir e produzir” e o 3º Congresso Nacional, assim como o anterior, é realizado também em Brasília possuindo como palavra de ordem “Reforma Agrária, uma luta de todos”.

acusaram de estar obstruindo a rodovia que ligava Belém ao sul do estado. A ordem dada pelo Secretário de Segurança Pública do Pará na época aos 155 policiais que participaram da ação era “usar a força necessária, inclusive atirar”, “[...] houve tiros na nuca e na testa, indicando assassinato premeditado de sete vítimas. Ficaram nos corpos dos mortos 17 balas e 12 deles apresentaram cortes profundos com foices e facões, provavelmente instrumentos retirados dos próprios trabalhadores rurais” (MST, entre 2000 e 2017). Como visto, uma ação extremamente agressiva permeada de violência contra trabalhadores.

Embora a questão dos conflitos por terra no Brasil pareça uma realidade distante da atualidade, é importante frisar que estes nunca cessaram. Ainda hoje trabalhadores rurais são violentados, mortos e perseguidos, seja por jagunços contratados por fazendeiros, pela polícia, ou até mesmo pelo Congresso Nacional quando aprova medidas que retiram os direitos dos povos do campo. Conforme relatório anual apresentado pela Comissão Pastoral da Terra, os conflitos do campo registrados no Brasil aumentaram de 2015 para 2016 cerca de 23%, totalizando 1523 conflitos no ano de 2016, destes, 1296 ligados a luta pela terra¹⁷. Ainda conforme a entidade, trata-se da estatística mais alta desde quando a pesquisa começou a ser realizada em 1985. A luta pela terra é atual, assim como a violência e brutalidade da forma como os sujeitos do campo são tratados.

Por fim, é importante destacar que desde a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, embora tenham existido e existam outros movimentos de trabalhadores rurais, de sem-terra, camponeses e haver inúmeras lutas de caráter espontâneo relacionado a questão da terra, o MST atualmente é o movimento social que hegemoniza os processos de luta pela Reforma Agrária no Brasil. Neste sentido, quando nos referimos a questão da luta pela terra e Reforma Agrária no país após a década de 80, tomamos como referência o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

17 < <https://www.brasilefato.com.br/2017/04/18/conflitos-aumentam-e-violencia-no-campo-bate-recorde-diz-comissao-pastoral-da-terra/> > Acesso em 22/08/2018.

CAPÍTULO 2 – A QUESTÃO AGRÁRIA EM SERGIPE

2.1- FORMAÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO SERGIPANO: TERITORIALIZAÇÃO E OCUPAÇÃO

Originalmente o território onde se encontra o atual estado de Sergipe integrava a Capitania da Bahia, doada a Francisco Pereira Coutinho em 1534. Conforme Antônio (2012):

[...] continha 50 léguas de terra que abrangia a barra do Rio São Francisco até a ponta da Bahia de Todos os Santos. Porém, o fracasso de seu donatário em colonizar o território, situação agravada ainda por sua trágica e precoce morte, fez com que a capitania fosse passada, por sucessão, a seu filho, Manuel Pereira Coutinho. Sem recursos suficientes para realizar a colonização, o novo donatário teve que devolver sua posse à Coroa (ANTÔNIO, 2012, p. 50).

Muito embora a doação do território tenha ocorrido em 1534, foi somente a partir de 1575 que a Coroa portuguesa demonstrou interesse na região e iniciou o processo de conquista e ocupação das terras. Segundo Felisbello Freire,

[...] a conquista de Sergipe representou pois um papel importante na civilização do norte, e através do seu território devia abrir-se, como abriu-se, a primeira estrada que comunicaria Bahia e Recife, aproximando, assim, esses dois centros de povoamento (FREIRE, 1995, p. 15).

Como visto, o objetivo não era apenas conquistar e dominar as terras para a produção colonial, mas, principalmente, facilitar a comunicação entre as duas capitanias que possuíam muitos interesses em comum, a de Pernambuco, por ser um importante centro econômico do período e a da Bahia, centro administrativo da América Portuguesa.

Ainda em 1575, os portugueses enviaram os padres jesuítas Gaspar Lourenço e João Solônio a Sergipe numa primeira tentativa de colonização. No entanto, como destaca Santos (2011, p. 56), “estes não obtiveram o êxito desejado, no sentido colonialista”. A permanência dos soldados no litoral, somado ao que Freire (1995) denominou como “devassidão da soldadesca”, ocasionou uma desconfiança dos indígenas em relação às verdadeiras intenções dos missionários, dificultando assim as ações destes.

A conquista do território foi efetivada então somente em 1590 sob a liderança de Cristóvão de Barros. O colonizador português encontrou como principal entrave para a conquista a forte resistência dos indígenas à dominação, assim como, a presença dos franceses no local, que possuíam como aliados os nativos.

Em posse do território, concedido a Barros pela Coroa¹⁸ como gratificação mediante a conquista, o colonizador fundou um arraial que intitulou de Cidade de São Cristóvão, da mesma forma, denominou a região recém-conquistada de “Sergipe Del Rey” visto que se tratava de um terreno no qual a posse havia sido devolvida a coroa.

Cristóvão de Barros iniciou o processo de colonização e povoamento do território sergipano a partir da distribuição de sesmarias entre aqueles que o acompanharam na expedição. Essa doação de terra, de acordo com Antônio (2012), foi usada a princípio, como compensação pelos serviços prestados na guerra e pelo desempenho destes indivíduos na obra colonizadora.

Ter lutado diretamente em prol da expulsão dos franceses, usado de “despesas próprias” para a conquista e participado na guerra contra o gentio, transformaram-se em importantes critérios dignos e merecedores de recompensa real, denotando valores nobres ao processo de ocupação da terra. (ANTÔNIO, 2012, p. 54)

A cerca desse processo de ocupação do território sergipano, a autora ainda nos explica o seguinte:

O movimento povoador que se iniciou a partir da doação de sesmarias foi dilatado seguindo o percurso da costa litorânea e acompanhando também o curso dos rios da região Sul da capitania, com seu solo fértil e a proximidade da capital administrativa da colônia, Salvador. (ANTÔNIO, 2012, p. 52).

Este movimento de ocupação teria sido realizado, de acordo com Santos (2011), conforme interesses individuais, não havendo, do ponto de vista geográfico, um plano pré-determinado de povoamento. Neste sentido, podemos concluir então que a colonização do território sergipano se encaminhou inicialmente em duas direções: para as regiões que se localizavam nas proximidades do litoral e para as terras possuidoras de solos mais férteis.

Outro aspecto pertinente a se destacar é o apontado por Antônio (2012), quando afirma que na prática os maiores e melhores lotes de terra em termos de qualidade só eram destinados e acessíveis àqueles homens que possuíam muitos bens, os “homens de classe”. Essa questão abordada pela autora nos permite fazer algumas

18 Conforme Freire (1997, p. 84) apud Santos (2011, p.57), “o rei das Espanha fez doação a Cristóvão de Barros do território que acabava de conquistar com a ordem de vender estas terras ou reparti-las entre os colonos que quisesse e fosse da sua vontade, com a condição de estabelecer aí colônias”.

observações interessantes quando buscamos compreender a atual realidade agrária sergipana. A primeira se refere à doação de grandes extensões de terra a um único indivíduo, este, possuidor de muitos recursos, o que denota uma perspectiva histórica de classe. A segunda, pela preferência destes sujeitos por terras férteis, visando provavelmente a exploração e produção em larga escala de recursos no território para exportação.

Ainda conforme Antônio (2012), esta forma de distribuição provocou fortes implicações na caracterização original da posse fundiária na capitania, visto que, ao modo que as melhores propriedades do litoral ou áreas férteis foram destinados aos sesmeiros possuidores de maior riqueza, restou somente ao colono desprovido de muitos recursos se fixar em localidades mais distantes. O que teria ocasionado já no início do século XVII, uma “crescente expansão da ação colonizadora com canaviais ocupando as terras férteis dos rios e o gado pelos sertões” (ANTÔNIO, 2012, p. 58).

Tratando-se especificamente dos aspectos ligados a economia, Santos (2011) afirma que a criação de gado foi a primeira atividade econômica responsável pela ocupação do espaço agrário sergipano. Conforme Nunes (1996, p. 97) apud Santos (2011, p. 58):

Das 220 doações de sesmarias concedidas entre 1594 e 1625, 145, explicitamente, foram solicitadas para a pecuária, sob a rubrica de “gado vacum e demais criações”, “criações de gado vacum”, “mantimentos e criações de gado”, “criação de gado vacum e outras miúdas”.

Ainda segundo o autor, a produção de fumo também se tornou importante, sendo superada somente no decorrer do século XIX¹⁹ pelo cultivo do algodão e da produção açucareira, itens de grande importância para o movimento de exportação.

A produção açucareira na capitania foi a responsável por gerar muitos lucros aos cofres portugueses. Embora o plantio das primeiras mudas de cana de açúcar tenha ocorrido no início da colonização, observamos um crescimento maior desse mercado a partir do século XVIII, representado principalmente pelo aumento significativo do número de engenhos. De acordo com Lourival Santos (2011), em 1724 a capitania contava com cerca de 25 engenhos de cana de cana de açúcar, já em 1852 esse número subiu para um total de 680 engenhos.

¹⁹ Embora a partir deste período tenha ocupado uma posição secundária, de acordo com Santos (2011), o fumo permaneceu na pauta das exportações sergipanas até o final do período colonial.

Somados, esse conjunto de fatores evidenciaram já na primeira metade do século XIX um alto grau de concentração da propriedade de terras em Sergipe. Conforme Santos (2011), o modelo indicador dessa realidade teria sido a predominância da propriedade açucareira, mesmo que em algumas regiões as atividades ligadas à pecuária e a produção de subsistência tivessem destaque.

Nesta perspectiva é importante frisar que, ao modo que Santos (2011), tomando como base reflexões de Almeida (1993)²⁰, afirma que na segunda metade do século XIX ocorreu uma fragmentação das grandes propriedades de terra em Sergipe ligadas a produção canavieira, devido principalmente as divisões por herança, o autor também evidencia que esse desmembramento não fazia referência a região como um todo, sendo predominante apenas na faixa litorânea do território, locus da produção açucareira. Conforme o autor:

A grande propriedade também estava presente em outras regiões de Sergipe como: Agreste Sertão de Itabaiana, Região São Franciscana, Agreste Sertão de Lagarto, sendo que nestas predominava outras atividades econômicas, a exemplo da criação de gado que exigia também grandes extensões de terra (SANTOS, 2011, p. 64)

Neste sentido, podemos constatar então que a atual concentração de propriedades de terra existentes no estado de Sergipe²¹ possui raízes históricas, sejam elas dadas pela forma como o território foi ocupado, doações de grandes extensões de terras a um único indivíduo, ou pelas atividades econômicas realizadas na região, que privilegiaram o uso de vastos territórios para a criação de gado e para a produção monocultorizada em determinadas localidades, sejam elas de fumo, cana de açúcar ou algodão.

No entanto, não há como discorrer sobre o processo de conquista e conformação do território sergipano aos longos dos anos, sem evidenciar as diversas formas de resistência e luta dos nativos e privados do acesso a terra. Com esse objetivo, trataremos no tópico a seguir da luta pela terra em Sergipe, enfatizando os anos que se seguiram a década de 70.

²⁰ ALMEIDA, Maria da Glória Santana de. **Nordeste Açucareiro: desafios num processo de vir-a-ser capitalista**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe/SEPLAN/BANESE, 1993.

²¹ Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), Sergipe registrou em 2006 um índice de Gini, medida de concentração que varia de zero (concentração nula) até um (concentração absoluta), equivalente a 0,821 o que revela uma alta concentração da propriedade de terras no estado.

2.2 A LUTA PELA TERRA EM SERGIPE

Ao pensarmos sobre a luta pela terra em Sergipe é possível observarmos que, assim como em todo o Brasil, esse processo é marcado por inúmeros atos de violência e repressão por parte de latifundiários, jagunços, autoridades ligadas ao governo, entre outros. Das ocupações de terra, a reuniões de cunho organizativo, a atos de rua, muitos foram os motivos para reprimir e limitar as ações destes.

Pensar sobre estas questões no período anterior a década de 70 em nosso estado trata-se de uma tarefa difícil, visto que até então as ações ocorreram de forma fragmentada e esparsa. No entanto, mesmo diante de tal situação, faz-se necessário pontuarmos algumas ações importantes correspondentes a este período.

Inicialmente, é preciso destacar o papel desempenhado por aqueles que inicialmente ocupavam o território, os nativos. É pensar sobre a luta e forte resistência dos indígenas em defesa das suas aldeias, em nomes como os dos caciques Serigy, Surubi e Aperipê que lutaram na defesa do território em que vivia seu povo, ainda quando o atual território Sergipano não havia sido totalmente dominado e conquistado pelos colonizadores da terra. Também é importante considerar o papel cumprido pelos negros sergipanos que foram escravizados e fugiam para os quilombos, como forma de obter liberdade e terra para sobreviver.

De modo parecido, é importante destacar as ações dos sertanejos sergipanos que estiveram presentes e se envolveram em lutas importantes de alcance nacional, a exemplo das lutas messiânicas, como a Guerra de Canudos. Conforme Figueiredo (1986) apud Sobral (2006), “denominando-os, pejorativamente de jagunços, o Diário Oficial do Estado publica telegrama de Simão Dias ao presidente Martinho Garcez, informa que mais de 300 homens deixaram a Vila para se incorporar à comunidade de Antônio Conselheiro (FIGUEIREDO, 1986, p. 258 apud SOBRAL, 2006, p. 53), o que demonstra uma disposição e empenho muito forte dos sergipanos para a luta pela terra.

Por fim, as últimas ações que antecederam a década de 70 e que compreendemos ser importante tratarmos aqui referem-se a uma ocupação de terra que teria ocorrido no município de Itabaianinha e aos eventos promovidos pelo Movimento Educacional de Base (MEB)²².

²² O MEB é originário do sistema Católico de Educação de Sergipe. De acordo com Sobral (2006), o movimento surgiu a partir do momento em que a igreja católica buscou estabelecer um

Conforme Sobral (2006), a primeira ocupação de terra que se tem registro no estado de Sergipe é a da Fazenda Bica em Itabaianinha. Conforme a autora, essa ocupação teria ocorrido por forte influência das Ligas Camponesas, muito embora não tenhamos nenhum documento ou depoimento que comprove a formação destas aqui no estado. A frente desse processo havia lideranças sindicais dos ferroviários que mobilizaram trabalhadores que não possuíam terra para fazer a ocupação da área, que era de propriedade da Rede Ferroviária Federal Leste Brasileiro e teria sido ocupada por volta de 1963.

O Movimento Educacional de Base sob a direção de Dom José Távora foi o grande responsável pelo processo de conscientização dos camponeses em Sergipe principalmente no tocante a questão da terra, produzindo por suas ações um impacto importante, tanto na formação quanto na movimentação política destes sujeitos. O MEB foi o movimento responsável por realizar grandes eventos e encontros dos trabalhadores rurais no estado, dentre eles destacamos a Assembleia Geral dos Trabalhadores de Itaporanga (1963), o Encontro de Politizadores (1963) e o I Encontro de Trabalhadores Rurais do Baixo São Francisco (1964).

Como podemos observar, já na década de 60 a igreja católica cumpre um papel importante na organização e defesa dos camponeses através de ações concretas. Estas ações se intensificam e ganham uma amplitude ainda maior a partir da década de 70 devido a influência da Teologia da Libertação no meio católico sergipano. De acordo com Lopes (2008), a Igreja Católica foi a principal indutora e apoiadora da criação de entidades de representação sindical rural e dos movimentos de organização dos trabalhadores rurais. Ainda conforme o autor:

Desde a sua primeira intervenção, 1976/79 na luta dos “meeiros” de arroz expulsos das terras que ocupavam às margens do rio São Francisco, para dar lugar à implantação do projeto de irrigação Betume, seguindo-se posteriormente o combate aos projetos Cotinguiba-Pindoba(1981/83) e Propriá (1986), todos da CODEVASF, e o apoio ostensivo aos posseiros de Santana dos Frades (1982), a Diocese de Propriá foi o divisor de águas entre uma situação historicamente caracterizada pela resignação e pela

convênio com o estado no sentido de implantar um programa de Educação Popular que combatesse o analfabetismo existente no meio rural. Ainda conforme a autora, o movimento inicialmente priorizou uma educação de base, com conteúdos escolares, no entanto, já em 1963, teria dado ênfase e privilegiado os processos de conscientização dos camponeses através de encontros e cursos de formação sindical.

acomodação dos pobres do campo à exploração das oligarquias rurais, e um novo horizonte que surgia, colocando-os na cena política como atores sociais importantes e sujeitos de direitos. (LOPES, 2008, p. 16)

Como visto, embora o Brasil estivesse em meio a uma ditadura militar²³, a Igreja Católica contribuiu fortemente nas lutas dos trabalhadores do campo. Esta, conforme Sobral (2006), assumiu o espaço deixado pela esquerda sergipana, que havia sido desmobilizada devido ao regime militar, passando então a organizar e conscientizar os trabalhadores do campo, criando condições para que estes pudessem se inserir em movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos. Neste processo, a Diocese de Propriá assumiu um papel de destaque e pioneiro na defesa dos trabalhadores motivo pelo qual foi muitas vezes acusada de ser um reduto de “comunistas”. Estas ações da diocese ocorriam principalmente através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da Equipe da Pastoral da Terra²⁴, formada durante o primeiro conflito no vale do São Francisco.

Outra luta importante, ou melhor dizendo, conflito de terra de repercussão nacional que teve a participação decisiva da Diocese de Propriá²⁵ foi a luta dos índios Xocós no baixo São Francisco, iniciada em setembro de 1978. Os índios disputavam as terras do aldeamento da Ilha de São Pedro em Porto da Folha com a Família Brito, muito influente na região. Conforme Silva (2002), os Xocós tinham documentos e memórias de que aquelas terras haviam sido doadas pelo imperador D. Pedro II quando visitou a missão dos Capuchinhos. Embora muitos embates e enfrentamentos tenham ocorrido neste processo os índios saíram vitoriosos e tiveram as terras reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Entretanto, mesmo com todo este histórico de lutas e atuação da diocese, Lopes (2008) afirma que após a morte de Dom José Brandão, arcebispo da Diocese de Propriá e forte defensor dos trabalhadores do campo, a linha de atuação desta teria se

23 A Ditadura Militar no Brasil ocorreu entre os anos de 1964 e 1985.

24 Conforme Silva (2002) a Equipe da Pastoral da Terra foi institucionalizada como Comissão Pastoral da Terra nos anos 90 com a transferência de Dom Lessa para Aracaju.

25 Além da Diocese de Propriá o conflito contou com a participação de intelectuais e outras entidades não governamentais como a Comissão Pró-Índio, o Partido dos Trabalhadores e o Diretório Central dos Estudantes da UFS (DCE/UFS).

modificado drasticamente, passando a uma postura mais conservadora. É neste contexto que, conforme o autor, o MST assume a luta pela reforma agrária no estado.

Embora presente nas lutas desde 1985, a sua importância como ator social e político em Sergipe se dá a partir das primeiras ocupações que organiza em 1987, e, o reconhecimento de seu papel como o principal – senão único – interlocutor credenciado dos trabalhadores rurais sem terra sergipanos, só vem de fato se consolidar em 1990. É o MST quem não apenas sustenta e procura dar maior visibilidade à luta pela terra no estado, exercendo pressões sobre o INCRA e o governo estadual, como busca estabelecer uma aproximação com a academia, visando o apoio à implantação de projetos nas áreas de educação e saúde, por exemplo. (LOPES, 2008, p. 16).

A formação do MST em Sergipe tem início em 1985 quando nove representantes do estado, muitos deles ligados a Comissão Pastoral da Terra, participam do I Congresso Nacional do movimento em Cascavel no Paraná. Ao retornarem para o estado, estes sujeitos constituem o primeiro núcleo do MST e ensejam as primeiras ações para a ocupação de terras. Já em setembro do mesmo ano o movimento realizou juntamente com a CPT e os Sindicatos de Trabalhadores Rurais a Ocupação da Fazenda Barra da Onça²⁶ em Poço Redondo. Conforme Fernandes (2000), neste período o movimento ainda encontrava-se em sua fase de gestação, sendo coordenado por trabalhadores que também eram membros do Sindicato de Nossa Senhora da Glória.

No ano seguinte, em 1986, o MST participa da organização de outro grande processo de ocupação realizado pelos sem-terra, a da Fazenda Borda da Mata no município de Canhoba. A ocupação contou com o envolvimento de 200 famílias, embora estas inicialmente tenham sido despejadas, voltaram a ocupar a área e poucos meses depois saíram vitoriosas, conquistando efetivamente a terra. Também participaram desse processo a CPT, o MEB e o Partido dos Trabalhadores (PT).

Todas estas experiências de luta foram fundamentais para o estabelecimento do movimento no estado. Contudo, para Bernardo Mançano Fernandes (2000), ainda era necessário a autonomia dos sem-terra perante as entidades de apoio, que, para ele, deveriam contribuir com os processos organizativos, as lutas, mas não coordenar as ações destes. Ainda conforme o autor, essa autonomia vai ocorrer somente durante o

²⁶ A ocupação da Fazenda Barra da Onça contou com a participação de mais de 300 famílias. Embora os trabalhadores estivessem em grande número, tratou-se de um processo duro de resistência visto que a ocupação foi duramente reprimida pelas autoridades policiais que invadiram o acampamento, derrubaram barracos e prenderam muitos dos trabalhadores rurais.

processo de ocupação da Fazenda Monte Santo, localizada em Gararu no Sertão sergipano.

A ocupação da Fazenda Monte Santo foi organizada em 1987 durante a realização do Primeiro Encontro dos Trabalhadores Sem Terra. No encontro os trabalhadores decidiram por, além da ocupação, construir uma política de relação com os movimentos sindicais rurais e urbanos, a Igreja e outras instituições que apoiassem a luta pela Reforma Agrária em Sergipe. A ocupação foi realizada um mês após o encontro e contou com a participação de mais de noventa famílias. Durante este processo muitas outras pessoas se somaram visto as condições propícias que a área apresentava para desapropriação. Foi mais uma luta vitoriosa e sofrida dos trabalhadores que enfrentaram cerca de onze despejos e prisões de alguns dos seus membros, na área onde foi estabelecido o Assentamento Nova Esperança. É deste processo que, para Fernandes (2000), nasce efetivamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Sergipe e tem início a sua consolidação no estado. Foi também o período em que estes, de forma mais autônoma, criam uma nova secretaria e elegem novamente sua coordenação e direção.

A esta ocupação muitas outras se seguiram em todo o estado. Em outubro de 1988 cerca de 400 famílias realizaram uma ocupação no município de Lagarto, a da Fazenda Betânia. No ano seguinte mais de 1000 famílias ocuparam a Fazenda Santana do Cruiri em Pacatuba, considerada a maior ocupação realizada até o momento em Sergipe. Nos anos seguintes, muitas outras ocupações ocorreram em municípios sergipanos, a exemplo de Malhada dos Bois, Cristinápolis, Santa Luzia do Itanhi, Japarutuba, Divina Pastora, Riachuelo, Malhador, Santa Rosa de Lima, Socorro, Capela, Salgado, Canindé, Monte Alegre, Riachuelo, entre outras (MORISSAWA, 2001). Todos estes processos foram responsáveis por colocarem os trabalhadores sem-terra em movimento, na luta por seus direitos e demandas. Além de ocupações de terra, passeatas e manifestações também foram realizadas, exigindo respostas do poder público estadual e federal em relação as principais problemáticas dos trabalhadores.

Desta forma, o MST se tornou não o único, mas o principal movimento de representação dos trabalhadores que lutam pela terra e Reforma Agrária no estado. Na sequência, trataremos de forma mais aprofundada da história e do processo de ocupação de terra que deu origem ao Assentamento Maria Bonita, objeto de nosso trabalho.

2.3 - O ASSENTAMENTO MARIA BONITA

O Assentamento Maria Bonita situa-se no município de Simão Dias/SE, distanciando-se cerca de 100 km da capital do estado, Aracaju.

Discorrer sobre a história desta localidade significou para nós uma tarefa ambígua: primeiro, dificultosa, por não encontramos fontes escritas e documentais que versam sobre o assunto, ao mesmo tempo demonstrou-se extremamente gratificante, visto que, tivemos a oportunidade de (re)construir junto a estes trabalhadores e trabalhadoras rurais parte da história que não é apenas deles, mas também nossa.

Nossas principais fontes foram as suas memórias, a partir delas buscamos evidenciar suas motivações para se organizarem e ocuparem uma terra improdutiva. Procedemos pela escuta de suas narrativas sobre o cotidiano do acampamento, suas atividades, seus divertimentos, seus medos e suas alegrias.

Conforme dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA²⁷, o “Maria Bonita” foi o quarto Projeto de Assentamento (PA) implementado no município de Simão Dias, antes dele já havia a existência do PA Oito de Outubro (09/09/1998), do PA Carlos Lamarca (17/12/1998) e do PA 27 de Outubro (23/11/1999), território no qual a emissão de posse ocorreu um ano antes da do PA Maria Bonita.

A história do Assentamento Maria Bonita tem seu início na década de 90, mais precisamente em 1998 quando dois dirigentes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao percorrerem a Fazenda Poções localizada no município de Simão Dias perceberam que a mesma encontrava-se totalmente abandonada pelo proprietário, tratando-se de um latifúndio improdutivo²⁸ passível de desapropriação.

Diante deste cenário os dirigentes do MST reuniram então alguns trabalhadores rurais em abril de 1998 no Povoado Salobra, também localizado no município de Simão Dias, com o intuito de saber se estes possuíam o desejo e a disposição de ocupar o território. Após a explicação dos objetivos da ocupação,

27 Informações Gerais sobre os Assentamentos da Reforma Agrária – Superintendência de Sergipe (SR 23) – Atualizado em 31/12/2017. Disponível em < <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php> >. Acesso: 03/02/2018.

28 Diz-se que uma propriedade rural é improdutiva quando o terreno “embora seja agricultável, se encontra total ou parcialmente inexplorado pelo seu ocupante ou proprietário. Nesta condição, torna-se passível de desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária” (INCRA, 2008).

orientações e com o retorno positivo por parte dos presentes, o ato de ocupação teria sido firmado.

Conforme o senhor Edésio Leal²⁹, assentado que participou de todo o processo de luta pela terra no Maria Bonita, as quatro horas da manhã do dia 26 de abril cerca de trinta e cinco famílias provenientes de municípios diversos do estado de Sergipe e da Bahia ocuparam a Fazenda Poções, dando início ao acampamento. Como podemos observar, todo este processo ocorreu em um curto espaço de tempo, sem interferências externas ou fatores que dificultaram a ocupação no território.

O acampamento localizava-se a cerca de 200 metros de onde hoje se encontra a agrovila. Ao questionar os assentados sobre o motivo da antiga localização, estes afirmaram que esta foi uma das formas encontradas por eles para garantir a segurança do local. De acordo com Edésio Leal, os sem terra evitaram fazer o acampamento próximo a estrada, pois, “poderia acontecer de passar vândalos e atirar pedra e aí os acampados acharam por bem ocupar uma parte que ficava mais distante da estrada porque tinha mais segurança” (Edésio Leal, 01/09/2018). Ainda segundo o assentado, havia naquele período certo receio com relação a ocupação, pois “muita gente dizia que a fazenda corria risco até de uma expulsão, de um conflito” (Edésio Leal, 01/09/2018).

Este medo e insegurança, ou melhor dizendo, esse temor ocorrido no período e que foi relatado pelos moradores do assentamento na entrevista, nasce das diferentes e diversas situações de violência ocorridas a nível nacional com os trabalhadores Sem Terra, como já exemplificado anteriormente nos casos de Corumbiara e de Eldorado dos Carajás.

A nível estadual essas situações também não foram diferentes, Lopes (2008), cita alguns casos de violência que ocorreram contra trabalhadores sem-terra em Sergipe, a exemplo do assassinato de uma acampado a tiros de escopeta ocorrido em abril de 1996 na Fazenda Santa Clara em Capela, além da queima de barracos na Fazenda Queimada Grande em Canindé do São Francisco, onde jagunços contratados pelo latifundiário tocaram fogo nos barracos de cerca de 150 sem-terra que ocupavam a área. O autor também cita a ocorrência da prisão de dirigentes do MST de Sergipe que estavam envolvidos em conflitos de terra, a exemplo de Zé Roberto, Zenaide, João Daniel, entre outros.

²⁹ Entrevista concedida em 01/09/2018.

Embora o ato de ocupação do Maria Bonita tenha ocorrido sem agressividade por parte do fazendeiro ou forças policiais, os assentados relatam que durante a ocupação ainda continuaram temerosos, pois se dizia que a família Dorinha, proprietária da fazenda por mais de 60 anos, era violenta. Mesmo assim, a necessidade de moradia e terra para trabalhar levaram os sem-terra a se fixarem no local.

Os assentados também afirmam que cerca de três meses após a ocupação receberam a visita de Francisco, conhecido por Chico de Dorinha, proprietário da fazenda na época. Ao chegar no local, este teria conversado com os acampados sobre o terreno e informado que a fazenda já estava em processo de venda para o INCRA, pedindo apenas que os acampados “respeitassem os animais e o vaqueiro da fazenda”. Esse fato relatado por nossos entrevistados demonstra como, diferentemente do que ocorreu em outros acampamentos no estado, todo o processo aconteceu dentro do que é esperado pelo movimento. Após os acampados terem pressionado para que o INCRA realizasse a vistoria da terra, através do movimento de ocupação, comprovaram que a fazenda realmente não cumpria sua função social³⁰, e, portanto, teria que ser destinada para fins de Reforma Agrária.

Tratando-se mais precisamente das atividades desenvolvidas pelos sem-terra no acampamento, observamos que além da criação de animais como cabras, ovelhas e equinos os sem-terra também destinaram uma área da fazenda com cerca de 250 tarefas para o uso coletivo das trinta e cinco famílias que residiam no local, com o intuito de que os próprios tivessem um espaço único para realizarem suas plantações. As assembleias do acampamento ocorriam nos finais de semana, mais precisamente aos domingos e contavam com a participação dos dirigentes regionais do MST que as conduziam. Além disto, estes dirigentes regionais também realizavam visitas periódicas aos acampados, auxiliando as próprias direções do acampamento na resolução dos problemas existentes.

O acampamento que chegou a ser chamado de Poções (figura 1.0), nome da antiga fazenda e de Emiliano Zapata, fazendo referência a um líder camponês da

30 Conforme o disposto no capítulo III, artigo 186 da Constituição Federal Brasileira de 1988 a função social da terra é cumprida quando: “I- Há um aproveitamento racional e adequado; II- utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores” (BRASIL, 1988)

Revolução Mexicana³¹, após a emissão de posse pelo INCRA, ou seja, já na condição de assentamento, foi renomeado de Assentamento Maria Bonita.

Figura 1.0: Acampamento Poções



(Créditos: Esmeraldo Leal)

A discussão a respeito do novo nome, conforme relato de Edésio Leal, teria ocorrido durante uma assembleia onde os assentados resolveram homenagear Maria Bonita, importante figura feminina a ingressar no cangaço³². O assentado ainda nos revela que algumas pessoas começaram a questionar o novo nome, pois Maria Bonita era considerada por alguns a esposa de um “assassino”, o Lampião. Após várias discussões acerca desta questão os acampados consensuaram que o nome “Maria Bonita” deveria permanecer. Edésio Leal nos diz o seguinte, “Maria Bonita, ela foi vítima das injustiças sociais, como muitos também dos acampados eram os oprimidos, então a maioria achou por bem batizar por esse nome, homenageando a mulher de Virgulino Ferreira, o Lampião” (Edésio Leal, 01-09-2018).

No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Lampião e Maria Bonita, principais figuras representantes do Cangaço são lembradas como pessoas que lutaram em defesa dos mais pobres e que buscaram subverter a ordem social existente,

31 A Revolução Mexicana foi um grande movimento armado iniciado em 1910 no México, possuiu como lutas emblemáticas a distribuição de terra entre os camponeses e a busca da revalorização da cultura indígena no país.

32 O cangaço foi uma forma de banditismo social que vigorou entre o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX no nordeste brasileiro.

desafiando a polícia e principalmente o poder dos coronéis proprietários de terras, em um contexto de crescente violência, fome e miséria dos nordestinos brasileiros. No entanto, há no campo da historiografia discussões e abordagens que os colocam tanto como bandidos, quanto heróis. Bandidos, devido as diversas ações de roubos, assassinatos e violência praticada por Lampião e seu bando e Heróis porque muitos os enxergavam como pessoas valentes e corajosas que enfrentavam as injustiças sociais da época. Paralelo a isto, há também visões que defendem que Lampião e Maria Bonita não foram heróis, nem bandidos, mas sim, produto e consequência do meio social ao qual estavam inseridos.

Os acampados viveram cerca de dois anos embaixo da lona preta até a conquista efetiva da terra, um período relativamente curto se utilizarmos como parâmetro outros acampamentos em Sergipe que demoraram dez, quinze e até mesmo vinte anos para conquistarem o terreno. Um exemplo emblemático desta questão no estado foi a ocupação da Fazenda Tinguí, hoje Assentamento Marcelo Deda, onde os acampados em meio a muitos conflitos e incertezas, permaneceram por 18 anos na terra até sua conquista efetiva.

A emissão de posse pelo INCRA no Assentamento Maria Bonita ocorreu em quatorze de dezembro de 2000. Os acampados, agora assentados, optaram pela criação de uma agrovila para manterem as casas mais próximas umas das outras, além disso, como dito anteriormente, mudaram de local e foram para as proximidades da estrada, o que facilitou a relação com povoados vizinhos.

Através de projetos coordenados pelo MST, os assentados iniciaram a construção de suas casas na agrovila. Num espaço antes permeado por medos, angústias e principalmente esperança estes trabalhadores tiveram acesso a uns dos bens mais preciosos para aqueles que vivem “no” e “do” campo, a terra para trabalhar.

CAPÍTULO 3 - O MST E A EDUCAÇÃO

3.1 – O MST E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

“A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital” (Pedro Stédile).

A preocupação com a questão educacional dos sem-terra esteve presente já nos primeiros acampamentos e ocupações de terra do início da década de 1980, em um período no qual o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ainda ensaiava os seus primeiros passos.

Roseli Caldart em “A pedagogia do Movimento Sem Terra” (2012) aponta alguns fatores que teriam contribuído, ou melhor dizendo, pressionado o movimento a iniciar o trabalho com a educação escolar. Em primeiro lugar a autora cita a difícil realidade educacional da população camponesa do período e como reflexo dessa situação, grande parte dos sem-terra eram analfabetos ou possuíam um baixo nível de escolaridade. Posteriormente, destaca a grande preocupação das famílias com o processo de escolarização dos filhos, uma vez que o acompanhamento deles aos pais no acampamento muitas vezes significava o afastamento da escola, seja pela distância, seja para resguardar a própria segurança das crianças.

Outro fator trazido pela autora refere-se as iniciativas educacionais de mães e professoras³³ acampadas que buscaram levar adiante e dar soluções as preocupações que apareciam entre as famílias sem-terra. Essas iniciativas, conforme Caldart (2012), traduziam-se em três sentidos principais: primeiro, na organização de atividades pedagógicas com as crianças acampadas, segundo, na pressão exercida por estas mães e professoras para que as demais famílias e lideranças do acampamento se mobilizassem em torno da luta pela escola e por último, o cuidado que estas tiveram com sua própria articulação e formação para assumirem a tarefa de educar os sem-terra³⁴.

³³ Em alguns acampamentos também houve a contribuição de pessoas religiosas neste processo.

³⁴ Roseli Caldart (2012) ainda cita outros dois fatores que teriam impulsionado o MST a iniciar o trabalho com a educação, são eles: a pressão exercida por muitas famílias para que a educação se tornasse tarefa do movimento como um todo, ou seja, que fizesse parte de sua organicidade, assim como, conforme a autora, o próprio perfil daqueles que foram responsáveis pela gestação do MST e que depois

Juntos, esse conjunto de fatores e ações foram fundamentais não apenas para que os sem-terra dessem início ao trabalho com a educação, mas que também o introduzisse como umas das tarefas primordiais do movimento, ao lado da luta pela terra.

As primeiras iniciativas educacionais que se tem registro ocorreram no início da década de 1980 no acampamento de Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul. As atividades eram desenvolvidas por uma professora e um grupo de mães, todas acampadas, e tinham como foco principal as crianças. Sobre essas atividades, Caldart (2012, p. 234) salienta que:

Às vezes, isso significava apenas reunir as crianças para fazer algumas brincadeiras que amenizassem o peso da realidade que já enfrentavam, e também para explicar a elas o que estava acontecendo, principalmente quando havia ações mais violentas. Dependendo também das experiências anteriores das educadoras, essas brincadeiras poderiam avançar para atividades mais elaboradas como encenações, cantos, desenhos, apresentados depois para os adultos em concorridas tardes culturais que deixavam os pais muitos orgulhosos da desenvoltura de seus filhos. [...] Não foi difícil passar daí as primeiras tentativas de retomar o processo de alfabetização das crianças, nem que pra isso a própria terra ocupada tivesse que se transformar em um quadro de giz, escrito com um galho de árvore ou uma lasca de pedra.

Interessante observar que nesse período ainda não se pensava na construção de escolas em espaços de ocupação dos sem-terra, visto que, como observamos, a preocupação principal era cuidar das crianças nessa área de conflito e inseri-las em atividades pedagógicas.

No entanto, o debate em torno da escolarização das crianças veio a ocorrer pouco tempo depois, mais precisamente em 1982 no Acampamento “Nova Ronda Alta Rumo à Terra Prometida³⁵” no Rio Grande do Sul. Caldart e Schwaab (1990, p. 12) destacam os motivos que levaram ao início dessas discussões: “neste acampamento eram 180 crianças em idade escolar, sendo 112 delas para ingresso na 1ª série, ou seja, prontas para serem alfabetizadas. Isto começou a preocupar seriamente os pais”. Foi nesse contexto que, de acordo com as autoras, as professoras Maria Salete Campigotto e Lúcia Webber iniciaram a articulação entre os acampados em torno da luta pela escola estadual de 1º a 4º série no acampamento.

se tornariam suas principais lideranças teria contribuído para esse processo, visto que estes enxergavam o estudo como um valor muito importante que deveria possuir destaque dentro do movimento.

35 Posteriormente esse acampamento deu origem a quatro Assentamentos: Nova Ronda Alta, Conquistadora, Vitória da União e Salto do Jacuí. (CALDART; SCHAWAAB, 1990)

A conquista ocorreu no mesmo ano, após a realização de inúmeras conversas e audiências, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul autorizou a construção da escola que ficou pronta em 1982. De imediato as professoras começaram a desenvolver o trabalho com as crianças, todavia, a legalização completa da escola concretizou-se somente em 1984, no então Assentamento Nova Ronda Alta. Caldart e Schwaab (1990, p. 13) enfatizam que as professoras,

[...] iniciaram [ali] uma experiência, ainda que solitária, de escola “diferente” para as crianças ST [sem-terra]. Uma escola que deveria valorizar a história de luta destas famílias, ensinando a ler e a escrever através de experiências que também desenvolveram o amor à terra e ao trabalho.

É importante salientar que esta preocupação em se ter uma escola diferenciada para os sem-terra sempre foi uma questão muito presente nas discussões entre pais e professoras acampadas. O depoimento de Geraldo, acampado de Erval Seco no Rio Grande do Sul em 1984 também evidencia bem essa questão:

Eu gostaria que tivéssemos uma escola para nossos filhos, que ensinasse a lutar pelos seus direitos, a trabalhar unidos, organizando com os companheiros as lutas, para fazer valer os direitos que os colonos têm. O próprio direito de ocupar terra, e assim por diante. Uma educação que mostre ‘os dois lados da moeda’, por um lado os valores do homem da roça, a vida sadia que pudesse levar aqui... e por outro lado também mostrar como é a vida na cidade, de acordo com a verdadeira realidade, para que, quando a criança chegar a uma certa idade, ela possa ter clareza dos dois tipos de vida e possa fazer uma opção certa. (STIVAL, 1987, p. 150 apud CALDART, 2012, p. 238).

Como visto, era forte entre os sem-terra o anseio por uma escola que prezasse pelos valores do campo, pela realidade dos acampados e assentados, por suas lutas e sua história, e que ao mesmo tempo não inibisse os demais conhecimentos técnicos e científicos, aqueles considerados “da cidade”.

Os debates e discussões acerca da educação no MST se intensificaram ainda mais a partir do 1º Congresso Nacional do Movimento, realizado em 1985 no Paraná. Foi a partir dele que alguns Estados, particularmente o Rio Grande do Sul, Espírito Santo e mais tarde Santa Catarina, desencadearam um processo de articulação e

encontros periódicos com professores de acampamentos e assentamentos para encaminhar as questões referentes a educação³⁶ (MST, 1991).

Todo esse processo de articulação dos professores culminou na realização em 1987 do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento no município de São Mateus no Espírito Santo. O encontro contou com a presença de educadores do Rio Grande do Sul, Paraná, Bahia, São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Espírito Santo e foi organizado pelo MST com o objetivo de discutir uma articulação nacional do trabalho que já desenvolviam de forma espontânea nos estados, como a implementação de escolas públicas de 1º a 4º série e a formação de professores para as escolas dos assentamentos. Para além destas questões, os debates em torno dos objetivos da escola e metodologia a ser desenvolvida neste espaço também foi um ponto de destaque no encontro e nas discussões dos educadores.

O Encontro também obteve como resultado a formalização do Setor de Educação do MST³⁷, no entanto, este passou a atuar de forma mais intensa a partir de 1988. Sobre essa questão, Roseli Caldart afirma:

[...] Da organização mais ou menos espontânea surgida nos Estados do centro-sul do país (onde o Movimento foi gestado e já estava em processo de consolidação organizativa através de vários assentamentos), nasceu, então, o Setor de Educação do MST, que passou a ser organizado com esse nome (e essa lógica) nos Estados, principalmente a partir de 1988, acompanhando a nova estruturação do Movimento em setores, com elos presentes desde a base local até as instâncias nacionais. (CALDART, 2012, p. 254)

36 Um ponto importante a se destacar é que já nos primeiros acampamentos e assentamentos dos sem-terra havia a existência das chamadas “Equipes de educação”, formadas inicialmente por pessoas que tinham o interesse de desenvolver atividades pedagógicas com as crianças. Posteriormente, conforme destaca Caldart (2012), essas equipes locais transformaram-se em uma articulação dos acampamentos e assentamentos entre si, ampliando-se depois para as regiões até a constituição dos Coletivos Estaduais de Educação. Ainda conforme a autora, no Rio Grande do Sul isso ocorreu logo após a experiência do Acampamento da Fazenda Annoni, considerado também o local e marco de surgimento do Setor de Educação do MST.

37 O Setor de Educação do MST possuiu como marco de surgimento a experiência ocorrida a partir de 1985 no acampamento da Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul. Lá, uma equipe de professoras do próprio acampamento, formada espontaneamente, começou a desenvolver a educação de mais de 600 crianças e a lutar pela oficialização da escola. Após várias reuniões com a Prefeitura de Sarandi e a Secretaria de Educação de Porto Alegre, a escola foi finalmente oficializada em 1986, tornando-se a primeira escola oficial em acampamento do MST. Inicialmente a escola passou a funcionar em um barracão de lona preta em três turnos, contando com um total de 23 professores. Caldart e Schwaab (1990) ainda nos relatam que quando as famílias passaram a ocupar a fazenda inteira (eram cerca de 9.000 hectares), reiniciou-s/e a luta por mais escolas na ocupação, essa luta teria resultado na conquista de mais setes escolas estaduais, todas funcionando no acampamento.

O setor surgiu como resposta as necessidades educacionais de diversos acampamentos e assentamentos localizados nos estados onde o MST estava organizado. Tinha como função principal “[...] articular e potencializar as lutas e experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea” (CALDART, 2012, p. 254). Ainda conforme a autora, esses Encontros Nacionais de Professores de Assentamento logo se transformaram nas reuniões ordinárias do Coletivo Nacional de Educação do MST, instância máxima do Setor de Educação.

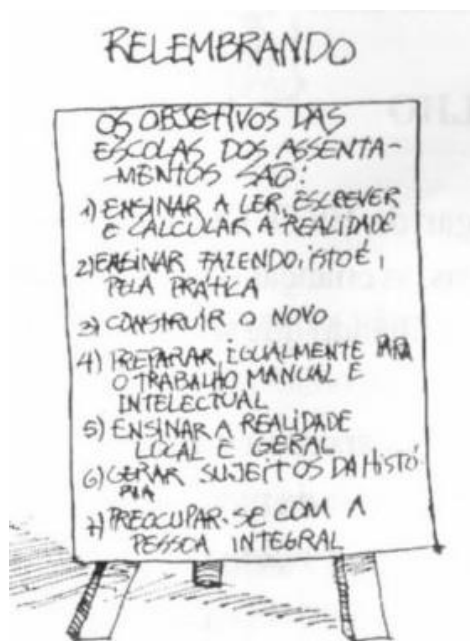
É necessário salientar que a educação no MST foi entendida como importante não apenas por buscar inserir os acampados e assentados no processo de escolarização e de apreensão dos conhecimentos técnicos e organizativos formais, mas também, por ser um instrumento de formação de pessoas com consciência crítica, comprometidas com a transformação social da sociedade.

Muitos foram os materiais pedagógicos produzidos pelo MST. A partir de 1990 o Setor de Educação iniciou uma publicação sistemática de boletins e cadernos relativos a educação³⁸. O primeiro material produzido pelo movimento em que constava o debate acerca desta temática foi o Caderno de Formação N° 18 – “O que queremos com as escolas de assentamentos”, lançado em 1991. Nele, o movimento buscou sintetizar as reflexões teóricas e práticas realizadas até o momento por professoras e professores de acampamentos e assentamentos, pais, lideranças do MST e os próprios alunos.

De modo bem didático o caderno traçava o que seriam os objetivos das escolas de Assentamento do MST oferecendo orientações de cunho metodológico e pedagógico aos educadores. Observe a figura 1.0:

³⁸ Em anexo, lista dos Boletins e Cadernos de Educação produzidos pelo Setor de Educação do MST até o ano de 2017.

Figura 1.0: Objetivos das escolas de Assentamentos do MST



(Fonte: MST. Caderno de Formação nº 18, p. 11)

Como visto, em seus objetivos educacionais o movimento prezava por um ensino que deveria partir da realidade dos Sem Terra, dos problemas do Assentamento e da sociedade como um todo. O ensino pela prática também foi um fator bastante presente nas orientações do Setor de Educação, “a gente aprende capinar, capinando. Só explicar não chega. É preciso FAZER”. (MST, 1991, p. 7). Outro ponto muito significativo que o Caderno de Formação trazia era a necessidade de se construir um “novo homem e uma nova mulher”, ou seja, a educação do MST deveria contribuir na formação de homens e mulheres com novos valores como o companheirismo, a solidariedade, a cooperação, entre outros, em detrimento e substituição a valores e hábitos tidos pelo movimento como negativos, a exemplo da individualidade e do autoritarismo. Ainda na concepção do movimento a educação teria um papel fundamental em tornar os Sem Terra sujeitos ativos na construção da sua própria história.

É também no Caderno de Formação nº 18 que começavam a ser desenhados os princípios pedagógicos do MST. Em 1996 o movimento lançou um material que tratava especificamente desta questão, o Caderno de Educação nº 8, “Princípios da Educação no MST”. Este caderno, assim como o primeiro documento que se referia a educação no

movimento, também foi uma grande sistematização das reflexões e discussões realizadas até então pelos Sem Terra.

O Caderno de Educação nº 8 buscava traçar os princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST, conforme a visão do movimento os princípios filosóficos “dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação a pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação” (MST, 1996, p. 4), ou seja, referiam-se as finalidades estratégicas do trabalho educativo no movimento. Já os princípios pedagógicos buscaram enfatizar as questões de cunho metodológico, “se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação” (MST, 1996, p. 4).

Observe no quadro abaixo os princípios filosóficos e pedagógicos formulados pelo MST no Caderno de Educação nº 8.

Quadro 1: Princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST

Princípios filosóficos	Princípios pedagógicos
Educação para a transformação social (educação de classe, educação massiva, educação organicamente vinculada ao Movimento Social, educação aberta para o mundo, educação para a ação, educação aberta para o novo)	Relação entre prática e teoria
Educação para o trabalho e a cooperação	Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação
Educação para o trabalho e a cooperação	A realidade como base da produção do conhecimento
Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana	Conteúdos formativos socialmente uteis
Educação com/para valores humanistas e socialistas	Educação para o trabalho e pelo trabalho
Educação como um processo permanente de formação /transformação humana	Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos
-	Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos
-	Vínculo orgânico entre educação e cultura
-	Gestão democrática

-	Auto-organização dos/das estudantes
-	Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras
-	Atitudes e habilidades de pesquisa

(Fonte: MST. Caderno de Educação n. 8.)

Estes princípios foram a base da educação no MST e são norteadores atuais para pensar esta questão dentro do movimento. Foi a partir deles que os educadores tiveram elementos para se desafiarem ainda mais a fazer uma educação diferenciada, de classe, que pudesse contribuir de alguma forma com o desenvolvimento do assentamento e na realização das atividades em coletividade.

Também é através destes princípios que conseguimos identificar traços de algumas correntes pedagógicas e de teóricos do campo da educação que através de suas ideias contribuíram fortemente na construção da proposta educacional do movimento. Dentre eles destacamos os autores ligados a Pedagogia Socialista como Moisey Pistrak³⁹, Anton Makarenko⁴⁰ e Nadezhda Krupskaya⁴¹ e da Educação Popular, com ênfase na figura de Paulo Freire⁴².

Os autores da Pedagogia Socialista ajudaram o movimento a pensar principalmente as questões referentes a organização da escola, a como trabalhar a coletividade nos espaços educacionais, a estimular a auto-organização dos estudantes e a pensar o trabalho como um princípio educativo, assim como, a pensar a formação dos

39 Grande educador russo, Pistrak acreditava que a educação possuía um papel fundamental na construção da nova sociedade socialista, para o autor a escola deveria possuir objetivos claros na elevação da consciência da classe trabalhadora e na construção/formação de alunos que lutassem e almejassem a transformação da sociedade. O autor também defendia uma escola centrada na prática e no trabalho.

40 Sendo um dos mais conhecidos pedagogos soviéticos, Makarenko foi responsável por contribuir nas discussões acerca do papel da escola e da família na recém-criada sociedade comunista do início do século XX. A sua experiência mais marcante ocorreu entre os anos de 1920 a 1928 na direção da Colônia Gorki, uma instituição rural que atendia crianças e jovens órfãos que viviam na marginalidade. Neste local o pedagogo pôs em prática um ensino que privilegiava a coletividade, a autogestão, a participação dos sujeitos na organização da escola, o trabalho e a disciplina.

41 Nascida em fevereiro de 1869, Krupskaya foi uma pedagoga marxista que desenvolveu uma preocupação com a educação para o trabalho vinculada à educação intelectual para o desenvolvimento integral do indivíduo. Ativa no movimento comunista russo, a educadora teve importante papel na preparação da Revolução Russa e na consolidação do regime soviético, defendia a politecnia e um ensino igual para todos independentemente dos recursos financeiros ou do sexo.

42 Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire é conhecido mundialmente, principalmente pelo seu “método” de Alfabetização de Jovens e Adultos. Entendendo-a como essencialmente política, para o autor, o objetivo maior da educação é desenvolver nos alunos uma consciência crítica sobre as questões que o cercam, a escola teria o papel de ensinar o aluno a “ler o mundo” para então poder transformá-lo. O autor também se destacou ao pensar a educação a partir da realidade dos educandos e ao enxergá-la como primordial na libertação das populações oprimidas.

educandos e educandas para a construção de uma nova sociedade, entre outros elementos. Já quando nos referimos a Paulo Freire, o grande legado do autor para o movimento foi, além dos seus “métodos” de estudo, o modo como este pensou a educação dos oprimidos, uma educação que deveria ter como princípio a libertação e a emancipação destes, que valorizasse o diálogo, a realidade dos educandos e que enfatizasse a participação ativa dos sujeitos em seu processo de formação.

Segundo Dalmagro (2011), estas duas perspectivas educacionais estão na base da formulação educacional do MST. Ainda conforme a autora “enquanto a primeira [Educação Popular] foi a que mais chegava às escolas e orientava o trabalho nelas desenvolvido, a segunda [Pedagogia Socialista] auxiliou a pensar um formato escolar diferenciado” (DALMAGRO, 2011, p. 65).

Nesta perspectiva, também não podemos deixar de considerar a enorme contribuição dos próprios sujeitos do MST neste processo de construção da sua proposta educacional, uma vez que estes, através de seus aprendizados coletivos acumulados ao longo dos anos, seus questionamentos e principalmente suas experiências práticas nos acampamentos e assentamentos do movimento, agregaram questões valiosas à prática pedagógica. Consoante a esta questão, Caldart (2012) destaca, “o eixo de elaboração da proposta pedagógica foi no início, e continua sendo hoje, a prática dos sujeitos Sem Terra, desdobrada em questões do cotidiano pedagógico, da escola, e do Movimento como um todo” (CALDART, 2012, p. 267).

No decorrer dos anos a partir de uma demanda dos acampados, assentados e até mesmo do MST como um todo observamos uma ampliação das frentes de atuação educacionais do movimento, o que inicialmente era apenas o trabalho com a educação infantil, posteriormente foi-se ampliando progressivamente para outros níveis e modalidades de ensino, tanto no âmbito formal como no não formal. Conforme a Cartilha do movimento “MST – Lutas e conquistas”:

[...] é fundamental garantir o acesso de crianças e jovens à educação e à escolarização nos vários níveis, em cumprimento ao artigo 6 da Constituição, que declara que a educação faz parte dos direitos sociais. Hoje, o trabalho com educação no MST está organizado em todo o país, desde a educação infantil à educação superior, em várias áreas do conhecimento (MST, 2010, p. 23).

Neste bojo também se incluem diversos cursos de nível técnico médio e superior, especializações, capacitações, assim como, diversos cursos de graduação

realizados pelos assentados tanto em instituições brasileiras quanto no exterior⁴³, através de parcerias. O desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelas educadoras e educadores do movimento também é um ponto que merece destaque uma vez que esta frente de atuação possibilitou a alfabetização de milhares de sem-terra em idade não-escolar nas áreas do MST.

A necessidade de ter professores do próprio movimento com formação adequada para desenvolver atividades nos acampamentos e assentamentos foi uma demanda presente logo nos primeiros anos em que este experienciou trabalhar com a questão educacional. Neste sentido, já na década de 80 o MST iniciou uma série de cursos de aperfeiçoamento e de formação de professores em parcerias com universidades e institutos de educação como forma de remediar tal situação.

Essa questão foi ampliada ainda mais após a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁴⁴, uma vez que somado aos cursos de licenciatura e aperfeiçoamento de professores já existentes, o movimento passou a reivindicar conjuntamente a criação de cursos em outras áreas por entender que os acampamentos e assentamentos do movimento necessitavam não apenas de professores e técnicos agrícolas, mas também de advogados, enfermeiros, agrônomos, veterinários, entre outros profissionais que compartilhassem da realidade dos Sem Terra.

A luta por educação e por escola dentro do movimento é constante. As parcerias realizadas juntamente ao apoio (insuficiente, mas significativo) recebido dos órgãos de educação municipais, estaduais e federal permitiram e permitem a alfabetização e formação de diversos camponeses Sem Terra. A luta por educação é também uma luta por dignidade, humanização, pelos direitos negados historicamente aos povos do campo. A luta, que também é atual, impulsionada pela primeira

⁴³ Um exemplo destas parcerias foi a realizada com o Governo de Cuba que possibilitou a muitos Sem Terra que se formassem em medicina neste país.

⁴⁴ Criado a partir de discussões realizadas durante o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), o PRONERA busca promover um amplo processo de promoção da educação através de parcerias entre o Governo Federal, as Instituições de Ensino Superior e os diversos Movimentos Sociais do Campo. O público alvo são jovens e adultos de assentamentos criados e reconhecidos pelo INCRA, acampados cadastrados, quilombolas e beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC). Por meio do PRONERA estes sujeitos têm acesso a cursos da educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado).

Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo⁴⁵” envolve e reivindica uma educação que seja “no” e “do” campo, com diretrizes e políticas públicas educacionais que estejam voltadas para essa realidade, consoantes as vivências destes sujeitos, as suas atividades e demandas.

3.2 - O MST E A EDUCAÇÃO EM SERGIPE

Como já visto no segundo capítulo deste trabalho, o MST surge no estado de Sergipe em 1985, um ano após a sua oficialização enquanto movimento social. Nesta seção buscaremos traçar algumas iniciativas e ações realizadas pelo movimento com o objetivo tanto de alfabetizar e formar seus professores, como também de levar a sua proposta educacional ao todo da organização no estado.

Inicialmente é preciso que tenhamos em mente a conjuntura educacional do período, considerando-se que a população camponesa sergipana em muito se parecia com os camponeses de todo o Brasil, se pensarmos as dificuldades de acesso a educação, de permanência nas escolas, assim como, as altas taxas de analfabetismo, presentes principalmente entre os Sem Terra.

Para tratarmos destas questões, utilizaremos o ano de 1992 como referência por dois motivos específicos: primeiro, por ser o ano em que se iniciou a parceria entre o MST e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) no desenvolvimento de Projetos de Alfabetização, e, segundo, por ser o ano em que também foi organizado o Setor de Educação do movimento no estado, o que possibilitou a pauta educacional uma maior visibilidade tanto dentro, como fora do MST.

Como demonstra Soares (2010), a parceria firmada entre o MST e a UFS iniciada em 1992 ocorreu em atendimento a solicitações de assentados no Assentamento Vitória da União, em Santa Luzia do Itanhy/SE. A partir destes pedidos, um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos foi executado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização do Departamento de Educação da UFS (NEPA/DED), com financiamento do Movimento de Educação de Base (MEB).

45 Ocorrida em julho de 1998, a Conferência reuniu diversas organizações, movimentos sociais, universidade, ONG's e instituições parceiras com o objetivo de impulsionar o debate sobre a educação básica do campo e suscitar discussões a cerca de políticas públicas de educação nesta área.

Data deste período também a preocupação do movimento com a formação das educadoras e educadores das escolas dos Assentamentos do MST, uma vez que, conforme destaca Daniel (2005), muitos professores que atuavam nestas escolas não possuíam a formação necessária para o trabalho docente.

No ano de 1995 ocorreu uma ampliação do projeto iniciado em parceria com a UFS em 1992. Esta ampliação surgiu como resposta ao novo desafio colocado pelo movimento, formar educadores Sem Terra capacitados para trabalharem em turmas de alfabetização nas áreas do MST. Acerca deste novo projeto, Daniel (2005) nos diz o seguinte:

O que se pretendia era elaborar um projeto de educação de jovens e adultos articulado ao processo de formação e capacitação dos educadores com o propósito de colocar o conjunto de saberes científicos a serviço dos educadores do Movimento, para dessa forma encontrar alternativas de construir coletivamente novas perspectivas para a educação dos Sem Terra. (DANIEL, 2005, p. 33)

Este projeto contou com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tinha como título “Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Trabalhadores Rurais de Reforma Agrária do Estado de Sergipe”. O projeto, que possuía a coordenação geral e pedagógica formada por professores, técnicos e estudantes da UFS foi responsável pela promoção de um curso de capacitação para monitores-professores⁴⁶ Sem Terra com o intuito de prepará-los para ministrarem aulas nas classes de alfabetização dos acampamentos e assentamentos do movimento.

A continuidade deste trabalho ocorreu em 1996 através do “Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe”, possibilitado pelo convênio com o Ministério do Trabalho através do Fundo de Amparo ao trabalhador (FAT). Nesta fase, o objetivo era instalar salas de alfabetização⁴⁷ nas áreas do MST, “afim de que os trabalhadores rurais organizados para a conquista da terra possam consolidar também a conquista da cidadania mediante a formação-escolarização” (SOARES, 2010, p. 183).

46 De acordo com Mota (2007) esta nomenclatura foi dada aos assentados (as) ou acampados (os) devido ao fato destes não possuírem formação pedagógica em nível médio. A autora ainda destaca que a maioria também não possuía o ensino fundamental completo, no entanto, apesar das dificuldades, se disponibilizavam a dar aulas aos assentados.

47 De acordo com Mota (2007), o convênio possuía como meta a alfabetização de 940 assentados (as) e a criação de 35 salas de aula no estado.

O projeto, que novamente estava sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização da UFS, possuía todo o processo de alfabetização acompanhado por uma equipe pedagógica que tinha a responsabilidade de organizar as classes nas áreas, assim como, de cuidar do processo pedagógico no tocante as concepções e métodos de alfabetização utilizados.

Soares (2010), ainda destaca que para a execução da proposta de alfabetização eram desenvolvidos cursos de capacitação com o intuito de formar monitores-professores para trabalharem nas áreas do movimento. Para além disso, materiais didáticos também foram elaborados tomando por base as sistematizações realizadas a partir dos debates nos cursos.

Dando seguimento ao processo pedagógico em curso com os monitores-professores, o MST em parceria com a UFS e a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SEED) iniciou em 1997 o “Projeto de Formação do Educador Popular⁴⁸”, que constituía-se em um curso supletivo de 5º a 8º série⁴⁹ realizado com o intuito de possibilitar aos educadores do movimento a conclusão do ensino fundamental. A proposta, conforme Daniel (2005, p. 34), era “aumentar o nível de escolarização dos educadores/as visando a melhoria do trabalho pedagógico, mas também, desenvolver a formação política e ética, coerente com os princípios da educação do MST”.

Esse projeto de formação-escolarização dos educadores Sem Terra era realizado simultaneamente a prática pedagógica desenvolvida nos acampamentos e assentamentos do movimento, o que permitia aos alunos compartilharem as angústias e dificuldades encontradas durante a regência. Conforme destaca Soares (2010, p. 197), “os alunos traziam para o curso os resultados, os problemas, os desafios e as limitações decorridas no período em que estavam na sala de aula, no assentamento”.

Esse processo pedagógico com os monitores-professores teve sua continuidade a partir de um segundo Projeto de Formação de Educador Popular, desta vez, com habilitação em nível médio na modalidade normal⁵⁰. O projeto foi desenvolvido na perspectiva de se adequar as necessidades dos monitores-professores, uma vez que,

48 O curso contou com o financiamento do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

49 Atual 6º e 9º ano.

50 O Projeto foi desenvolvido através de um acordo firmado entre o INCRA e a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe (FAPESSE), por meio da UFS/PROEX/DED/NEPA/FETASE/MST e SEED.

como demonstra Daniel (2005), dos 50 educadores que já atuavam em salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), apenas 24% havia concluído o ensino médio.

Nesse sentido, o curso buscou atender as necessidades encontradas entre os professores nas áreas de Reforma Agrária de Sergipe, assim como, as especificidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que previa em seu art. nº 62 que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental seria a desenvolvida em nível médio, na modalidade normal (SOARES, 2010).

Acácia Daniel (2005) ainda nos relata que para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) o Curso de Formação do Educador Popular em nível médio não se tratava apenas de uma proposta de formação de educadores. De acordo com a autora:

[...] havia a intencionalidade política de que os formados viessem a trabalhar tanto nas salas de aula, quanto na coordenação do trabalho pedagógico das escolas e também em outros setores do movimento, por entendermos que embora eles tivessem que desenvolver durante o curso práticas pedagógicas em sala de aula, porém, seria uma oportunidade de conhecer a problemática das escolas como também, para perceber a importância da educação para o desenvolvimento da reforma agrária, tendo em vista o processo de formação que o MST desenvolve através dos setores que diz respeito a um trabalho de formação para o desenvolvimento social e conscientização das pessoas. (DANIEL, 2005, p. 40).

Dessa forma, podemos observar que o Curso de Formação do Educador Popular com habilitação em magistério foi para o MST também a oportunidade de formação dos seus educadores para atuarem em outros setores do movimento⁵¹, assim como, conhecer mais a fundo a realidade das escolas de assentamentos e acampamentos do MST. Para além disso, o movimento almejava que o curso pudesse fornecer subsídios para os educadores dirigirem o trabalho pedagógico nas escolas na perspectiva da educação popular, bem como, compreender a importância estratégica da educação na luta pela Reforma Agrária.

O projeto buscou articular a prática pedagógica e experiências trazidas pelos educadores com os conhecimentos técnicos científicos presentes no currículo do curso. O desenvolvimento de Cadernos de Aprendizagens também foi um diferencial, visto que, além de se constituir como uma mediação entre os professores do projeto e os educadores do movimento, também traduzia aqueles conhecimentos considerados essenciais ao processo de ensino-aprendizagem dos Sem Terra.

⁵¹ Em Sergipe, também havia a existência dos Setores de Formação, Frente de Massa, Saúde e Produção.

No âmbito da educação superior, o MST através do PRONERA e em parceria com a UFS foi responsável pelo desenvolvimento de dois cursos em nível de graduação em Sergipe, o de Pedagogia da Terra e o de Engenharia Agrônômica, que, somados, graduaram cerca de 97 camponeses. Para além disso, houve a realização de um curso de especialização em Residência Agrária, destinado aos profissionais formados que já atuavam nos assentamentos sergipanos. Atualmente, encontra-se em curso também pelo PRONERA através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) um curso tecnólogo em Agroecologia, com cerca de 50 Sem Terras matriculados.

Muitas outras atividades foram desenvolvidas no âmbito da prática educacional do MST em Sergipe, a exemplo dos Cursos de Formação de militantes e dirigentes do movimento, das Jornadas Universitárias em defesa da Reforma Agrária realizadas na UFS, do Encontro sobre Educação de Jovens e Adultos do Campo, entre outros cursos, seminários e projetos realizados.

Os desafios da prática educacional do MST no estado são constantes. A falta de financiamentos governamentais ou a inconstância destes somado as dificuldades de muitos Sem Terra em permanecer nos cursos de longa duração, são fatores que causam obstáculos a realização das atividades do movimento. Apesar disso, com muitas barreiras a serem vencidas, o movimento segue na luta pela democratização do acesso a educação.

Após esta explanação mais geral acerca das práticas educacionais do MST no estado de Sergipe, vamos discutir e buscar compreender como estas ocorreram no período da ocupação de terra do atual Assentamento Maria Bonita, objeto do nosso trabalho

CAPÍTULO 4 - AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ACAMPAMENTO

EMILIANO ZAPATA⁵²

4.1- DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E SUJEITOS PARTICIPANTES

Como já discutido nas seções anteriores, desde a sua formação o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se preocupou em discutir, elaborar e desenvolver trabalhos na área da educação para seus membros, sejam aqueles que se encontram estabelecidos nos assentamentos, com suas casas e terreno em mãos, sejam aqueles que estão no processo de luta pela terra, em barracos de lona preta, nos acampamentos e pré-assentamentos do movimento.

Para o MST, a educação é muito mais que escolarização ou alfabetização, significa a democratização do saber, é estratégica para o movimento e seus projetos políticos, econômicos e sociais. Conforme disposto no Caderno de Educação n° 8, “Princípios da educação no MST”:

Consideramos a educação uma das dimensões da formação humana, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores. (MST, 1996, p. 5)

Tomando esta afirmação como ponto de partida, nesta seção discorreremos sobre as práticas educacionais ocorridas no Acampamento Emiliano Zapata, hoje Assentamento Maria Bonita. Do mesmo modo, buscaremos evidenciar as metodologias de formação desenvolvidas nas práticas educativas aplicadas no período. Para tal, nos valeremos de documentos e de entrevistas realizadas com os acampados do período que ainda hoje residem no assentamento e que participaram de modo efetivo no processo de ocupação e conquista da terra.

É importante frisarmos que durante a realização deste trabalho os relatos orais consistiram em nossas principais fontes de pesquisa, uma vez que, buscamos priorizar as vozes dos próprios acampados, suas memórias, suas emoções e sentimentos ao

⁵² Embora no período de acampamento o Assentamento Maria Bonita tenha sido denominado de Poções e Emiliano Zapata, utilizaremos aqui o termo “Emiliano Zapata”, uma vez que, este é o nome que consta em algumas fontes documentais utilizada por nós na pesquisa.

tratarem de algo tão significativo para eles como a luta pelo seu “pedacinho de chão” e a sua alfabetização, no processo de “aprender a ler o mundo”.

Ainda em relação as fontes utilizadas durante a realização deste trabalho, constatamos a existência de uma grande carência de materiais visuais e escritos, sejam eles oficiais ou não, que tratem da ocupação da terra, da história do próprio acampamento, da questão educacional dos acampados, enfim, da memória destes sujeitos em geral.

Durante este percurso, tivemos acesso apenas a alguns documentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e materiais disponibilizados pelo educador do acampamento no período, a exemplo de alguns textos e apostilas utilizadas por ele em sala de aula, uma lista de presença dos educandos da escola, uma foto da época do acampamento, entre outros.

Acreditamos que esta escassez de fontes e materiais relacionados ao Acampamento Emiliano Zapata é fruto da histórica falta de interesse da sociedade em geral na história dos povos do campo, em suas vivências e memórias. Além disto, outra questão também importante e mais específica da realidade do atual assentamento e que impulsionou esse processo é o fato de que alguns dirigentes que cumpriram um papel significativo na história desta localidade e estiveram presentes durante todo o processo de luta pela terra, hoje já não se encontram mais em vida, a exemplo de José Ferreira dos Santos, o “Seu Zé”, dirigente ativo do acampamento e que possuía em mãos um conjunto de materiais e documentos relativos a ocupação. Nesse sentido, toda documentação ou material que possivelmente estava em posse destes sujeitos, foram destruídos ou encontram-se sob a guarda de terceiros, fator que dificultou a realização da nossa pesquisa.

Uma vez que, ainda que superficial, já tínhamos conhecimento acerca da existência de uma escola no acampamento e dos processos educacionais desenvolvidos neste espaço, utilizamos os seguintes critérios para definição dos sujeitos que seriam entrevistados:

1. Dirigentes ou coordenadores do acampamento e de setores no período;
2. Acampados que estudaram ou tiveram algum tipo de relação próxima com a escola;
3. Acampados que participaram direta ou indiretamente da organização da escola ou foram professores-monitores desta;

Neste trajeto, assim como quando buscamos as fontes de teor material e escrito, encontramos dificuldades ao constatar que boa parte das pessoas que participaram destes processos no acampamento não se encontravam mais vivas ou não residiam mais na localidade. Mesmo diante desta situação, tivemos a oportunidade de entrevistar um total de cinco pessoas⁵³, destas, quatro eram do sexo masculino e uma do feminino, com idades entre 55 e 73 anos.

Importante salientar que dos cinco entrevistados, um esteve na condição de participante do setor de educação do acampamento e professor-monitor da escola, três foram alunos desta e o outro, um acampado que esteve no Emiliano Zapata desde a sua formação. Embora o professor-monitor tenha afirmado que este último acampado teria sido aluno da escola, ao questionarmos o mesmo sobre sua participação neste espaço ele a nega, afirmando que esta se localizava distante do seu barraco de lona preta, o que acabou dificultando a sua participação⁵⁴.

Tratando-se especificamente das questões educacionais existentes no Acampamento Emiliano Zapata, a partir das entrevistas e fontes documentais encontradas, pudemos constatar que as práticas educacionais existentes no acampamento aglutinaram-se em torno da educação de jovens e adultos, ou melhor dizendo, de um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos desenvolvido pelo MST em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), referenciado pelos nossos entrevistados como a escola do acampamento. Vejamos:

Quando nós chegamos aqui foi todo mundo pra debaixo da lona, é... “Inducaram” uma escola para os analfabetos aqui a noite. (Entrevistado 4, 2019)

O que tinha mais era embaixo lá, nos baixo. Mas eu estava em cima de uma serra, mas tinha escola para lá. (Entrevistado 5, 2018)

Existia uma escola na época, estrutura ruim, feita de barro, pau a pique como se chama, coberta com uma lona, energia não falava, funcionava com lampião a gás. (Entrevistado 1, 2018)

53 Como forma de preservar a identidade dos nossos entrevistados, no decorrer da pesquisa utilizaremos as nomenclaturas “entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistados 3, entrevistado 4 e entrevistado 5 para nos referirmos a eles.

54 Nas palavras do próprio acampado, “Eu “tava” em cima da serra e a escola era no baixinho, que nem aqui. Eu “tava” lá em cima e gastava mais de uma hora pra chegar no baixinho”. (Entrevistado 5, 2018)

Ao questioná-los sobre a existência de outras práticas educacionais ocorridas no período da ocupação, para além das atividades de alfabetização na escola, os entrevistados nos indicam que:

Não, não, tem não, só mesmo o que teve mesmo foi essa escolinha. (Entrevistado 3, 2018)

Além da escola eu lembro que, só nas reuniões que aí as pessoas já prestavam atenção o que os dirigentes vinham explicar e tal, e não, não teve não, só mesmo na sala de aula. (Entrevistado 1, 2018)

Neste sentido, é possível constatar que no período do Acampamento Emiliano Zapata foi inexistente a prática de outras atividades educacionais, sejam elas no âmbito formal de ensino, sejam elas no não formal. Muito embora um dos entrevistados tenha relatado que fazia parte do setor de educação no acampamento e que havia a existência de formações políticas neste espaço. Quando questionado sobre como o setor agia e quais eram as atividades realizadas, menciona apenas as reuniões com os dirigentes do MST e as ações ligadas a escola, o que nos indica e reforça a ideia de que as práticas educacionais no acampamento se restringiram a esse espaço.

A partir destas constatações, nosso foco de pesquisa e reflexão será a escola, sua estrutura, seus objetivos, sua metodologia e principalmente seus significados, não apenas para o MST enquanto organização, mas, de modo especial, para os educandos.

4.2 A ESCOLA NO ACAMPAMENTO EMÍLIANO ZAPATA

O interesse de se fazer uma escola de Educação de Jovens e Adultos no Acampamento Emiliano Zapata foi fruto da iniciativa dos acampados, assim como, principalmente, dos dirigentes estaduais do MST que realizavam o acompanhamento do acampamento e do Setor de Educação do movimento, ao observarem que uma parte significativa dos acampados eram analfabetos, não sabendo ler, escrever e nem mesmo fazer o seu próprio nome.

Foi jogada de todo mundo aqui, todo mundo que vivia no acampamento, Esmeraldo também. Esmeraldo, “Rapaz tá bom de fazer uma escolinha, você tá aprendendo”, era o tio de Esmeraldo, “você tá aqui e tal... faça uma escolinha aí pra ensinar a esses “véio”, aprender a fazer o nome”, aí foi quando começou a escola. Mas muita gente aprendeu, tem muita gente que aprendeu a fazer o nome. (Entrevistado 3, 2018)

Foi da coordenação, pro pessoal que estava na lona sempre ir estudando pra saber assinar o nome, então todos que estavam debaixo da lona, pela noite, estudavam. (Entrevistado 2, 2018)

O setor de educação achou por bem, é, colocar essa escola aqui porque as pessoas, de uma parte era analfabeta, eram pessoas que não dominavam, tinha dificuldade pra escrever o próprio nome, pra ler uma carta. (Entrevistado 1, 2018)

O analfabetismo era uma realidade muito presente nos acampamentos e assentamentos do movimento, uma vez que muitos desses trabalhadores tiveram esse direito a educação negado. Foram impedidos pelas questões objetivas da realidade na qual estavam inseridos, a exemplo das necessidades econômicas de sustento da família, a distância da escola que muitas vezes encontrava-se nas cidades, entre outros fatores. Por esses motivos, a alfabetização e principalmente a educação sempre foi vista pelos sujeitos Sem Terra como uma questão central e um desafio a ser superado pelo movimento.

Superar o analfabetismo na base do MST tornou-se um desafio para a organização. Tornou-se um dever para todos os Sem Terra assentados e acampados. [...] Precisamos dominar o conhecimento que foi forjado ao longo dos anos, por todos os homens e mulheres que nos antecederam e que é patrimônio de todos e não apenas dos “comedores” de livros, privilegiados, que não foram expulsos da escola por esta sociedade excludente. (MST, 1994, pg. 5)

Neste sentido, o desejo do movimento de organizar no acampamento uma escola de Educação de Jovens e Adultos transparece para nós a ideia de democratização do saber, de proporcionar acesso ao conhecimento aqueles que tiveram esse direito negado durante toda sua trajetória de vida. A luta travada pelo movimento não é apenas pela terra, mas também pela educação em suas variadas formas.

A escola do acampamento deu início as atividades cerca de nove meses após a ocupação da terra, em termos estruturais, esta, diferentemente das escolas ligadas diretamente ao poder público municipal, estadual ou federal foi construída pelas mãos dos próprios acampados, de forma coletiva.

[...] Se reuniu o grupo de assentados, de acampados aliás, e em uma tarde todos reuniram, um tirava madeira num vale que tinha entre uma serra e outros traziam barro, foi muito bonito, eu lembro, presenciei tudo isso, e ai ergueram as paredes, no dia seguinte quando eu cheguei já estava coberto de lona. (Entrevistado 1, 2018)

Essa escola era um barraco que a gente fez, “tapemos” de barro e lá fizeram a escola. (Entrevistado 3, 2018)

[...] Primeiro começou no barraco de taipa, fizeram o barraco e a gente chegou e foi estudar nesse barraco de lona e fizeram o barraco e “tapemos”. Nós todos, fizemos esse barraco lá. (Entrevistado 2, 2018)

Como visto, os materiais utilizados na construção da escola eram improvisados. Na realidade, eram os mesmos materiais empregados na construção dos barracos de “pau a pique” dos acampados. As paredes eram feitas de barro, a madeira utilizada era retirada de uma serra próxima ao acampamento e depois de pronto, o barraco era coberto por uma lona preta.

Por se tratar de um acampamento, ainda em seu período inicial, a estrutura física da escola era rudimentar, não havendo também a existência de energia elétrica nem de uma comodidade mínima e necessária que contribuísse com o processo de aprendizagem dos educandos. Conforme os acampados do período:

[...] Energia não falava, funcionava com lampião a gás. Acontecia de “tiver” dando aula, de repente secava o botijão, interrompia a aula, mas deu muito certo, teve êxito. (Entrevistado 1, 2018)

Nem cadeira tinha. [...] Quem quisesse levar um tamborete, uma cadeira de casa, levava... Mas não tinha cadeira, não tinha nada, de jeito nenhum. (Entrevistado 2, 2018)

Aos poucos, os acampados em conjunto com o movimento buscaram alternativas para que pudessem melhorar o espaço escolar e estudar, mesmo diante das dificuldades que encontravam pelo caminho. Um entrevistado relata que:

[...] Na época eu fui pra Secretaria de Educação do município e a gente fez um pedido de cadeiras, tinha muitas cadeiras que eles já não usavam, que a secretaria não estava mais usando, mais ainda “tava” de boa condição, aí a secretaria do município doou mais ou menos umas 30 a 35 cadeiras e aí, é, ficou melhor porque antes era em uns bancos, outros trazia uma cadeira de sua casa, mas foi quando, é, a secretaria fez essa doação, ficou melhor, todo mundo ficou sentado e a vontade na sala. (Entrevistado 1, 2018)

Como podemos observar, antes mesmo das preocupações relacionadas ao processo educacional dos acampados, as questões estruturais da escola constituíram-se em um desafio para os sem-terra e o conjunto do movimento, uma vez que essa realidade também se refletia em outros acampamentos e assentamentos do MST no

estado que desenvolviam práticas educacionais na área da Educação de Jovens e Adultos⁵⁵.

A preferência do movimento e dos sem-terra do Emiliano Zapata em projetar no acampamento uma escola de Educação de Jovens e Adultos e não para as crianças, como de fato era mais comum nas áreas do MST, decorreu da necessidade clara e objetiva de alfabetização existente naquele período, além disso, havia a presença de poucas crianças no acampamento, questão impulsionada pelo fato de que nem todas as famílias ficavam neste de modo permanente, algumas apenas três dias durante a semana, período mínimo obrigatório para que os sem-terra permanecessem no acampamento, após isto, retornavam para as casas onde efetivamente residiam.

A relação do MST com a Educação de Jovens e Adultos é antiga, já no período de gestação⁵⁶ do movimento há evidências da realização de experiências isoladas, principalmente nos acampamentos. Estas, foram articuladas inicialmente a pedido de pessoas interessadas em aprender a ler, ou mesmo a fazer o nome e organizadas pelos grupos que, naquele momento se dedicavam e se somavam na articulação dos sem-terra, como a igreja, estudantes e uma parte significativa do movimento sindical. No entanto, como já indicado anteriormente, trataram-se de experiências isoladas, “[...] localizadas, geralmente de pouca duração, desarticuladas entre si e do conjunto do movimento que se gestava” (MST, 2003, p. 6).

A realização destas experiências isoladas perpetuou-se aproximadamente até a década de 1990, uma vez que, até este período, o movimento debruçava-se na organização do trabalho com as crianças e na luta pelas escolas de 1ª a 4ª série. Após a década de 90 é que observamos uma movimentação e uma preocupação maior do MST em relação ao analfabetismo presente entre os integrantes do movimento e conseqüentemente a EJA.

Neste novo período, o enfrentamento da cerca do analfabetismo no MST se dá em duas linhas, mas seguindo sempre no mesmo caminho: na linha política, a luta pelo direito e pelo acesso à alfabetização/educação de jovens e adultos; e na linha pedagógica com o processo de elaboração de uma proposta própria de educação de jovens e adultos do MST. (MST, 2003, p. 7)

55 Para saber mais a cerca de ações na área da Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas pelo MST no estado de Sergipe, consultar a dissertação de mestrado de Mônica Machado Mota, intitulada “Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária: um estudo de caso sobre o currículo (1995-2000)”.

56 Compreendemos aqui como gestação do movimento os anos entre 1979 a 1984.

Simplemente alfabetizar os sem-terra não era o suficiente, por esse motivo o movimento buscou elaborar coletivamente um conjunto de orientações próprias sobre a educação de jovens e adultos, que abrangesse as experiências e metodologias educacionais utilizadas dentro do movimento, sua pedagogia, e principalmente, que estivesse ligada aos princípios da educação popular⁵⁷ do campo e aos métodos de Paulo Freire.

Ao longo dos anos estas orientações traduziram-se em diversos materiais e documentos produzidos pelo movimento sobre a Educação de Jovens e Adultos. Através de sínteses, estes buscaram apresentar metodicamente a visão, a concepção, os princípios e os elementos básicos que deveriam nortear as ações no campo da EJA, também buscaram tratar de temas mais abrangentes que são fundamentais para o movimento, como por exemplo, a Questão Agrária no Brasil e a Agroecologia. Neste sentido, observe no quadro 2 os principais cadernos de educação formulados pelo MST com a temática da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 2: Principais cadernos de educação formulados pelo MST sobre a Educação de Jovens e Adultos

Materiais sobre a Educação de Jovens e Adultos no MST	Ano
Caderno de Educação N° 3- Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar	1994
Caderno de Educação N° 4- Alfabetização de Jovens e Adultos – Didática da linguagem	1994
Caderno de Educação N° 5 - Alfabetização de Jovens e Adultos – Educação matemática	1995
Caderno de Educação N° 11 - Educação de jovens e adultos – Sempre é tempo de aprender	2003
Caderno do Iterra N° 12 – Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio	2007
Caderno de Educação EJA – Agroecologia, Soberania Alimentar e cooperação	2010
Caderno de Educação EJA – Questão Agrária no Brasil	2008

(Fonte: Biblioteca Digital Questão Agrária Brasileira. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/acervo> . Acesso em: 27/11/2018)

⁵⁷ Na perspectiva do movimento, “a educação só é popular quando produzida a serviço dos interesses reais das classes populares e, em nosso caso, de um movimento popular, o MST” (MST, 1994, p. 9).

Embora uma parte significativa destes materiais coloque a alfabetização como o centro do processo educacional, dado que a luta do MST com a EJA inicialmente centrava-se apenas nos processos de alfabetização e ensino de matemática, no decorrer dos anos o movimento passou a atribuir à ela um significado bem mais abrangente.

Na concepção do movimento, a Educação de Jovens e Adultos “[...] é mais que alfabetização, mas nela há alfabetização. EJA é formação humana de pessoas concretas e situadas. EJA é também formação política, ideológica, cultural, organização na base e avanço da escolarização dos Sem Terra” (MST, 2003, p. 30). É uma educação que busca a formação do indivíduo em várias dimensões, compreendidas pelo MST como necessárias e essenciais a vida do sujeito Sem Terra, como a dimensão do trabalho, do cuidado com a terra, dos códigos de escrita, dos vínculos com o MST, entre outros.

Consoante a estas afirmações e acerca do processo de alfabetização o movimento ainda destaca que:

Alfabetizar faz parte de um processo educativo. A EJA é um movimento. Não basta apenas o domínio do código de escrita e da leitura do nosso idioma. Muito menos uma campanha de “erradicação” do analfabetismo como se fosse uma praga ou uma erva daninha. Estamos tratando de formação humana, de seres sociais que vivem no e do campo e são integrantes, quando não militantes do MST. (MST, 2003, p. 34)

A formação humana, ou melhor, este movimento educacional ao qual o MST refere-se está intimamente vinculado aos princípios e objetivos do movimento, assim como, ao processo de formação de consciência dos sujeitos Sem Terra na luta pelos seus direitos, dentre eles o da educação. Do mesmo modo, a Educação de Jovens e Adultos liga-se diretamente aos ideais e projetos históricos de transformação política e social da sociedade no qual o MST acredita e impulsiona.

Para o movimento, o desejo de alfabetização dos Sem Terra parte inicialmente das necessidades, sejam elas pessoais, como por exemplo, ler um documento proveniente do INCRA ou assinar o próprio nome, sejam elas sociais, como contribuir com o setor de educação do acampamento ou assentamento e até mesmo as interações presentes no meio escolar. São as necessidades que são responsáveis por um acampado ou assentado iniciar seu processo educacional. Quando pensamos essa questão dentro da escola de Educação de Jovens e Adultos do Acampamento Emiliano Zapata, nossos entrevistados nos dão alguns indícios de suas necessidades e motivações, vejamos:

Essa história de estudar eu fiquei muito preocupado, ia sair o primeiro projeto da gente, do assentamento, e quem não soubesse assinar seu nome tinha que pagar uma pessoa de fora pra assinar o nome, cada uma pessoa tinha que pagar 50 reais, aí fiquei preocupado, aí quase não dormia, aí foi quando cheguei o ponto aprendi a fazer o nome e não paguei 50 reais a ninguém, quem ganhou foi o meu (risos). (Entrevistado 4, 2019)

Eu quis participar porque não tinha outro movimento pra nada de noite, não tinha outro “entertimento” e o “entertimento” mesmo que a gente tinha era isso, ir pra uma escola ficar conversando e estudando. (Entrevistado 3, 2018)

Outro ponto fundamental do MST ao trabalhar com a EJA evidencia-se justamente na relação em que o movimento estabelece com os monitores-professores das escolas de acampamento e assentamento, visto que, em sua grande maioria, estes eram sujeitos das próprias áreas do MST. Na concepção do movimento o monitor-professor, “é alguém que tem um profundo respeito pelo caminho do povo e está preparado para trocar conhecimento e ajudar no desenvolvimento do processo de alfabetização” (MST, 1994, p. 13).

Ser ou compreender a luta dos sem-terra, assim como, possuir um nível de escolaridade mínimo de 4º série⁵⁸ constituía-se apenas em alguns requisitos necessários para tornar-se educador do movimento. Para além disto, outros critérios eram adotados como, por exemplo, o conhecimento básico da história e dos princípios do MST, a disciplina para o estudo e o trabalho, o compromisso com a luta do movimento, dentre outros fatores (MST, 1994).

Da mesma forma que era comum em outros acampamentos, no Emiliano Zapata o monitor-professor da escola foi escolhido dentre os próprios acampados do local. Em uma entrevista concedida, o mesmo nos relata as motivações:

[...] Eu fui escolhido porque eu tinha na época uma escolaridade já era melhor um pouco e também porque eu também já comecei na época a estudar e fazer parte da educação e estudar. [...] (Era) do setor de educação. E aí acharam por bem me indicar para eu dar aula aqui nesse acampamento. (Entrevistado 1, 2018)

Desde que iniciou os trabalhos na área da educação, o movimento buscou sempre priorizar que seus monitores-professores tivessem uma relação direta não só com o movimento, mas também com a terra. Que fossem acampados ou assentados em permanente sintonia com os objetivos e dinâmicas do MST.

⁵⁸ Atual 5º ano.

No entanto, ao modo que almejava todos esses fatores, a direção do movimento também passou a ter consciência de que boa parte destes acampados ou assentados não possuíam a formação ou certificação necessária para atuarem nas escolas dos acampamentos e assentamentos, o que levou a exigir cada vez mais do movimento que investisse em processos de formação com seus educadores. A respeito destes processos, o Caderno de Educação nº 3 “Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar” do movimento fornece algumas orientações, vejamos:

É importante que cada assentamento ou acampamento se comprometa a escolher e a enviar para a formação seus monitores e a acompanhar todo o processo. [...] A formação ou capacitação dos monitores não se dá apenas em um curso. É um processo que inicia nas etapas de preparação e continua nos encontros de aprofundamento ou reforço durante o processo. (MST, 1994, P. 17)

Neste sentido, podemos observar que o trabalho pedagógico com os monitores-professores, conforme as diretrizes do próprio movimento, corresponde a um processo contínuo e permanente de capacitação e formação para que estes possuam os subsídios necessários para atuarem nas escolas do movimento. Para além disso, cada área deveria ser responsável pela escolha e acompanhamento dos processos formativos destes sujeitos.

Como já indicado no Capítulo 3 deste trabalho “O MST e a educação”, para fazer avançar ainda mais as ações no campo educacional, e, inclusive, na EJA, o MST também iniciou uma série de articulações e convênios com institutos e universidades que possuíam o interesse de junto ao movimento coordenar e orientar atividades em suas áreas. Inicialmente, estas ações referiam-se principalmente a formação e o aperfeiçoamento dos monitores-professores Sem Terra que trabalhavam nas escolas do MST.

A primeira universidade do país a assumir parceria e realizar convênio com o MST para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos em acampamentos e assentamentos do movimento foi a Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 1995⁵⁹. Este convênio refletiu-se na realização de um conjunto de projetos de alfabetização e formação para monitores-professores nas áreas do MST em Sergipe.

59 MST. **Educação de Jovens e Adultos: Sempre é tempo de aprender.** Caderno de Educação nº 11. 1º ed. MST. São Paulo, 2003.

Dentre as ações que foram realizadas no estado, a de maior importância para o nosso trabalho e, conseqüentemente, os acampamentos do Emiliano Zapata, foi o “Projeto de Formação do Educador Popular⁶⁰”, uma vez que, este foi o projeto no qual o monitor-professor esteve envolvido durante a permanência da escola no acampamento. Com relação a este projeto, o monitor-professor do Acampamento Emiliano Zapata destaca:

[...] Na época existia muitos acampamentos no estado inteiro e reunia todos aqueles professores dos acampamentos todos do estado de Sergipe se reunia de 60 em 60 dias no Quissamã pra fazer uma avaliação como tinham sido, se tinha dado certo e sempre a gente fazia. [...] Lembro que nas reuniões que fazia aqui em Simão Dias, no Quissamã, ai a gente passava ate uma semana, é... Aprendendo e ensinando o que os professores na época passava pra gente pra que a gente alfabetizasse com mais facilidade para que as pessoas se alfabetizasse o mais rápido possível, e deu certo. (Entrevistado 1, 2018)

Como podemos observar, o projeto era estruturado em módulos de estudo e foi realizado em um espaço de formação do MST, o Centro de Formação Canudos localizado no Assentamento Quissamã em Nossa Senhora do Socorro. Centrava-se principalmente na formação e escolarização dos monitores-professores do movimento e ocorria simultaneamente a prática pedagógica destes em sala de aula, constituía-se em “[...] uma articulação dos conteúdos culturais e científicos com experiências trazidas pelos monitores-professores em relacionar os conhecimentos teórico-práticos com as áreas temáticas do currículo que selecionam conteúdos significativos da cultura social” (SOARES, 2010, p. 201).

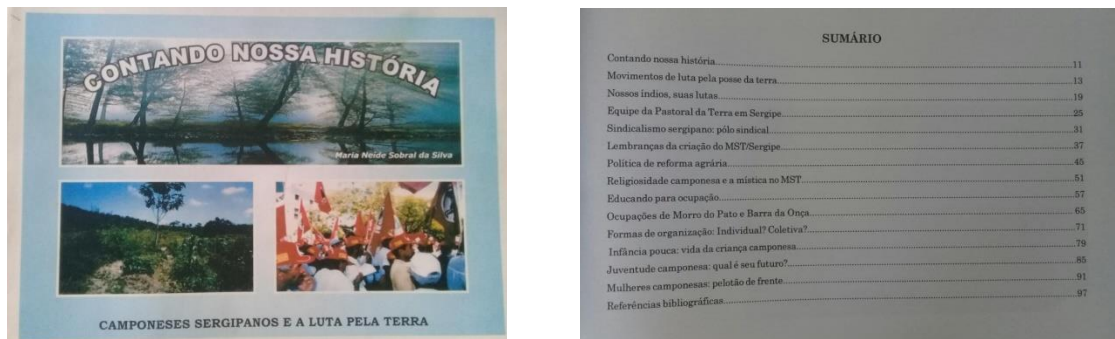
Para além das formações e discussões fomentadas nestes espaços que trabalhavam, principalmente, o domínio e o uso das funções da leitura e da escrita, os métodos educacionais a serem adotados nas salas de aula, os conteúdos presentes no currículo oficial, assim como, a pedagogia do movimento Sem Terra, os monitores-professores recebiam em mãos materiais didáticos elaborados a partir dos próprios debates realizados nos cursos de formação, com o intuito de que os mesmos pudessem contribuir e serem utilizados tanto em sala de aula pelos monitores-professores, como também, em outros espaços do movimento.

Através da pesquisa de campo tivemos acesso a alguns materiais disponibilizados pelo monitor-professor do Acampamento Emiliano Zapata. Dentre

⁶⁰ No terceiro capítulo deste trabalho detalhamos, individualmente, como ocorreu o desenvolvimento de cada projeto realizado pelo MST em parceria com a UFS em Sergipe, incluindo o de Formação do Educador Popular. Por este motivo, nesta seção discutiremos o mesmo apenas em linhas gerais, buscando evidenciar, principalmente, de que forma este entrevistado no Acampamento Emiliano Zapata.

estes, o livro “Contando nossa história: Camponeses sergipanos e a luta pela terra⁶¹” (observe a figura 1.1) de Maria Neide Sobral da Silva⁶².

Figura 1.1: Livro “Contando nossa história: Camponeses sergipanos e a luta pela terra”



(Créditos: Paloma de Oliveira Fontes, 2019)

Este livro paradidático tratou-se de uma publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização do Departamento de Educação da UFS (NEPA/DED) e tinha por objetivo, através de uma linguagem simples e objetiva, realizar discussões sobre a luta pela terra em Sergipe na perspectiva dos próprios camponeses. Da mesma forma, buscou dar voz aqueles que estiveram envolvidos nos conflitos de terra no estado, assim como, discutir a história do MST e seus significados para os sem terra.

Também neste bojo, entramos em contato com um conjunto de textos recebidos pelo monitor-professor da escola no Projeto de Formação do Educador Popular, estes, faziam referência a áreas do ensino como português, matemática, geografia e história. O diferencial que pudemos observar foi justamente na forma como os conteúdos buscavam partir da realidade dos sem-terra, de questões próximas do cotidiano destes sujeitos. Outro fator relevante destes materiais referem-se também ao modo como as questões do campo são enfatizadas, uma vez que, temáticas como a questão agrária brasileira, os sistemas e modos de produção agrícola, as relações de trabalho no campo, assim como, os latifúndios no Brasil eram assuntos que estavam abundantemente presentes nos textos da formação. A partir disto, podemos concluir então que em termos

61 Apesar de este livro ter chegado ao nosso conhecimento através do professor-monitor da escola, acreditamos que o mesmo não tenha sido utilizado em sala de aula pelo docente, apenas em sua formação pessoal. Uma vez que, o mesmo data de 2002, ano em que não havia mais a existência da escola no recente assentamento.

62 Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização do Departamento de Educação da UFS (NEPA/DED) no período.

de conteúdo curricular, o Projeto de Formação do Educador popular buscou tornar-se o mais abrangente possível disponibilizando temas que iam desde o nível básico de formação até o mais avançado. Para além disso, proporcionou aos sujeitos sem-terra subsídios necessários para que os mesmos pudessem compreender parte do “seu mundo” no campo.

Em termos de recursos didáticos utilizados pelo monitor-professor do Acampamento Emiliano Zapata em sala de aula, além dos textos citados acima, o docente também esteve em contato com alguns materiais específicos, disponibilizados pelo movimento com o intuito de que pudessem contribuir no desenvolvimento das aulas. Conforme relatos dos nossos entrevistados,

[...] o setor de educação trouxe o material didático, giz, quadro, lembro até dos livros que trouxeram, caderno e aí eu comecei a dar aula, mesmo naquela estrutura ruim pessoas com problemas de vista, e depois o próprio projeto que era (ligado ao) Pronera na época pagou até os exames de vista, todos os acampados fizeram o exame de vista porque boa parte já era idosa, tinha problema de visão e o projeto pagou os exames de vista pra incentivar para eu o povo continuasse estudante. (Entrevistado 1, 2018)

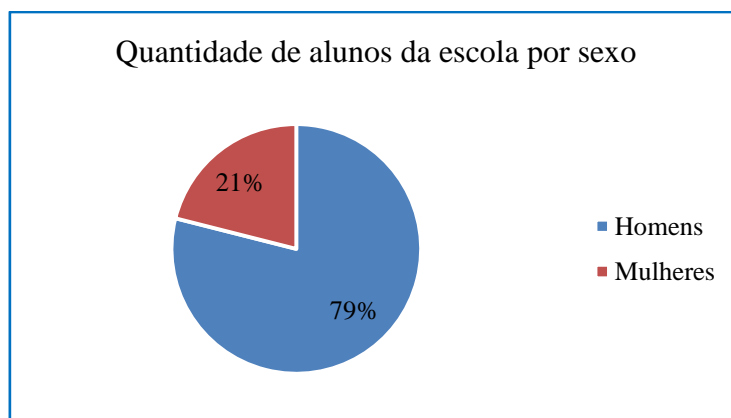
Tinha livro, tinha caderno que eles dava e aquelas pasta de plástico que eles davam. (Entrevistado 2, 2018)

[...] Era caderno, livro, alfabeto, é, o ABC. (Entrevistado 4, 2019)

Como podemos observar, no geral, os materiais viabilizados pelo movimento se resumiram a cadernos e cartilhas de alfabetização para os alunos e livros de apoio para o monitor-professor. Embora praticamente todos os nossos entrevistados tenham mencionado quais os materiais foram utilizados em sala de aula, não tivemos acesso a nenhum deles, o que nos impediu de realizar uma análise destes recursos, principalmente em termos de conteúdos curriculares presentes no mesmo. Neste interím, outro fator interessante que nos chamou atenção foi a realização dos exames de vista dos acampados que possuíam dificuldades para enxergar, isto porque, tal atitude nos revela a preocupação existente dos sujeitos e grupos envolvidos com a aprendizagem dos acampados, ou seja, de nada adiantava ensinar a ler ou escrever se os sem-terra não possuíam elementos básicos que pudessem facilitar o processo educacional, como por exemplo, óculos para enxergar melhor.

A escola do Acampamento Emiliano Zapata era constituída por uma turma de 19 alunos⁶³, destes, 21% eram do sexo feminino e 79% do masculino, como podemos observa no gráfico 1.

Gráfico 1: Quantidade de alunos da escola do Acampamento Emiliano Zapata por sexo



(Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019)

Acreditamos que a quantidade de alunos do sexo masculino ser superior ao feminino justifica-se pelo fato de que parte dos acampados não levavam suas famílias para residir no acampamento, seja porque passavam apenas parte da semana neste, seja por questões de segurança, uma vez que, era presente a ideia de que acampamentos e assentamentos não eram locais seguros para se morar, devido aos conflitos que poderiam ocorrer entre sem-terras e fazendeiros ou sem-terras e polícia.

As aulas iniciavam por volta das sete horas da noite e seguiam até as nove. Em termos metodológicos o monitor-professor buscou utilizar-se dos métodos de alfabetização de Paulo Freire⁶⁴, visto que, tanto nas formações e capacitações das quais participava, como também nos materiais disponibilizados pelo MST, a teoria pedagógica deste autor era a utilizada. Segundo o relato do próprio acampado, nas formações para os monitores-professores:

[...] Só mais que era utilizado é que era a metodologia de Paulo Freire, porque Paulo Freire, sempre se baseava nele porque ele foi aquele educador que dedicou, é, usar aqueles métodos no interior de Pernambuco, de Alagoas, em vários outros estados do nordeste porque ele se preocupava muito com o analfabetismo nas zona rural e ele dizia que a pobreza era o fruto do

63 Informações extraídas a partir de uma ficha de frequência escolar de 1999 (anexo III).

64 Em 1963, Paulo Freire foi responsável por comandar a primeira experiência de alfabetização em massa no Brasil. Liderou um grupo de professores que, através dos seus métodos de ensino, em apenas 40 horas foram responsáveis por ensinar 300 adultos a ler e a escrever.

analfabetismo e aí muitos baseados nos métodos de Paulo Freire a gente fazia aqueles métodos de ensino que Paulo fazia. Quase todas as escolas eles, era sempre trabalhado com os métodos de Paulo Freire. (Entrevistado 1, 2018)

Paulo Freire foi um dos autores basilares nas formulações da teoria pedagógica do MST, e em específico, da Educação de Jovens e Adultos no movimento, principalmente por que pensava uma educação ligada as classes populares, libertadora, que fosse capaz de contribuir para o processo de emancipação de consciência dos educandos. Os seus métodos de ensino facilitavam a aprendizagem justamente por possuírem como ponto de partida o diálogo ente os sujeitos, a realidade e a experiência concreta de vida destes, assim como, o que o autor denominou de temas geradores, conceito chave para compreendermos a sua teoria pedagógica. A respeito dos temas geradores, o MST no Caderno de Educação n° 11 “Educação de Jovens e Adultos – Sempre é tempo de aprender” destaca:

Entendemos que trabalhar com temas ajuda a perceber a realidade de uma forma mais total, recompondo o que a “grade curricular” costuma decompor em pedacinhos, e por isso esta é uma forma mais pedagógica e popular de ensinar/estudar. [...] É mais do que um assunto ou mais do que uma palavra (enxada) para iniciar a alfabetização, seja seperando-a em sílabas (en-xa-da) ou pegando-a por inteiro. A palavra (enxada) é um símbolo de trabalho (a utilizo na roça) e de luta (a levo na marcha); é um significado de vida (tenho esse jeito de lidar e conviver com a terra), uma identidade (sou camponês) e pode ser ainda muitas outras coisas. É preciso perceber o sentido, a vivência que está na base da construção de significados para aquele tema ou aquela palavra. (MST, 2003, p. 45)

Os temas geradores surgiram da necessidade e preocupação de tornar o processo de ensino-aprendizagem cada vez mais apreensível e significativo aos sujeitos do campo, com palavras, temas ou assuntos extraídos da própria realidade destes indivíduos, estabelecendo, a partir daí, conexões entre as questões locais até as mais gerais. São “geradores”, porque, “qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 2018, p, 130).

Muito embora os monitores-professores sem-terra fossem orientados a utilizar os métodos de ensino de Paulo Freire durante suas aulas, na prática esta questão nem sempre ocorria. Muitos acampados não se adaptavam ao método Freireano, posto que,

já estavam habituados com as metodologias de ensino tradicional⁶⁵. O monitor-professor do Acampamento Emiliano Zapata nos conta que,

[...] Eu lembro que na época, é a gente até era pra obedecer aquela metodologia que aprendia nos encontros, com os professores, só que a realidade era outra, aquelas pessoas, eles queriam mais eram aqueles métodos tradicionais e a gente findava obedecendo a eles, “não, agora vamos soletrar as letras primeiro”, é “vamos escrever as letras, pra gente descobrir as letras” e aí eu apliquei muitos esse métodos, até os tradicionais mesmo, porque facilitava o aprendizado, porque eles diziam, “não, mas eu prefiro, eu prefiro soletrar as letras e tal” e aí a gente formava, eu lembro que escrevia uma série de nomes de assentados no quadro e alguns iam descobrindo, formando, juntando as letras até que descobria, era uma gargalhada quando descobria e assim foi alfabetizado muita gente, outros, é, sabiam ler um pouquinho e melhorou o seu aprendizado e deu fruto. (Entrevistado 1, 2018)

A ideia de escola presente no imaginário dos acampados é justamente a da escola tradicional, a metodologia Freireana por ser algo novo naquele meio, uma nova forma de pensar criticamente a realidade, de ensinar e aprender, embora fosse o ideal para os acampados e o seu processo de ensino-aprendizagem, nem sempre era algo aceito entre eles, uma vez que muitas vezes essas questões não se ligavam a ideia de escola destes acampados. Tais fatores levaram, muitas vezes, o monitor-professor a retroceder na aplicação deste método de ensino.

A respeito das dificuldades encontradas durante o processo educativo, o monitor-professor do Acampamento Emiliano Zapata nos relata:

[...] Era uma turma só, era até difícil de dar aula porque uns já sabiam ler, outros eram analfabetos e aí não tinha como a gente dividir o grupo e era uma aula, uma aula para todos. Só que aqueles que já eram alfabetizados eles faziam o que? Preferiam fazer, escrever texto, desenvolver mais, é, aprender o português, como tinha muitas pessoas que escrevia no lugar do “z”, escrevia no lugar do “s” colocava o “z”, no lugar do “c” não colocava a cedilha, o “c” com a cedilha. Aí a gente ia ensinando, colocava a cedilha e aí tinha que ser diferenciado de um para o outro. (Entrevistado 1, 2018)

Como podemos observar os alunos da escola encontravam-se em diferentes níveis de aprendizado, neste sentido, a alternativa encontrada pelo monitor-professor para dar andamento as aulas foram as divisões da turma em grupos, principalmente entre aqueles que sabiam ler e escrever e os que estavam iniciando a aprendizagem das primeiras letras.

⁶⁵ Compreendemos como metodologia tradicional de ensino na alfabetização aquela em que o processo é centrado no professor e segue uma linha mecanizada de ensino, onde o aluno aprende em ordem: vogais, sílabas, palavras, formação de frases, etc. Muitas vezes não refletindo a realidade que o cerca, nem sendo atribuído nenhum sentido e significado a este aprendizado, uma vez que, a preocupação principal é a codificação e decodificação da escrita.

[...] As pessoas que eram, que já sabia ler um pouquinho, aí eu até pedia pra eles construírem um texto, eles construíam um texto, lia o texto, ainda um pouco, é... Gaguejando como se diz no popular, mas eles lia o texto e se orgulhava “ah, já sou alfabetizado, já posso ir no banco e saber me expressar”, já os outros que eram analfabetos, é... Eles se interessavam era logo em aprender o nome, porque não assinava o nome, se envergonhava até por ser analfabeto e o principal deles primeiro era aprender o nome, mas após aprender o nome eles já queriam soletrar, formar, fazer a formação das palavras. (Entrevistado 1, 2018)

Aprender a fazer o nome foi o ponto de partida para que muitos acampados participassem da escola, uma vez que esta questão se tornava necessária em muitos locais frequentados por estes sujeitos, como por exemplo, nas assembleias do acampamento quando havia a necessidade de assinar a lista de presença ou no momento da assinatura de projetos ligados ao INCRA. Não saber fazer o nome era motivo de constrangimento, questão que impulsionou os acampados a se inserirem na escola.

Ao questionarmos os mesmos acerca de outras temáticas trabalhadas neste espaço podemos observar que boa parte dos discursos, novamente, direcionam-se para a questão da aprendizagem do nome.

Ensinava aqueles que não sabia fazer o nome, muitos aprendeu a fazer o nome, tem muita gente que não sabia fazer o nome, que ainda aprendeu a fazer o nome, ensinava uma continha e tal e era assim... Tem muita gente que aprendeu a fazer o nome, tem deles que não sabia fazer o nome nem nada e aí ainda aprendeu. Os “veio” aqui, boa parte dos “veio” aprendeu a fazer o nome. (Entrevistado 3, 2018)

Era pra pessoa fazer as conta, assim, fazer as conta assim no carro e também os dever de cima a baixo e o professor fazer e nos responder. (Entrevistado 2, 2018)

Eu só fazia meu nome. O interesse todo era fazer meu nome, não sabia escrever meu nome, não sabia o que é. Mesma coisa, se entregar um bilhete eu peço uma pessoa para ler por que eu não sei, eu não sei, fica difícil. [...] Ela ensinava muitas coisas, fazer conta, aquele negócio, mas meu cérebro não deu... Só aprendi, minha força de vontade só era o nome e tchau. (Entrevistado 4, 2019)

Como podemos observar, boa parte dos acampados que estavam iniciando o processo de alfabetização interessavam-se somente em aprender a fazer o nome, no entanto, outros conteúdos também eram trabalhados na escola pelo monitor-professor como, por exemplo, os usos da matemática no cotidiano, contas de terra, a formação das palavras, construção de textos, entre outros temas considerados pelo monitor-professor importantes para o processo de aprendizagem dos educandos 66.

66 Fonte: Ficha de resumo de atividades da escola em julho de 1999.

Os sem-terra, aos serem indagados sobre os significados da escola e as ações desenvolvidas por esta no acampamento, destacam que:

Teve sucesso. [...] Teve êxito porque eu me orgulho de dizer que eu trabalhei e alfabetizei um grande numero de assentados. (Entrevistado 1, 2018)

Pra mim foi ótimo, quem era analfabeto hoje, eu não sabia, se eu vesse meu apelido em uma estrada, em qualquer lugar, três letras, eu não sabia nem o que era, e hoje se eu ver eu sei. (Entrevistado 4, 2019)

Nesse sentido, a partir das discussões realizadas até o presente momento, podemos concluir que embora a escola de Educação de Jovens e Adultos do Acampamento Emiliano Zapata não tenha desenvolvido especificamente suas atividades conforme as orientações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em termos de discussões, metodologias e temas a serem trabalhados em sala de aula, conseguiu atingir os objetivos imediatos dos acampados, com variadas contribuições e significados tanto para o monitor-professor, quanto também para os sem-terra envolvidos nesse processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esta pesquisa faz-se necessário refletirmos sobre os significados e impactos causados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seus educadores ao buscarem, em um contexto de menosprezo e falta de direitos dos camponeses brasileiros, inserir os sem-terras não apenas na luta por terra, moradia e trabalho, mas também na luta por educação, negada a estes sujeitos ao longo de sua história.

O primeiro passo, a luta pela terra. Foi possível re(construir) junto aos acampados e suas memórias as primeiras ações e desdobramentos que levaram ao processo de ocupação do atual Assentamento Maria Bonita, evidenciando suas necessidades, anseios e, principalmente, suas motivações para realizarem a ocupação. Esta, que, como foi possível constatar, diferentemente de outras regiões do estado ocorreu sem a existência de conflitos, seja com o proprietário da fazenda, seja com as forças estaduais/governamentais.

Nesta jornada, concomitante a luta pela terra, um outro passo foi dado, o da educação. Discorremos a respeito das práticas educativas existentes no acampamento, e, a partir das investigações realizadas foi possível concluirmos que durante o período investigado estas eram centradas nas atividades de uma escola existente neste espaço.

A escola, que funcionava na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, possuía como diferencial além dos educandos e o espaço a qual estava inserida, o seu monitor-professor, sem-terra que junto ao movimento e aos outros acampados responsabilizou-se pelos processos educativos do Acampamento Emiliano Zapata. Possuindo apenas como subsídios para exercer tais atividades, as capacitações e os materiais disponibilizados pelo movimento.

No que se refere aos conteúdos aplicados na escola, como foi possível observarmos, de modo geral as principais atividades desenvolvidas neste espaço eram as que o Caderno de Formação N° 18 – “O que queremos com as escolas de assentamentos”⁶⁷ do MST de 1991 indicava, “a escola deve ensinar a ler, escrever e

⁶⁷Como já indicado em seções anteriores, este foi o primeiro material do MST em que houve explicitamente orientações sobre as questões educacionais do movimento, e em específico, dos objetivos das escolas de acampamento e assentamento.

calcular a realidade” (MST, 1991, p. 6). Embora nesse período já houvesse a compreensão do MST que a educação de Jovens e Adultos dentro do movimento significava muito mais do que simplesmente a alfabetização ou o ensino das quatro operações matemáticas básicas, assim como, a existência da necessidade de desenvolver neste espaço temas ligados aos princípios filosóficos e pedagógicos do movimento, através dos materiais analisados e entrevistas concedidas, constatamos que, na prática, as atividades da escola no Acampamento Emiliano Zapata não conseguiram ir além do processo de alfabetização e cálculos matemáticos simples.

Ainda neste seguimento, em termos metodológicos adotados pela escola, apesar de o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realizar um conjunto de orientações a respeito da utilização dos métodos de Paulo Freire, na prática, verificamos que a referida metodologia foi aplicado em conjunto com os métodos tradicionais de ensino, uma vez que, houveram dificuldades na aplicação do método Freireano no referido espaço.

Por fim, podemos concluir que esse conjunto de fatores, da luta pela terra e pela educação, juntos, foram essencialmente significativos para o processo de ensino-aprendizagem dos acampados. As ações desenvolvidas, mais do que ensinar a ler, escrever, ou contar, tiveram o potencial de resgatar nos sujeitos sem-terra a sua condição de humanos, de sujeitos inseridos dentro de um meio no qual até então estavam excluídos.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Edna Maria Matos. **A qualidade da terra e dos homens: colonização e posse de terras na América Portuguesa (Sergipe – Século XVI-XVII)**. *Sæculum* (nº 26 - p. 47-62 - jan./jun.2012) – Dossiê História e Questão Agrária. Paraíba. (Acessado de: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/15032/8539>. Acesso em 29/10/18).

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. (Acessado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15/11/2018).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra/** Roseli Salete Caldart. -- 4. ed. -- São Paulo: Expressão Popular, 2012, 448 p.

CALDART, R. S.; SCHWAAB, B. **Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos**. In: Dossiê MST Escola. Caderno de Educação, n. 13, Edição Especial. São Paulo, 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).

CURADO, Fernando Fleury. **Do plural a singular: dimensões da reforma agrária e assentamentos rurais em Sergipe** / organizado por Fernando Fleury Curado, Eliano Sérgio Lopes, Mônica Santana. – Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2008, 254 p.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. In: Escola e movimento Social: experiência em curso no campo brasileiro/ Célia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (organizadoras), -- 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011. 216 p.

DANIEL, Acácia Maria Feitosa. **A formação dos Educadores/as do MST: desafios na construção da prática pedagógica da educação de jovens e adultos nos assentamentos do Estado de Sergipe**. Monografia. Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento. Universidade de Brasília. Brasília. 2005.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil/** Boris Fausto. – 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil** / Bernardo Mançano Fernandes – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. 2000 (Acessado de: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/outraspublicacoes/brasil_500_anos_de_luta_pela_terra_.pdf . Acesso em 27/05/2018).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Antecedentes históricos da luta pela terra no Brasil e o surgimento do MST.** (Acessado de: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=52d5d0f100d9de6a>. Acesso em 28/06/2018).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).** In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALANTEJO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio** [Apresentação de Antonio Houaiss] 4º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 255 p. (Estudos brasileiros, v.24).

IBGE. **Evolução do Índice de Gini, segundo as Unidades da Federação - 1985/2006** (Acessado de: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/tab_brasil/tab10.pdf. Acesso em 18/11/2018).

JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia/** Caio Prado Jr.; entrevista Fernando Novais; posfácio Bernardo Ricupero. – 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MIRALHA, Wagner. **Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje.** Revista Nera, Presidente Prudente. Ano 9, n. 8. Pp. 151-172. Jan./Jun. 2006.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST/** Mitsue Morissawa. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 256 p.: il.

MOTA, Mônica Machado. **Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária: Um estudo de caso sobre o currículo (1995-2000).** Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE. 2007.

MST. **Como deve ser a escola de um assentamento.** Boletim da Educação n. 1. São Paulo, 1992.

MST. **Documento - Histórico do Movimento Sem Terra.** Secretaria Regional Sul, 1985.(Acessado de: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1985%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3rico%20do%20Movimento%20Sem%20Terra%20%E2%80%93%20MST.pdf> . Acesso em 18/07/2018).

MST. **Educação de Jovens e Adultos: Sempre é tempo de aprender.** Caderno de Educação n° 11. 1º ed. MST. São Paulo, 2003.

MST. **Educação de Jovens e Adultos: Sempre é tempo de aprender.** Caderno de Educação n° 11. 1º ed. MST. São Paulo, 2003.

MST. **Educação no MST – Memória – Documentos 1987-2015**. Caderno de Educação n. 14. 1º ed. MST. São Paulo, 2017.

MST. **Nossa História**. Entre 2000 e 2017. (Acessado de: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/70-82/>. Acesso em 18/07/18).

MST. **O que queremos com as escolas dos Assentamentos**. Caderno de Formação n. 18 – 3º ed., São Paulo, 1999.

MST. **Proposta Pedagógica do Movimento Sem Terra para as Escolas de Acampamento e Assentamento**. In: Educação no MST – Memória – Documentos 1987-2015. Caderno de Educação n. 14. 1º ed. MST. São Paulo, 2017.

SANTOS, Lourival Santana. **A produção do espaço agrário Sergipano: estruturação e arranjos (1850-1925)** / Lourival Santana Santos. – São Cristóvão, 2011. 274 f. : il.

SILVA, I. K. S.; ALVES, J. S. P.; ANDRADE SÁ, R. **Um olhar sobre a estrutura fundiária na atualidade: a concentração fundiária em Sergipe**. Revista Cerrados – Montes Claros/MG, v. 14, n.2, p. 202-229, jul/dez – 2016.

SILVA, Maria Neide Sobral da. **Contando nossa história: camponeses sergipanos e a luta pela terra** / Maria Neide Sobral da Silva. – São Cristóvão: UFS/PROEX/DED/NEPA/CEAD, 2002.100p.

SOARES, MARIA JOSÉ NASCIMENTO. **O Processo formativo-educativo e a prática pedagógica no MST/SE** / Maria José Nascimento Soares. – São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010. 262 p.

SOBRAL, Maria Neide. **História oral da vida camponesa: assentamentos de reforma agrária em Sergipe (da prática social á pratica de alfabetização)** / Maria Neide Sobral.- São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. 206p.

STÉDILE, João Pedro. (org.). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960**. Douglas Estevam (assistente de pesquisa) - - 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2005. 304 p.

STÉDILE, João Pedro. 1953 – **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. / João Pedro Stédile, Bernardo Mançano Fernandes. – 2. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012. 176 p.

STÉDILE, João Pedro. **Questão Agrária**. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALANTEJO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SOUZA, Júnia Marise Matos de, 1975- **Do acampamento ao assentamento: uma análise da reforma agrária e qualidade de vida em Sergipe** / Júnia Marise Matos de Souza. – São Cristóvão, SE, 2009.

ANEXO I

AMOSTRAGEM DO BOLETIM INFORMATIVO "SEM TERRA" Nº 01 – 1981
(Página 1)

SEM TERRA

BOLETIM INFORMATIVO DA CAMPANHA DE
SOLIDARIEDADE AOS AGRICULTORES SEM TERRA

CARTA DOS COLÔNOS ACAMPADOS EM ROSA ALTA

* Nós somos mais de 500 famílias de agricultores que viviam nesta região (Alto Urussat), como pequenos arrendatários, posseiros da área indígena, peões, diaristas, meeiros, aporeiros, parceiros, etc. Nesse jeito lá não conseguimos mais viver, pois não há segurança e muitas vezes não se tem o que comer. Na cidade não conseguimos ir, porque não sabemos trabalhar lá. Nas crises no trabalho da fazenda é lá que sabemos fazer.

Muitos de nós já se inscreveram três, quatro ou cinco vezes na sede da Fazenda Sarandi para conseguir um pedaço de terra. No ano passado recorremos aos políticos e ao Secretário de Agricultura e nada conseguimos. Fomos aos sindicatos e estes pouco puderam fazer. Como não temos a quem recorrer, resolvemos acampar na beira da estrada para ver se em conjunto conseguimos um pedaço.

Estamos muito mal alojados, muitos até passam fome e frio, mas estamos dispostos a ficar aqui até conseguirmos terra que precisamos para trabalhar como colônos.

Sabemos que tem terra no Estado para todos nós e para muitos mais que nós não precisamos, só que estas terras estão na mão dos ricos que não precisam delas para viver. Muitos deles até moram na cidade, como é o caso de vários que se apoderaram de grande parte da fazenda Sarandi que foi desapropriada para os colônos, mas achou melhor se transferir pelo governo para áreas dele que não precisam. Só estas terras são para todos nós e muita mais gente.

Como agricultores sabemos que temos o direito a ter um pedaço de terra para plantar alimentos para nossas famílias e para os da cidade. Não queremos a terra dada, queremos pagá-la com o nosso trabalho.

Muita gente do governo veio aqui para fazer nós desistir e oferecendo emprego pelo salário mínimo, e terças no monte, de onde estão voltando nossos companheiros que foram levados para lá. Também muita gente veio nos dar apoio, muitas entidades e até sindicatos nossos e várias igrejas, etc...

Solicitamos seu apoio, do jeito que der, para esta nossa luta. Ficamos muito contentes e agradecidos com esse seu apoio, pois sem você ficar aqui acampado nós não conseguimos nossa terra para trabalhar.

* PÃO DA PAZ, É TERRA E JUSTIÇA PARA TODOS *

* TERRA PARA QUEM TRABALHA NELA *

CARTA DECIDIDA EM ASSEMBLÉIA EM 15 DE MAIO DE 1981.

VEJA COMO APOIAR NA ÚLTIMA PÁG.

Fonte: MST. Hemeroteca Luta Pela Terra – Jornal dos Trabalhadores SEM TERRA N 01 Mai 1981. (Acessado de: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=HEMEROLT&PagFis=2985> . Acesso em 21/07/2018)

ANEXO II

BOLETINS E CADERNOS DE EDUCAÇÃO PRODUZIDOS PELO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST ATÉ 2017

Boletins de Educação

1. Boletim de Educação n° 1 – Ocupar, resistir e produzir também na educação. 1992
2. Boletim de Educação n° 2 – Como trabalhar a mística do MST com as crianças. 1993
3. Boletim de Educação n° 3 – Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos. 1993
4. Boletim de Educação n° 4 – Escola, trabalho e cooperação. 1994
5. Boletim de Educação n° 5 – O trabalho e a coletividade na educação. 1995
6. Boletim de Educação n° 6 – O desenvolvimento da educação em Cuba. 1995
7. Boletim de Educação n° 7 – Educação Infantil: construindo uma nova criança. 1997
8. Boletim de Educação n° 8 – Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às escolas. 2001
9. Boletim de Educação n° 9 – Educação no MST – Balanço 20 anos. 2004
10. Boletim de Educação n° 10 – Poética Brasileira – Coleção de Poetas e Poesias do Brasil. 2005
11. Boletim de Educação n° 11 – Educação Básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária. 2006
12. Boletim de Educação n° 12 – II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) – Textos para estudo e debate. 2014

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

1. Caderno de Educação n° 1 – Como fazer a escola que queremos. 1992
2. Caderno de Educação n° 2 – Alfabetização. 1993
3. Caderno de Educação n° 3 – Alfabetização de jovens e adultos: como organizar. 1994
4. Caderno de Educação n° 4 - Alfabetização de jovens e adultos: didática da linguagem. 1994.
5. Caderno de Educação n° 5 - Alfabetização de jovens e adultos: educação matemática. 1994

6. Caderno de Educação n° 6 – Como fazer a escola que queremos: o planejamento. 1995
7. Caderno de Educação n° 7 – Jogos e brincadeiras infantis. 1996
8. Caderno de Educação n° 8 – Princípios da educação no MST. 1996
9. Caderno de Educação n° 9 – Como fazemos a escola de educação fundamental. 1999
10. Caderno de Educação n° 10 - Ocupando a bíblia. 2000
11. Caderno de Educação n° 11 - Alfabetização de jovens e adultos: sempre é tempo de aprender. 2003.
12. Caderno de Educação n° 12 – Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. 2004
13. Caderno de Educação n° 13 – Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990-2001. 2005
14. Caderno de Educação n° 14 – Educação no MST – Memória – Documentos 1987-2015. 2017

