



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO DANTAS DE S. SILVA

**PEDAGOGIA DA TERRA: um encontro de saberes, vivências e práticas
educativas.**

Salvador

2009

FÁBIO DANTAS DE S. SILVA

**PEDAGOGIA DA TERRA: um encontro de saberes, vivências e práticas
educativas.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a Celma Borges Gomes

Salvador

2009

UFBA/ Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

S586 Silva, Fábio Dantas de S.

Pedagogia da terra : um encontro de saberes, vivências e práticas
educativas / Fábio Dantas de S. Silva. – 2009.

165 f. + anexos

Orientadora: Profa. Dra. Celma Borges Gomes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade
de Educação, 2009.

1. Educação rural. 2. Professores - Formação. 3. Trabalhadores rurais -
Educação. 4.. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. I. Gomes,
Celma Borges. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 370.91734 – 22. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

FÁBIO DANTAS DE S. SILVA

PEDAGOGIA DA TERRA: um encontro de saberes, vivências e práticas
educativas.

Dissertação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Celma Borges Gomes (orientadora) _____

Doutora em Educação, Universidade Paris III, França.

Professora da Universidade Federal da Bahia, UFBA

Cleverson Suzart Silva _____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professor da Universidade Federal da Bahia, UFBA

Roberto Sidnei Alves Macedo _____

Doutor em Educação, Universidade de Paris VIII, França.

Professor da Universidade Federal da Bahia, UFBA

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante _____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Salvador, 19 de maio de 2009

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela eterna força espiritual;

Aos meus pais (João e Neuza), por todo amor e compreensão, sem eles não seria possível realizar nenhum dos meus sonhos e objetivos;

À minha Orientadora, Professora Celma Borges, pelo carinho, atenção e seus ensinamentos que me foram oportunizados em todos os momentos da pesquisa. Sua competência e dedicação acadêmica são virtudes que sempre terei como exemplos a serem seguidos;

Aos meus irmãos (Helton, Alécio e Márcia), pelo carinho e atenção;

Aos meus sobrinhos João Pedro e Maria Clara, pelas alegrias proporcionadas;

A Elaine, cujos carinho e apoio foram fundamentais para que eu chegasse ao final desse longo trabalho;

À minha amiga, professora e, sobretudo, companheira Sandra, por todo apoio e carinho que sempre me deu. As nossas conversas, discussões, brigas sempre contribuíram para as minhas reflexões teóricas;

Aos Educandos do Curso Pedagogia da Terra, sem os quais o presente estudo não teria sido realizado, em especial aos educandos que participaram do processo de entrevistas;

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em especial a Adenilsa e Djacira, agradeço pela forma atenciosa que sempre me receberam;

À Professora e companheira Nalva, pelo apoio para o desenvolvimento desta pesquisa;

À minha família do PRONERA (Joseane, André, Dimas, Zélia, Rosane), pela contribuição com que sempre pude contar e pela confiança que sempre depositaram no meu trabalho;

Ao Programa de Pós-Graduação da FACED/UFBA, em especial aos Professores Cleverton Suzart e Roberto Sidnei, pelos ensinamentos proporcionados;

Ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo incentivo financeiro para o desenvolvimento da pesquisa;

Aos meus colegas do Mestrado, pelas trocas de vivências e saberes;

Aos meus colegas da UEFS, em especial a Ludmila, Maria Cláudia, Marco Barzano, Zenilda, Ana Verena, Kátia;

Enfim, a todas as pessoas que passaram pela minha vida e contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação – também os educadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação dos professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. (ARROYO, 1999, p.8).

RESUMO

O presente estudo insere-se no debate sobre Educação do Campo. Este tem como objeto de análise a realização do Curso Pedagogia da Terra, realizado em parceria entre a Universidade do Estado da Bahia- UNEB e os movimentos sociais do campo através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O trabalho tem como unidade de análise somente a turma composta pelos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, realizada no Departamento de Educação, Campus X – Teixeira de Freitas. Como problema norteador da pesquisa, temos a seguinte pergunta: O Curso Pedagogia da Terra PRONERA/UNEB tem possibilitado a implementação de novas práticas educativas aos educandos/educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e aos professores da UNEB inseridos no Projeto, na perspectiva da Educação do Campo? Para responder a essa questão adotou-se uma pesquisa de campo com caráter qualitativo, por entender que esta abordagem possibilita o contato direto com o objeto investigado e sua complexidade e permite a multiplicidade dos dados a ser coletados, como também a participação direta dos sujeitos envolvidos. O trabalho se configura como um Estudo de Caso e os instrumentos definidos para pesquisa foram: a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise documental. Portanto, é um estudo que analisa o processo de formação de educadores do Campo através do Curso Pedagogia da Terra, mais especificamente de educadores vinculados ao MST.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professores; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Pedagogia da Terra.

ABSTRACT

The present study is inserted in the debate about the Country side Education. It has as its object of analysis the realization of the Land Pedagogy Course, done in partnership with Universidade do Estado da Bahia and the country side's social movements through Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. The work has as unit of analysis only one class comprised of members of Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, done at Departamento de Educação Campus X –Teixeira de Freitas. As the heart of the matter for this research, we have the following question: Has the Land Pedagogy Course PRONERA/UNEB made possible the implementation of new educational practices to learners/teachers of Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra as well as to the UNEB Professors inserted in the project in the perspective of Country Side Education? To answer this question a qualitative research was adopted, once this sort of approach makes possible a direct contact with the investigated object, and its complexity allows the multiplicity of data to be collected, as well as the direct participation of the involved subjects. This work is characterized as a case study and the defined instruments to the research were: The participant observation, the semi-structured interview and the documental analysis. Therefore, it is a study which analyses the process of formation of Country Side educators through the Land Pedagogy Course, more specifically of educators affiliated with MST.

Keywords: Country Side Education; Teachers Formation; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Land Pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Mundial
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais.
CEBs	Comunidade Eclesiais de Base.
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância.
CETA	Coordenação dos Trabalhadores Assentados e Acampados.
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural.
CONSU	Conselho Universitário.
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPC	Centro Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFA	Escola Família Agrícolas.
FATRES	Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal.
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem- Terra.
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário.
MEB	Movimento Educacional de Base.
MLT	Movimento de Luta ela Terra.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
NB's	Núcleos de Base.
PCB	Partido Comunista Brasileiro.
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão.
PROMET	Proposta Metodológica.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos.
PUC	Pólo de Unidade Camponesa.
SSR	Serviço Social Rural
TC	Tempo Comunidade.
TE	Tempo Escola.

ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNEB	Universidade do Estado da Bahia.
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Distribuição dos Educandos pesquisados por faixas etárias.

FIGURA 02 - Distribuição dos Educandos por vínculo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

FIGURA 03 - Distribuição dos Educandos por escolarização em áreas Urbanas e Rurais.

FIGURA 04 - Distribuição dos Educandos por atividades exercidas na estrutura organizativa do MST.

FIGURA 05 – Tempo Escola (Centro de Formação Carlos Mariguela).

FIGURA 06 – Tempo Escola.

FIGURA 07 - Realização da Mística pelos educandos do Pedagogia da Terra.

FIGURA 08 - Tempo Formação.

FIGURA 09 - Tempo- Formação.

FIGURA 10 - Mística.

FIGURA 11 - Centro de Formação Carlos Marighella.

FIGURA 12 - Espaços do Centro de Formação Carlos Marighella.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Componente curricular e Ementa das disciplinas.

QUADRO 2 - Organização dos Tempos Educativos.

QUADRO 3 - Organização dos horários e atividades dos educandos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA O RURAL.....	18
1.1 O TRABALHO DE PAULO FREIRE	26
1.1.1 Do regime militar à lei Darcy Ribeiro (9.394/96).....	28
1.2 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO NO CAMPO E DO CAMPO.	32
1.2.1 Protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo.....	36
1.2.2 As conquistas da Educação do Campo.....	39
2. A FORMAÇÃO DO MST E A LUTA POR EDUCAÇÃO.....	43
2.1 ANTIGAS LUTAS CAMPONESAS	43
2.2 CONTINUAÇÃO DA LUTA: A FORMAÇÃO DO MST	53
2.3 A LUTA POR EDUCAÇÃO NO MST.....	60
3 CAMINHOS E ITINERÁRIOS DA PESQUISA.....	73
3.1 O CAMINHAR DO PESQUISADOR	74
3.2 ESTUDO DE CASO.....	78
3.2.1 Observação Participante.	84
3.2.2 Entrevista Semi-estruturada.....	85
3.2.3 Análise documental.....	86
4. PEDAGOGIA DA TERRA: limites e possibilidades no diálogo entre Universidade e MST.....	88
4.1 A IMPLANTAÇÃO DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA PRONERA/UNEB: ensaio de encontro de atores educacionais.....	89
4.2 O PROJETO DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA: ensaios de encontros de saberes	95

4.2.1. Tempos educativos: Tempo – Escola/ Tempo – Comunidade: encontro teoria e realidade.....	102
4.3 A ORGANIZAÇÃO DA TURMA JACY ROCHA.....	109
4.4 CENTRO DE FORMAÇÃO CARLOS MARIGHELLA.....	119
4.5 ORGANIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE.....	125
4.6 O ENCONTRO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	130
4.7.AVALIAÇÕES.....	134
4.7. 1. A relação entre UNEB e MST.....	134
4.7.2 Avaliação do Curso.....	141
CONCLUSÃO.....	144
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICES.....	154

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se entre os que investigam o processo de formação de professores, mais especificamente a formação dos professores pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Este está articulado, também, com o processo de discussão sobre a Educação do Campo.

A Educação do Campo no Brasil, historicamente, sempre foi silenciada, esquecida, desinteressada por parte dos órgãos governamentais como também dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais.

Contudo, os movimentos sociais e sindicais do campo na contemporaneidade entendem que somente a luta pela terra mediante processo de reforma agrária não garante a consolidação da cidadania; lutam, também, por uma educação e uma escola diferente para os sujeitos que trabalham, produzem e compõem suas vidas no campo.

Nesse contexto, diante das reivindicações e demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo, coloca-se em debate e discussão uma educação *do* campo e *no* campo diferente daquela implantada tradicionalmente pelos órgãos governamentais que propunham uma educação para o meio rural articulada com o projeto de desenvolvimento dos setores capitalistas hegemônicos.

Esse processo de reivindicação e de luta no campo reforça a afirmação de Caldart (2004), quando ela nos diz que o “campo está vivo”. Através dos sujeitos que vivem em um ‘Campo vivo’ e cheio de tensões, que emergiu um movimento político conhecido pelo nome de *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo* composto pelos diferentes movimentos sociais do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), da UNICEF, UNESCO, CNBB e da Universidade de Brasília (UnB) os quais propõem uma discussão profunda sobre a situação da educação do campo no Brasil.

A aprovação, por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução nº 1, de 3 de abril

de 2002/CNE/MEC, homologadas pelo Ministro da Educação em 12/02/2003, representa uma conquista importante para os movimentos sociais do campo.

A aprovação das Diretrizes valoriza os saberes e as vivências das crianças, dos jovens e dos adultos que moram e trabalham no campo, além de contribuir para ampliar os debates e as discussões sobre a problemática da educação em nosso país. Há de ressaltar ainda que, pela primeira vez na história da educação brasileira, elaboram-se políticas públicas específicas para essa parcela da população para quem foi negado, ao longo da história, o direito à educação comprometida com a formação humana do homem e da mulher do campo, respeitando sua cultura, tradições e os seus saberes.

De acordo com Touraine (1973; 1974), a sociedade modifica-se primeiro e as instituições seguem as transformações. A aprovação das Diretrizes corrobora com a afirmação do referido autor, pois o processo de luta foi anterior ao processo de aprovação das Diretrizes.

Entretanto, essa conquista representa pouco pelos enormes desafios que são colocados para a Educação do Campo. Conforme o Panorama da Educação no Campo, publicado no ano de 2007, pelo MEC, as escolas situadas em áreas rurais perdem em todos os quesitos de qualidade para as instituições de ensino localizadas nas cidades. Entre os principais problemas apontados pelo relatório estão: as precariedades das instalações físicas, a deficiente qualificação dos professores, os defasados salários, a dificuldade de acesso pela falta de um sistema adequado de transporte escolar e o déficit de escolas para alunos do ensino médio.

Outro problema que existe no meio rural é o elevado índice de analfabetos. Segundo o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007, p 15):

A incidência de analfabetismo oferece outra medida da fragilidade educacional em que se encontra a população rural. Os índices de analfabetismo do Brasil, que permanecem bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo dados da Pnad 2004, 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%.

Os especialistas da educação afirmam que a precariedade na oferta do ensino está diretamente associada aos altos índices de analfabetismo e a distorção da idade-série. Dessa forma, podemos afirmar que o problema da qualidade do ensino nas escolas básicas da zona rural se manifesta desde as séries iniciais, passando pelo ensino fundamental e médio.

É consenso nas pesquisas realizadas sobre educação que a qualidade do ensino está diretamente relacionada com a formação de qualidade dos profissionais da educação. Infelizmente, os dados demonstram que o nível de escolaridade dos professores que atuam nas escolas da zona rural é de carência total. O Panorama da Educação do Campo indica que no

ensino fundamental de 1ª à 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. Outro dado alarmante é a existência de professores que possuem somente o ensino fundamental, não estando habilitado para exercer a função. Esses professores são chamados de professores leigos e, na sua maioria, atuam nas regiões Norte e Nordeste

Conforme o Panorama da Educação do Campo (2007), existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, representando 15% dos profissionais em exercício no País, e são, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários.

Esse é o quadro da educação do campo e é justamente contra essa realidade perversa que o 'campo' está se mobilizando e lutando a favor de políticas públicas que possibilitem ações efetivas na formação de profissionais da educação que atuam nas escolas da zona rural.

No processo de luta por educação de qualidade no campo, é necessário destacar o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST é um movimento social de luta pela Reforma Agrária, mas durante o processo de luta percebeu-se que apenas a luta pela terra não garantirá a constituição dos Sujeitos. É por isso que, juntamente com a luta pela terra, o movimento implementou a luta pelo direito à educação.

É nesse contexto de luta do MST por escola, por formação e escolarização dos educadores/educadoras do movimento, pela defesa de uma pedagogia do Movimento, que está o estudo do Curso Pedagogia da Terra, que tem como objetivo formar educadores do campo vinculados ao MST.

O curso Pedagogia da Terra é realizado em parceria entre a Universidade do Estado da Bahia- UNEB e os movimentos sociais do campo através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Curso está distribuído em duas turmas: uma, no município do Prado – Bahia, sob a coordenação do Departamento de Educação, Campus X – Teixeira de Freitas; e outra, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia, Campus XVII – Bom Jesus da Lapa. Entretanto, o presente trabalho tem como unidade de análise somente a turma que é composta por integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, realizada no Departamento de Educação, Campus X – Teixeira de Freitas.

Nesse sentido, este buscará responder ao problema de investigação: **O Curso Pedagogia da Terra PRONERA/UNEB tem possibilitado a implementação de novas práticas educativas aos educandos/educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais**

Sem Terra e aos professores da UNEB inseridos no Projeto, na perspectiva da Educação do Campo?

Como forma de responder à questão orientadora da pesquisa, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

Capítulo I – “EDUCAÇÃO NO BRASIL: um olhar para o rural”. Nesse capítulo, analisa-se a educação rural numa perspectiva histórica e posteriormente apresenta-se a discussão sobre a Educação do Campo, refletindo o seu conceito e o seu processo histórico, enfatizando o protagonismo dos movimentos sociais do campo.

Capítulo II – “FORMAÇÃO DO MST E LUTA POR EDUCAÇÃO”. Analisa-se a formação do MST enquanto movimento social do campo na luta pela reforma agrária. É enfatizado o processo histórico de lutas sociais que estão inseridas em contextos socioeconômico e políticos distintos, que antecederam a formação do MST. Discute-se, também, a organização do MST e a sua luta por educação.

Capítulo III – “Caminhos e Itinerários da Pesquisa”. Aborda-se sobre o percurso metodológico da pesquisa, adota-se uma pesquisa de campo com caráter qualitativo, por entender que esta abordagem possibilita o contato direto com o objeto investigado, sua complexidade, ao permitir a multiplicidade dos dados a ser coletados, como também a participação direta dos sujeitos envolvidos. O trabalho se configura como um Estudo de Caso, e os instrumentos definidos para pesquisa foram: a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

Capítulo IV – “PEDAGOGIA DA TERRA: limites e possibilidades no diálogo entre Universidade e MST”. Investiga-se o Curso Pedagogia da Terra, observando os avanços e as dificuldades na realização desse. Nesse sentido, esse capítulo tem o objetivo de descrever, refletir e analisar o Curso Pedagogia da Terra.

1 EDUCAÇÃO NO BRASIL: um olhar para o rural¹.

A educação regular, no Brasil, pode ser dividida em três fases: o período colonial – predomínio da educação jesuítica; o império – destacando as reformas de Marques de Pombal e a chegada da família Real ao Brasil; e o período da República – o Estado assumindo efetivamente a Educação Regular.

Para a realização deste trabalho, faz-se uma opção de analisar as políticas públicas educacionais para o rural brasileiro, a partir do período da República, fase em que o Estado se constitui com o poder de ofertar, desenvolver, promover o sistema educacional para a sociedade civil.

Nessa perspectiva é importante salientar que a República implantada, como sistema de governo no Brasil, não foi instituída por um grande movimento popular. Ela se instaurou como um movimento militar com apoio variado de setores da economia cafeeiras então descontentes e outros grupos regionais. Mesmo não sendo uma conquista popular, não se pode deixar de admitir que houve ganhos democráticos para a sociedade, como, por exemplo, o desaparecimento do poder moderador e o fim do voto censitário (GHIRALDELLI Jr., 2003).

É importante ressaltar que, no período da Constituição da República, houve de certa forma uma urbanização do país. Esse movimento teve início com o aparecimento das feiras, Séculos XIV-XVI, realizada por uma nova classe que surgia: a burguesia. Nesse sentido, com a urbanização do país, era necessária a abertura de escolas, ou seja, a população reivindicava junto ao Estado o oferecimento de ensino público. De acordo Ghiraldelli Jr. (2003), pode-se ver, durante a Primeira República (1889 – 1930), dois movimentos a respeito da necessidade da abertura e aperfeiçoamento de escolas: “o entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

O movimento “entusiasmo pela educação” reivindicava a abertura de escolas, pois a República não tinha assumido o ensino público como prioridade. Já o movimento “otimismo pedagógico” se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. Esse movimento pode-se associar à tendência da Escola Nova, o qual a luta não era apenas para a abertura de escola, mas também, para alterar a prática pedagógica, enfatizando a crítica à pedagogia tradicional.

Esses dois movimentos aconteceram no setor urbano, ou seja, a reivindicação pela construção de escolas e a discussão das metodologias adotadas são propostas para as escolas

¹ O conceito rural indica um espaço social não urbano.

que atendem à população urbana, não havendo preocupação ou reivindicação para a educação da população rural, mesmo em um País constituído, em sua maioria, pela população rural.

Desse modo, a história da educação brasileira comprova um total descaso com os sujeitos que vivem e trabalham no campo. As políticas públicas educacionais para essa parcela da população se deram de forma “tardia e descontínua”, sendo que a maior parte das experiências era uma adequação das concepções e valores urbanos. Dessa forma, os valores, a cultura, os saberes e as vivências desses sujeitos não eram efetivamente materializados nas práticas educativas do meio rural.

Ao analisar as políticas públicas educacionais para o meio rural brasileiro, é possível perceber que o poder público não exerceu uma atuação necessária ao ofertar uma educação, para as crianças, jovens e adultos, que refletisse suas histórias de vida no campo. Nesse sentido, observa-se que essa parte da população não era atendida com políticas públicas estabelecidas pelo Estado e, segundo Calazans (1993, p.15), “o ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 2º império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século”.

O ensino rural não foi ofertado inicialmente pelo poder público, ou seja, o Estado não era o protagonista na oferta da educação para o povo do campo, como explica Calazans (1993, p.17), “sabe-se que desde a proclamação da independência até as efetivas instalações de escolas públicas a necessidade era tão sensível que a ausência de providências oficiais despertava a iniciativa privada”. Dessa forma, a educação rural se constituía para os filhos da classe dominante, excluindo os filhos dos trabalhadores rurais ao acesso à educação.

Conforme Calazans (1993), a oferta da educação reflete, de certo modo, a evolução das estruturas socioagrárias do País. Isto é: quando a monocultura da cana-de-açúcar predominava na economia rural brasileira e não existia a necessidade de uma mão de obra especializada. No entanto, quando outras culturas foram implementadas na agricultura brasileira, viu-se a necessidade de uma mão de obra mais especializada. Daí começa a oferta de escolas técnicas e de 2º grau. Portanto, a relação entre as políticas públicas educacionais para o meio rural e a forma de produção da agricultura brasileira se constitui como um elemento importante para analisar as intenções reais da educação para os sujeitos do campo.

O autor Sérgio Celani Leite (2002) faz uma análise da trajetória sócio-histórica da escola rural no Brasil. Ao analisar o período de 1889 a 1930, analisa que o processo escolar, na República Velha, permaneceu descontínuo e desordenado. Convergindo com o pensamento de Leite, Soares (2003) afirma que a educação rural não foi mencionada nos textos

constitucionais de 1824 e 1841 e só aparece com destaque e abrangência a partir de 1934. Dessa forma, as constituições anteriores evidenciaram o descaso dos dirigentes com a educação do campo.

A educação rural no ordenamento jurídico aparece nas primeiras décadas do século XX. Nesse período, vários fatores obrigaram o Estado a dispensar uma atenção especial para este segmento da sociedade. Era um momento em que a migração da população do campo para a cidade aumentou significativamente. A questão da produção da agricultura se constituiu, também, como um fator importante para a necessidade de se implantar políticas públicas educacionais para o meio rural naquela época. Vale observar que as escolas aí implantadas foram as escolas técnico-agrícolas e que a preocupação dessas políticas se direcionava para fortalecer a produção na área da agricultura, embora o povo continuasse à margem de acesso aos saberes elaborados, além da negação da sua cultura. Assim, a educação implantada pelo poder público e incentivada pela classe dominante tinha a função de manter o homem no campo e aumentar a produtividade da agricultura. É importante salientar que a proposta de educação dessa época está intimamente ligada aos interesses das oligarquias agrárias e, portanto, a educação era entendida como uma forma de disciplinar os trabalhadores cujo objetivo era manter a subserviência, como explica Soares (2003, p.10): “associava a educação e trabalho e encarava este como purificação e disciplina, separando a idéia original que o considerava uma atividade degradante”.

O ensino rural nas primeiras décadas do século XX tinha a função de manter o homem do campo no campo, pois a concepção de que o aumento do êxodo rural era responsabilidade da escola se acentuou nos debates realizados, como afirma Werebe (1997, p.41) “pretendia-se assim atribuir à escola rural uma função que não lhe cabia, pois a fixação do homem a terra dependia, de fato, das suas condições de vida e trabalho e não de discursos ou práticas educativas isoladas”. Sem dúvida, a não valorização da cultura, das vivências, dos saberes dos sujeitos do campo por parte dos professores, geralmente vindos das cidades, compromete significativamente o processo de formação desses sujeitos e emprega uma visão equivocada do campo como um local de atraso. Todavia, não é verdade colocar a responsabilidade do êxodo rural nas escolas rurais, até porque, não existiam muitas escolas para essa população.

Ao término da Primeira Grande Guerra, o Brasil se encontrava em desenvolvimento social e econômico. No campo da Educação, existia uma luta entre os conservadores e os progressistas, conforme salienta Werebe (1997, p. 47):

No campo da educação aquela ideologia e a revolução nela inspirada serviram também como pretexto para incentivar a luta dos conservadores, em especial dos católicos, contra qualquer proposta em favor de uma reforma de ensino, com vistas a ampliar a rede de escolas públicas, de maneira a assegurar a educação popular, ou como o objetivo de introduzir nas escolas uma pedagogia mais moderna. Uma verdadeira “guerra ideológica” se instaurou entre progressistas e conservadores no campo da educação.

Na verdade essa foi uma época de profundas reformas educacionais, destaca-se a de Francisco Campos, em Minas Gerais, Anísio Teixeira, na Bahia, Francisco de Azevedo, no Distrito Federal, entre outros. Todas essas reformas pretendiam combater o caráter tradicional do ensino e a defesa da sua universalização. Cabe destacar que essas proposições eram fortemente centradas na visão liberal, não efetuando críticas às formas de exploração do homem e à política que excluía boa parte da população.

O texto constitucional de 1934 apresenta grandes inovações quando são comparadas às Constituições anteriores. De acordo com Soares (2003), o texto da Constituição de 1934 firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Portanto, a responsabilidade do Estado em assegurar o direito à educação é importante principalmente para a população que não era atendida com políticas públicas educacionais, como era a realidade dos sujeitos que viviam no campo. A partir desse momento, começam surgir vários programas educacionais os quais tinham a pretensão de atender os homens e mulheres que moravam nas zonas rurais brasileiras.

Durante o governo de Getúlio Vargas, a indústria brasileira começa a nascer e a educação profissional ganha importância nesse cenário. Em 10 de dezembro de 1937, é decretada uma nova Constituição, oficializando o ensino profissional para as classes menos favorecidas. Essa modalidade de ensino era ofertada pelo Estado e pela iniciativa privada. Inovação que legitimou as desigualdades sociais no ínterim do sistema educacional (SOARES, 2003).

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

O artigo retrata a escola que deveria ser oferecida para a classe trabalhadora, uma escola que reproduzia as desigualdades sociais, ao demonstrar o determinismo da classe social: o ensino para os ricos (escolas secundárias) e ensino para os pobres (o preparo para as

profissões manuais). Com relação à educação rural, não houve proposições para o ensino agrícola, ocorreu com a Lei Orgânica, Decreto-Lei n° 9.613, de 20 de agosto de 1946 e tinha por objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura.

Nas décadas de 1940 e 1950 foram implantados vários programas para educação rural. Esses programas eram de responsabilidade do Ministério da Agricultura e do Ministério da Educação e Saúde. Segundo Calazans (1993, p.21) “a educação rural sobre o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações rurais (CBAR)”.

A CBAR foi criado em 20 de outubro de 1945, no acordo entre o Governo Brasileiro e o Governo Americano e tinha como objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades, mediante a criação de centros de treinamento; a realização de semanas ruralistas; a criação e implantação dos clubes agrícolas e dos conselhos comunitários (CALAZANS, 1993; LEITE, 2002).

O interesse do Governo americano em investir em programas educacionais brasileiros, em especial para os sujeitos do campo, é explicado por ser um período pós 2ª Grande Guerra Mundial, quando começa a chamada Guerra Fria entre os Estados Unidos contra os Países Comunistas. É importante ressaltar que a busca de novos mercados consumidores e de maiores lucros sempre foram as reais intenções dos países do Norte investir nos países do Sul. Os programas implantados nessa época não foram diferentes da lógica de exploração e da tentativa de adestramento dos trabalhadores rurais brasileiros.

Foi um período fértil nas discussões, debates e seminários sobre a educação rural, pois as providências de que a realidade necessitava não eram apenas de um movimento alfabetizador, mas de ações que se materializassem no espaço rural e agrícola, ou seja, o respeito das características, das especificidades do campo se colocava como elementos imprescindíveis para os futuros programas.

A importância de que se revestiu a discussão do problema da educação rural para os “profissionais da educação” levou-os a organizar e realizar, em 1942, um congresso nacional de educação, à busca de diretrizes e soluções. O Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, sob o patrocínio do Governo Federal e do Governo de Goiás. (CALAZANS, 1993, p. 25)

Ao analisar os anais desse congresso, permite-se perceber o predomínio das ideias do “ruralismo pedagógico”: a substituição da escola desintegradora, fator do êxodo das populações rurais, por uma escola cujo objetivo fosse o ajustamento do indivíduo ao meio

rural, para a fixação dos elementos de produção; e promover uma escola rural que pudesse agir sobre a criança, o jovem e o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para a tranquilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro (CALAZANS,1993; ARAÚJO,2006).

Desse modo, os acordos firmados entre o governo brasileiro e o governo americano, possibilitaram, ainda na década de 40, a criação e implantação do Programa de Extensão Rural no Brasil (LEITE, 2002). O programa tinha o objetivo de transformar o trabalhador rural brasileiro em um produtor nos moldes dos produtores americano; tinha na base educativa da extensão a formação de empresa familiar. Para o programa, o sujeito que vivia no campo deveria ser assistido e protegido.

Analisando as propostas do Programa de Extensão Rural, percebe-se que a visão preconceituosa e exploratória para com os trabalhadores rurais se mantém. Com o discurso do desenvolvimento agrário, a exploração continuava imperando no espaço do campo. Maria Tereza Lousa Fonseca faz uma análise que retrata os princípios teóricos que sustentaram o Programa de Extensão Rural:

Os programas Extensionistas como projetos educativos para as zonas rurais, a partir de suas propostas teóricas, demonstram estar entre aqueles programas educacionais que politicamente buscam uma conciliação aparente entre o capital e o trabalho, para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade, adiando assim, mais uma vez, um possível embate entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e dos produtos e aqueles que, na verdade, são donos só da força de seus braços (FONSECA, 1985, apud LEITE, 2002, p. 34).

Em sua análise, percebe-se que tipo de política era pensada e executada para a população que vivia no campo. Isso mostra que os programas realizados não tinham a intenção de modificar a realidade ou alterar as práticas de exploração, eram simplesmente políticas compensatórias que visavam somente o aumento da produção e que as propriedades que produziam em grande escala não eram as propriedades dos agricultores familiares. Daí pode-se concluir que os programas beneficiariam concretamente a classe dominante, ou seja, os grandes latifundiários.

Continuando com a análise das propostas de educação rural no Brasil, registra-se a implantação do programa Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, e do Serviço Social Rural (SSR), em 1955. Esses continuavam com a ideologia de desenvolvimento das comunidades com a preparação de técnicos destinados ao atendimento nas áreas de saúde,

trabalhos associativos, dentre outras áreas. Conforme Leite (2002), dos projetos da CNER, surgiu a Campanha de Educação de Adultos, cuja tônica era o desenvolvimento comunitário.

A modernização do campo, através dos programas patrocinados pelo governo americano e empresas internacionais, revelou a lógica da internacionalização da economia brasileira aos interesses do capital, desconsiderando as contradições existentes na sociedade brasileira, principalmente as do mundo rural, isto é, a exploração dos grandes proprietários de terra contra os pequenos agricultores e os sem terra. Os programas educacionais não colocaram em discussão a formação de um sujeito crítico que reivindicasse seus direitos e lutasse contra a exploração e as desigualdades sociais, como também não conseguiu atingir o seu objetivo: impedir o êxodo rural, mas, pelo contrário, aumentou expressivamente na década de 60.

A prolongada discussão sobre a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que durou de 1948 a 1961, reflete o descaso dos governantes com o tema tão importante para a sociedade brasileira, principalmente, uma sociedade que tinha elevados índices de analfabetismo, como esclarece Werebe (1997, p. 63): “em números absolutos houve um aumento do número de analfabetos de 1950 para 1960”. A discussão da LDB ganha atenção em 1959, por conta de um substitutivo de autoria do Deputado Carlos Lacerda, ao propor um verdadeiro monopólio do ensino privado, revelando-se uma séria ameaça à escola pública e gratuita. Por conta desse episódio, houve, ainda nesse ano, um novo manifesto, lançado por Fernando de Azevedo, em defesa da escola pública (WEREBE, 1997).

As contradições sociais se acentuavam com as políticas implementadas pelo governo. Na área de educação, não foi diferente, pois no período em que antecedeu a promulgação da LDB, o ensino brasileiro demonstrava que estava condicionado às intenções capitalistas. A dependência e subordinação do Brasil aos países estrangeiros ocorrem desde a invasão dos portugueses acentuando-se na década de 50.

A promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961, corrobora com as contradições e os conflitos existentes na sociedade brasileira. A LDB conferiu aos Estados a ampliação do corpo disciplinar escolar, mediante a ação de conselhos Estaduais de Educação, entretanto, na prática, as escolas terminavam compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos (LEITE, 2002).

No tocante à Educação rural, a Lei 4.024 omitiu-se, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e financeiros. Por isso, como a política educacional não era nem centralizada e nem descentralizada “o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e

financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos” (LEITE, 2002, p.39).

As diferenças sociais eram bastante perceptíveis no período que antecederam o Golpe Militar, o descontentamento dos sujeitos que viviam nas zonas rurais, por conta da exploração dos coronéis e da forma indigna de vida, sem acesso à saúde, à educação e à habitação, encontrou nas ligas camponesas um apoio para suas reivindicações e para a conquista de seus direitos historicamente negados. A autora Maria José Garcia Werebe assim analisa:

[...] essas ligas se multiplicaram e estenderam sua ação desde o governo de Kubitschek. Dentro desse contexto, Francisco Julião surgiu como um líder camponês que encontrou audiência para suas propostas radicais de reforma agrária e de transformação da vida no campo. Suas posições e o movimento das Ligas Camponesas em geral provocaram o desagrado dos proprietários rurais e dos setores mais conservadores do país, que viam neles o perigo de uma sublevação “comunista” que devia ser combatida (1997, p.73).

As ligas camponesas e os sindicatos de trabalhadores rurais deram sustentação ideológica aos movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB), que tinham como objetivo a luta a favor das classes menos favorecidas, reivindicando o direito à educação, à cultura e contra a exploração das oligarquias agrárias e urbanas.

A luta pelos direitos dos trabalhadores rurais, iniciada pelo líder Francisco Julião, e a ação de uma parte da igreja católica, a ala considerada progressista, realizaram um trabalho social de extrema importância para o país. A mobilização dos trabalhadores rurais culminou com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural, Lei 4.214, sancionada em 02 de março de 1963. A luta pela reforma agrária e pela educação de base gerou, para os conservadores, o medo de uma eventual revolução comunista, seguindo a experiência de Cuba.

Com o temor da sociedade urbana e rural, os representantes da classe dominante utilizaram vários programas e projetos objetivando reprimir todas as reivindicações e organizações populares em favor da igualdade social. De acordo com Leite (2002), surgiram novos convênios assistenciais/educacionais entre Brasil e Estados Unidos, como a “Aliança Para o Progresso”. Esse programa de atendimento à carência rural e urbana, organizado pelo presidente Kennedy, pretendia gerar acordos assistenciais e financeiros para países do hemisfério sul.

Juntamente com a Aliança para o progresso, foram “desenvolvidos programas setoriais como a SUDENE, INBRA, INDA e INCRA – todos vinculados a situação de

assentamento/expansão produtiva agrícola e de educação informal para os agrupamentos campesinos” (LEITE, 2002, p.41). Todos esses programas visavam conter os movimentos agrários e as lutas camponesas.

Ao rever a história brasileira, percebe-se que, quando a sociedade começa a se organizar e a reivindicar seus direitos, a elite utiliza da força para sufocar as lutas sociais e seguir com os privilégios e a exploração do trabalhador. Como exemplo, temos a organização social de Canudos, sob a liderança de Antônio Conselheiro, quando os excluídos se organizaram para viver em comunhão. Eram os sem-terras, os sem-tetos, jagunços, índios, mendigos, pessoas de todas as raças que aprenderam a viver em solidariedade e fraternidade coletiva. Mas, ao se recusarem a pagar imposto e apresentaram ameaça à oligarquia agrária da região, surgiram motivos para os governantes orquestrarem uma guerra e exterminarem o povo de canudos.

A história se repetiu, em 31 de março de 1964, com o golpe militar de direita, dando início a uma fase de perseguição, repressão e arbitrariedades contra as liberdades humanas. Mais uma vez, o perigo comunista serviu de desculpa para justificar a implantação de uma nova ditadura, com o apoio da burguesia que temia perder os seus privilégios. E, mais uma vez, o projeto de educação popular em desenvolvimento pelo educador Paulo Freire viu-se ameaçado.

1.1 O TRABALHO DE PAULO FREIRE

O trabalho de Paulo Freire começa antes do golpe militar, tendo a sua primeira experiência em 1963, quando ensinou 300 adultos a ler e escrever em 45 dias. Esse método foi adotado, em Pernambuco, no governo de Miguel Arraes. Freire conseguiu desenvolver uma prática educativa anticapitalista que serviu como base na luta contra a exploração e alienação dos sujeitos. Seu trabalho revolucionou os métodos de educação popular, pois partia da realidade político-social dos educandos na perspectiva da sua transformação.

O trabalho de Freire foi interrompido com o golpe militar de direita em 1964, que derrubou o governo de João Goulart. Com um trabalho de conscientização e ensinando o povo a reivindicar seus direitos e deixar a condição de oprimido, Freire foi acusado pelo governo militar de subversivo e divulgador do comunismo internacional. Com essas acusações, Freire foi preso e obrigado a deixar o país.

Mesmo exilado, as suas ideias continuaram e continuam sendo adotadas pelos movimentos sociais, principalmente aqueles que lutavam por educação para a população rural e urbana. Uma educação libertadora que respeite a realidade dos educandos e, sobretudo emancipadora, eram os princípios defendidos por Freire, que os movimentos colocaram como bandeira de luta.

A obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) foi um marco no pensamento pedagógico do Brasil e do mundo. Suas ideias radicalistas, iniciadas em os primeiros escritos de *Educação e Atualidade Brasileira*, é o reflexo de um homem comprometido com o seu tempo e compromissado com a luta das populações menos favorecidas. *Pedagogia do Oprimido* tem que ser uma construção com ele e não para ele, como afirma (2005, p,34):

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Como pensador comprometido com a vida: “não pensa idéias, pensa a vida”. É este o sentido da alfabetização defendida por Freire, em que o educando aprende a escrever a sua vida, seu mundo e a lutar pela sua liberdade, pois “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 2005, p.37). Esta pedagogia freiriana difere dos princípios básicos de uma escola voltada para a submissão e subserviência da classe dominante. É a pedagogia da conscientização do cidadão frente à exploração do sistema.

A força desses princípios de Freire foi tamanha, que o Governo Militar se viu obrigado a criar um programa de alfabetização com o intuito de combatê-las, o MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização), e que começa a funcionar a partir de 1970, quando encontrou uma forma de financiamento. O objetivo do programa era o controle da população, principalmente a rural, cujo público era a população na faixa etária de 15 a 30 anos. De acordo com Araújo (2006, p.406), o programa “caracterizava-se por refletir a ideologia da educação como investimento combinado à ideologização moral e cívica, princípios das políticas educacionais vigentes naquele período histórico, diferente da educação libertadora”.

Pode-se afirmar que as ideias de Freire revolucionaram a forma de compreender o processo educativo instituídos nas escolas brasileiras, inclusive as do meio rural. A sua crítica

à Educação Bancária, cuja relação professor e aluno se dá na verticalidade, tinha como função do professor preencher os educandos de informação. Daí a defesa de uma pedagogia dialógica, pelo fato do educador e educando serem sujeitos do ato cognoscente.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 2005, p.96)

Cabe ressaltar que as discussões sobre o método educacional de Freire não se encerram neste tópico, pois são importantes para o processo de descrição, reflexão e análise do Curso Pedagogia da Terra.

1.1.1 Do regime militar à lei Darcy Ribeiro (9.394/96)

Continuando com a análise das políticas educacionais desenvolvidas para os sujeitos do campo, observa-se que os governos dos militares promoveram duas alterações na legislação educacional: uma em 1968 (Lei 5.540/68), e a outra em 1971 (Lei 5.692/71). A primeira lei diz respeito à reformulação do ensino superior, e a segunda regulamenta a estruturação do ensino fundamental e secundarista. O regime militar tinha a necessidade de criar mecanismos sociais e políticos para a manutenção do poder e da ordem, portanto, as reformas instaladas na educação tiveram o sentido de adestramento da população.

Em 1969 foi imposto o Ato institucional nº5 (AI5), endurecendo ainda mais a repressão e a perseguição aos cidadãos contra a ditadura. Como afirma Werebe (1997, p.78): “o Ato Institucional nº 5 pôs fim à fase mais branda da ditadura. [...] foi marcado por perseguições, torturas e assassinatos que atingiram não apenas os líderes de esquerda, mas também os liberais que se manifestavam contra a ditadura”.

Desse modo, ao observar o contexto político e social que o Brasil atravessava não se poderia esperar das reformas educacionais transformações, mas o contrário, ou seja, uma Lei que acentuasse as divergências sociopolíticas existentes na escolaridade brasileira e que consagrasse o elitismo historicamente construído.

A Lei 5.692 não possibilitou, mais uma vez, a inclusão dos sujeitos do campo na condição de protagonista dos projetos educacionais. Ao tratar da formação dos profissionais de educação, a proposição era o ajustamento às diferenças culturais. A Lei 5.692 manteve a resolução da 4.024/64, a qual discorria sobre a criação de condições que facilitassem a frequência dos educandos, efetivando uma adequação do período de férias à época do plantio e colheita de safras.

A legislação retrata as peculiaridades regionais, mas o enfoque é particular e direcionado para as micro-economias. Nesse sentido, a LDB teoricamente abriu espaço para a educação rural, entretanto, por estar restrita em seu próprio meio e sem contar com os recursos humanos e materiais satisfatórios, não conseguiu atingir os objetivos propostos pela legislação, na maioria das vezes. Existia um distanciamento entre a legislação e a realidade do campo brasileiro, como explica Leite (2002, p.47):

[...] isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinado, exclusivamente, aos grupos campestinos.

Mesmo com o “milagre econômico”, o analfabetismo na década de 70 era considerado uma chaga na sociedade brasileira, pois impedia maior desenvolvimento econômico. Diante desse quadro, foi elaborado o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) para a educação e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (PSECD) respectivamente em 1975/79 e 1980/85, que possibilitaram suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do MEC como Pronasec, o EDURURAL e o MOBREAL (LEITE, 2002).

O PSECD propunha, entre outras situações, a expansão do ensino fundamental, a melhoria do nível de vida e ensino e a redução da repetência e evasão escolar. Nesse plano era recomendado: a valorização da escola rural; o trabalho do homem do campo; o ensino de acordo com a realidade dos sujeitos do campo; o mesmo calendário escolar para toda escola rural, que tinha como base o calendário das escolas urbanas. O plano não levou em consideração que a formação urbana dos professores era inadequada para trabalhar nas escolas rurais, e que os professores oriundos da cidade demonstravam pouco interesse pelas atividades campestinas. Também não foram motivo de preocupação a presença massiva de professores leigos nas salas de aula; a inadequação do material didático e as precárias instalações físicas das escolas (LEITE, 2002).

O EDURURAL foi mais um programa implantado destinado à educação rural do Nordeste, de 1980 a 1985, sob orientação do Governo Federal, Universidade do Ceará e financiado pelo BIRD. Os objetivos do programa eram a ampliação das condições de escolaridade, melhoria da rede física e dos recursos humanos e materiais. De acordo com Leite (2002, p.51), o programa “tentou viabilizar novos conceitos sobre educação no meio rural, produzindo veemente crítica aos currículos urbanos introduzidos na zona rural”

Ao analisar os projetos e programas educacionais implementados nas zonas rurais, mais especificamente no Nordeste, é possível concluir que as ações não tinham o objetivo de enfrentar e resolver a questão do analfabetismo, das precárias instalações físicas das escolas, da falta de formação dos professores. Eram somente uma tentativa de diminuir as tensões geradas pelas contradições do próprio sistema de exploração, ou seja, serviam como medida paliativa para as comunidades carentes.

O balanço educacional do período ditatorial se caracteriza, segundo Ghiraldelli Jr. (1990,p. 63 apud WEREBE, 1997, p.81):

Pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

A ditadura militar chega ao fim. Em 1985 é eleito um civil, através de uma eleição indireta. O momento era de mobilização a favor da redemocratização do país, mediante a participação da população e dos movimentos sociais, que foram extintos na época do regime militar. A efervescência da mobilização popular culminou com a promulgação da Constituição de 1988, para muitos, considerada a Constituição cidadã, pelo fato de preconizar a participação dos cidadãos e cidadãs na formulação e reivindicação de políticas públicas.

Com a redemocratização do país, o novo governo implementou reformas no sistema educacional. Extinguiu-se o MOBREAL e criou-se a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos que eram destinados ao MOBREAL. Foi elaborado, também, em 1990, o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), sendo extinto no ano seguinte. Em 1989 foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, para a formulação de políticas de alfabetização em longo prazo. Todavia, o governo de Fernando Henrique Cardoso desconsiderou toda educação popular, extinguindo a Comissão (ARAÚJO, 2006).

Mais uma LDB é aprovada no Congresso Nacional. Em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de discussões e debates, é aprovada a Lei nº 9394/96, conhecida também como Lei

Darcy Ribeiro. O professor Darcy Ribeiro, senador da República na ocasião, era o relator e principal membro da comissão parlamentar encarregada da reforma da educação do Brasil, por isso recebeu essa homenagem.

Com relação à educação rural, esta lei apresentou alguns avanços, isso pode ser explicado pelas transformações ocorridas no campo, influenciando a nova LDB, no tocante à oferta, à descentralização e ao seu financiamento escolar. A concepção do mundo rural como espaço específico e, ao mesmo tempo, pertencente ao conjunto da sociedade foi contemplada nesta Lei, diferentemente das leis anteriores, conforme Art. 28:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente.

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;

III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A legislação inova quando insere a idéia de adaptação e não mais de adequação. Nesse sentido, reconhece a diversidade sociocultural e possibilita a definição de diretrizes operacionais para a educação do campo. Contudo a questão da educação rural não foi resolvida com a aprovação da nova LDB, mesmo porque são problemas constituídos historicamente, e a educação em si sempre foi negada para a população brasileira, em particular para os sujeitos do campo. A escola rural continua crítica destacando-se alguns problemas que interferem decisivamente na ação pedagógica: professores com formação essencialmente urbana; a enorme quantidade de professores leigos em sala de aula; classes multisseriadas; a distância entre as escolas e as casas dos educandos; currículos inadequados; escolas com instalações precárias sem condições para o trabalho pedagógico. Portanto, a luta por políticas públicas para educação do campo se constitui como um enorme desafio para homens, mulheres e movimentos sociais do campo.

1.2. A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO NO CAMPO E DO CAMPO

A luta por políticas públicas educacionais para o meio rural não parou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, pelo contrário, o campo se mostrou um espaço de lutas e tensões, reflexo das contradições impostas pelo modelo de produção que exclui os sujeitos do campo. Daí, estes que vivem e constroem suas histórias no campo, estão unidos com o propósito de construir uma educação do campo.

Nesse cenário de contestações das políticas compensatórias e focalizadas para o meio rural, surgiu a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo², em 1998, composto pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), a UnB (Universidade de Brasília), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação) e o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), tendo como principal objetivo colocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política dos governantes. Para as pessoas que participaram dessa Articulação, era necessário pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que possibilitasse a inclusão de milhões de pessoas que viviam no campo, e a educação comprometida com a formação humana desses sujeitos fosse parte essencial desse projeto.

Um dos aspectos fundamentais para a compreensão do movimento “*Por Uma Educação Básica do Campo*” é a luta dos sujeitos por políticas públicas que garantam o seu direito à educação que seja *no* e *do* campo, como explica Caldart (2004, p149), “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

O primeiro desafio colocado por este Movimento foi perceber qual a educação está sendo oferecida historicamente ao meio rural e que concepção de educação deve ser defendida e construída pelos homens, mulheres, jovens e crianças que vivem no campo. A luta do movimento é pelo direito de ter acesso à educação de qualidade e que esta esteja voltada para a vida do campo, pois a história da educação para o meio rural nos mostra que as políticas educacionais oferecidas a estes sujeitos, eram somente focalizadas e compensatórias. Daí a

² “Por uma Educação Básica do Campo”, realizado em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Este evento foi considerado como um “batismo coletivo” da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação. (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004). Um fato importante foi o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, realizado em julho de 1997, resultado da parceria entre a Universidade de Brasília, MST, CNBB e UNICEF. A partir desse encontro, os participantes observaram a necessidade de uma articulação em defesa da Educação do Campo.

importância de compreender o porquê da utilização da expressão *Educação do Campo*³ e não mais *Educação Rural*, de acordo com Caldart, Arroyo e Molina (2004, p.25):

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho *camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

O conceito histórico e político “*camponês*” tem o sentido de retratar as principais lutas e resistências que aconteceram no Brasil, tais como: Canudos, Contestado, ligas Camponesas e o atual Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra – MST. Essa denominação está intimamente ligada ao conceito de agricultura camponesa que combina as características da agricultura familiar e as lutas dos movimentos sociais do campo contra a expansão do agronegócio.

O propósito da educação do campo, como afirma Fernandes, Caldarte e Cerioli (2004, p.27), está “voltado aos interesses e desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais”. Essa concepção de educação tem como objetivo lutar contra a exploração e a expulsão do povo do campo, que nos últimos anos tem se agravado por conta da implementação do modelo de agricultura capitalista. que, por não conseguir a inclusão de todos, possibilita o surgimento de lutas sociais pela Reforma Agrária no Brasil, como é o exemplo dos trabalhadores sem terra.

Para Caldart (2004), a Educação do Campo deve estar associada ao modelo de desenvolvimento sustentável, por isso não se pode discutir Educação do Campo sem pensar na Reforma Agrária, cuja política deve ser um sistema público de educação para os camponeses. O campo deve ser entendido como um espaço de desenvolvimento e não de atraso, destruindo o conceito que por muito tempo perdurou na nossa sociedade. Portanto, a Educação do Campo tem o compromisso de realizar processos educacionais que fomentem cada vez mais o desenvolvimento deste espaço, evitando a expulsão para as cidades.

³ Conforme o Relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, (SOARES, 2002), a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

O desenvolvimento proposto pela Educação do Campo difere do modelo defendido pelo agronegócio proposto pelos latifundiários. Está ligada ao modelo de agricultura camponesa, em que possa existir uma relação de respeito entre o homem e a natureza. É nessa perspectiva que está centrada a proposta de desenvolvimento, como afirma (ARROYO, 2004, p.78), “não serão suficientes políticas pontuais, corretivas nem compensatórias, mas serão necessárias políticas públicas que tentem dar conta da complexa e esperançaradoura da dinâmica do campo”.

Observa-se que o espaço rural brasileiro necessita de políticas públicas educacionais e econômicas, por isso que o movimento associa Educação do Campo com um projeto efetivo de Reforma Agrária no Brasil de apoio à agricultura camponesa familiar e de financiamento e acompanhamento às áreas de Reforma Agrária. Desse modo, percebe-se a sua grandeza e a sua ousadia.

Constata-se que o Movimento em defesa da Educação do Campo está em desenvolvimento, em construção, e isso é percebido quando se analisa o seu nome inicial: *Por uma educação básica do campo*, alterado posteriormente para *Por uma educação do campo*. A defesa dos participantes pela mudança do nome, deve-se, de acordo com Caldart (2004, p.157), pelos seguintes fatos: “[...] a) que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto dos processos formativos já constituídos pela humanidade; b) que o direito à escola do campo, pelo qual lutamos, compreende desde a educação infantil até a universidade”.

A autora Roseli Salete Caldart, no seu texto, *Por uma educação do campo: traço de uma identidade em construção*, analisa a trajetória desse movimento e enumera sete elementos como forma de ajudar no processo da construção da identidade da Educação do Campo. O primeiro elemento citado é que a educação do campo identifica-se como uma luta pelo direito de todos à educação. .

O direito à educação que está expressa na Constituição Federal 1988, e não está sendo oferecido para os sujeitos do campo e, daí que o movimento luta pela garantia desse direito para esses homens e mulheres.

O segundo elemento é que os sujeitos da educação do campo são os sujeitos do campo. Isso implica que é necessário observar e levar em consideração uma grande parte da população brasileira que vive no meio rural, respeitando suas culturas, suas identidades, seu modo de vida, ou seja, “trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo” (CALDART, 2004, p.151).

O terceiro elemento é que a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo. É a luta contra a exploração, a desumanização, a expulsão do trabalhador rural. Mas, Caldart vai além e explicita quem são os sujeitos que lutam e necessitam da construção de uma educação do campo:

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2004, p.152).

O quarto elemento é que a educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos. É entre estes que será possível romper com o preconceito, a discriminação, a opressão que historicamente essa parte da população tem sido vítima. É na união das diversas vozes que compõem o espaço rural que será possível a luta pelos direitos de ser humano, buscando sua transformação social.

O quinto elemento é que a Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo com/para os sujeitos do campo, extremamente importante, pois reconhece o campo como um local de produção de conhecimento e não apenas de produção de alimentos e outros materiais de consumo. O projeto educativo, pensado para o campo, reafirma e dialoga com a *Pedagogia do Oprimido* “na insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação”; dialoga com a *Pedagogia do Movimento*, “compreendendo a dimensão fortemente educativa da participação das pessoas no movimento social ou no movimento das lutas sociais e no movimento da história”; afirma-se como um elemento importante à Pedagogia da Terra, “compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra” (CALDART, 2004, p.154-155).

O sexto elemento citado pela autora é que a Educação do Campo inclui a construção de Escolas do campo. A compreensão de que é necessário construir escolas no campo tem a finalidade de inverter a lógica de que é preciso sair do campo para estudar. Os adultos, os jovens e as crianças têm o direito de estudar no local em que vivem. A história da educação mostrou e mostra que os sujeitos do campo não tiveram direito à escola propriamente dita, e

as poucas que funcionam/funcionavam eram em locais improvisados, não atendendo às necessidades específicas para a efetivação de um trabalho educativo.

O sétimo e último elemento enumerado por Caldart é que as educadoras e os educadores são sujeitos da educação do campo. A formação dos professores se constitui como um dos grandes problemas da educação brasileira em todos os espaços, todavia a formação dos professores que trabalham no espaço rural é ainda mais agravante, pois a falta de políticas e projetos de formação é uma constante. Nesse sentido, a valorização e a construção de políticas e projetos de formação de educadores é uma necessidade para os professores e professoras que atuam no campo. O conceito defendido pelo movimento *Por uma Educação do Campo*, de acordo com Caldart (2004, p.158), é de que o “educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social”.

O objetivo da exposição desses elementos é refletir sobre a identidade que está em processo de construção pelos sujeitos do campo, com as suas diferentes vozes e ações que se juntaram para lutar Por uma Educação do Campo. A compreensão da concepção de educação defendida por esse movimento é importante para a sua defesa ou contestação e, principalmente, para ampliação do seu debate tão necessário neste momento histórico em que os sujeitos do campo estão sofrendo com a perversidade do sistema produtivo capitalista e que historicamente tiveram o seu direito à educação usurpado.

No processo de construção de uma educação do campo, os movimentos sociais do campo se apresentam como protagonistas na defesa de uma educação que respeite os valores, os costumes, as identidades e a cultura dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Nesse sentido, o fortalecimento das ações dos movimentos sociais do campo, na perspectiva de reivindicar do Estado políticas públicas, tem efetivado algumas conquistas em termos sociais, políticos e culturais.

1.2.1 Protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo.

O campo brasileiro está, no momento, tenso e conflituoso, próprio da contradição de classe, pois o modelo de produção da agricultura capitalista exclui os sujeitos do seu próprio território. Nesse cenário de exclusão, surgem as forças contra-hegemônicas, na linguagem de Gramsci, como forma de impedir o avanço das políticas que provocam a exclusão social, o

aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o crescente aumento da desigualdade social, a barbárie da humanidade e o surgimento de um novo ator histórico, enquanto agente que se mobiliza para efetivar as mudanças sociais e lutar por uma política de Reforma Agrária.

Desse modo, considera-se movimento social, do ponto de vista terminológico, como ação, mobilização. Do ponto de vista conceitual, existem diversas definições que vão desde as correntes teóricas do liberalismo até as visões teóricas do marxismo na análise da sociedade de classes.

No que se refere aos movimentos sociais do campo, a luta é pela modificação das estruturas latifundiárias. Tornaram-se sujeitos da ação política contra a exploração social, propondo uma reforma agrária que atenda aos direitos da classe de trabalhadores rurais. Por isso, os movimentos sociais do campo falam de liberdade para os sujeitos do campo, conforme o conceito de movimentos sociais de Alain Touraine (apud GOHN, 1997, p.145), “os movimentos sociais falam de si próprios como agente de liberdade, de igualdade, de justiça social ou de independência nacional, ou ainda como apelo a modernidade ou à liberação de forças novas, num mundo de tradições, preconceitos e privilégios”

Observando-se os movimentos históricos da luta pela terra, desde a guerra de Canudos na Bahia, em 1897, e de outros movimentos que aconteceram no Brasil, como a Guerra do Contestado em 1904 e o Movimento do cangaço em 1930, pode-se concluir que esses não pleiteavam uma reforma agrária irrestrita, ou seja, em todo território nacional, mas foram movimentos de contestação regional que serviram para mostrar a exploração a que o homem do campo era submetido.

A luta pela Reforma agrária⁴ no Brasil tem uma história recente, de 1954 a 1964, quando surgiram as organizações que lutavam pela reforma agrária, sendo a principal delas as Ligas Camponesas, na década de 1950 e foram reprimidas violentamente no período da ditadura militar. Mas, de forma contraditória, é durante a Ditadura Militar que foi institucionalizada a Reforma Agrária. O Estatuto da Terra demonstrou a forte concentração de terras nas mãos dos fazendeiros e latifundiários e a maioria dos brasileiros vivendo sem terra e trabalho.

Atualmente, entre os movimentos sociais surgidos no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem ocupado lugar de destaque na luta pela reforma Agrária e é considerado como um movimento revolucionário mais importante da América Latina. O

⁴ A história da luta pela terra no Brasil e a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra será tratada mais detalhadamente no próximo capítulo.

MST surge em 1979, através da Comissão Pastoral da Terra – CPT e, em 1980, acontece o congresso do MST, com o lema “Terra para quem nela trabalha”. Mas, foi a partir da década de 1990 que o MST começou a se expandir na luta contra o latifúndio e o agronegócio. As estratégias de luta do movimento são a ocupação de terras improdutivas e de prédios públicos, como tática para conseguir o diálogo com os governos federais e estaduais.

Contudo, o MST e os outros movimentos sociais⁵ e sindicais do campo, na contemporaneidade, entendem que somente a luta pela terra mediante processo de reforma agrária não garante a consolidação do processo de transformação social. Para tanto, lutam também, por uma educação e uma escola diferente para os sujeitos que trabalham, produzem e compõem suas vidas e histórias no campo.

Reivindicam o que está na Constituição de 1988, pois observa-se que, na prática, ainda se configura como um direito de uma parte da sociedade. Nesse contexto, os movimentos sociais do campo lutam contra os preconceitos e os privilégios como assinala Arroyo (2004, p.71) “estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos”.

Assim os trabalhadores, as trabalhadoras, os sem terras, os jovens, as crianças pleiteiam educação, pois são sujeitos de direitos que continuam a luta histórica como um direito universal. Logo, se a educação é um direito não pode ser tratada como política compensatória ou mercadoria. Deve ser uma política educacional de igualdade concreta, pois é o primeiro direito fundamental dos direitos sociais da nossa Constituição, e só com a mobilização dos movimentos sociais do campo poderá tornar efetivos esses direitos para os sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais e sindicais do campo, inspirados nas reflexões de Paulo Freire, buscam implementar uma política educacional que respeite a experiência e as vivências da cultura dos sujeitos do campo, propondo mudanças nas políticas educacionais vigentes. Essas mudanças se materializam na construção de uma política pública da Educação do Campo como :

⁵ É necessário ressaltar que existem vários movimentos sociais de luta pela terra. Alguns movimentos são organizados a nível nacional, a exemplo do MST e as Federações da agricultura vinculadas a CONTAG, e outros atuam a nível regional. Como exemplo, podem-se observar os movimentos sociais do campo que atuam no Estado da Bahia e que participam do Programa Nacional de Reforma Agrária - PRONERA, são eles: Pólo de Unidade Camponesa (PUC); Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados e Acampados (CETA); Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG); Movimento de Luta Pela Terra (MLT); Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal (FATRES).

[...] uma das principais características do paradigma da Educação do Campo: suas políticas públicas devem se construir com os sujeitos sociais e não para os sujeitos sociais. Planejar uma ação estatal com reais condições de intervir positivamente nesta realidade exige a participação ativa dos movimentos sociais na elaboração destas políticas públicas. (MOLINA, 2004, p.83).

A participação dos movimentos sociais na construção dessas políticas públicas são extremamente importante e indispensável, pois, em cada cidade, Estado, assentamento, existe uma diversidade cultural, política, econômica e social. Por isso deve-se levar em consideração essas especificidades. Nesse contexto, as políticas públicas de Educação do Campo é uma conquista dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

1.2.2 As Conquistas da Educação do Campo.

Uma conquista das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação, por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas pelo ministro da Educação em 12 de fevereiro de 2002.

Da mesma forma que a Constituição de 1988 foi resultado de uma luta popular contra a Ditadura Militar, o restabelecimento da democracia no Brasil foi o princípio para a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, como salienta Fernandes (2004, p.143) “a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo”.

A aprovação dessas diretrizes foi importante para educação do espaço rural, pois, pela primeira vez na história da educação brasileira, são elaboradas políticas públicas específicas para educação básica do campo. Segundo Fernandes (2004, p136) “a aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”.

Como forma de analisar e compreender as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, citam-se alguns artigos que possibilitem a reflexão da concepção e

identidade da Educação do Campo. Desse modo, a questão da identidade da escola do campo é retratada no parágrafo único do Artigo 2º das diretrizes:

Parágrafo único: a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade de vida coletiva no país.

Outro aspecto importante das diretrizes é que elas legitimam as demandas dos movimentos sociais, “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais”, são uma forma de respeitar os saberes, as vivências desses sujeitos, uma vez que eles são os atores e atrizes sociais dessa educação.

No Artigo 13 constam as condições fundamentais para o desenvolvimento real da escola do campo como: a formação de professores para a docência nas escolas do campo; o reconhecimento dos sujeitos que vivem no campo; a construção de propostas pedagógicas que valorizem as diversidades culturais, uma realidade do campo brasileiro; e a defesa de uma educação de cooperação e não de competição.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da religião, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade de princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativos nas sociedades democráticas.

Portanto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo representam uma conquista, todavia a lei não garante a sua aplicabilidade por si só. Neste

momento, homens e mulheres que constituem os movimentos sociais do campo têm que lutar para que estas leis sejam efetivamente aplicadas e respeitadas, caso contrário será mais uma legislação sem execução neste Brasil.

Outra conquista desse movimento em defesa de uma educação *do e no* campo foi a criação, por parte do Governo Federal, em 2004, da Coordenação Geral de Educação do Campo ligada à Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), que tem, entre outras funções, debater e implementar, junto aos gestores municipais, as Diretrizes Operacionais para as Educação Básica nas Escolas do Campo.

Uma conquista importante é a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, implantado em 16 de abril de 1998, por conta da pressão, mobilização dos movimentos sociais do campo no que tange à educação escolar para as áreas de Assentamentos e Acampamentos⁶. Pode-se afirmar que esse programa foi a primeira conquista efetiva na luta por educação do campo e contribuiu no processo de conquista de políticas públicas para o sujeito do campo. O PRONERA é vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário e tem como objetivo executar políticas de educação em todos os níveis para os jovens e adultos assentados e acampados.

A parceria é a condição indispensável para operacionalizar as ações do PRONERA, e os principais parceiros são os movimentos sociais, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e as instituições públicas de ensino superior. Esse modelo de gestão participativa é inovador por conta das funções atribuídas a cada parceiro envolvido com o Programa. O INCRA tem a atribuição de financiar e acompanhar a execução dos projetos; as instituições de ensino superior têm a atribuição de elaborar, juntamente com os movimentos sociais, os projetos educacionais e é responsável pela execução, coordenação e acompanhamento dos projetos implantados; e os movimentos sociais participam da elaboração, execução e acompanhamento dos projetos, além de apresentar as demandas que serão atendidas e a mobilização efetiva das comunidades.

Cabe ressaltar que, no início, o PRONERA só tinha o objetivo de implantar projetos educacionais de Alfabetização de Jovens e Adultos. Após um processo de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, reivindicando projetos educacionais em outros níveis escolares, o Programa iniciou a realização de projetos em todos os níveis escolares, desde a alfabetização até o ensino superior.

⁶ **Assentamentos:** áreas conquistadas através da luta organizada do coletivo dos movimentos sociais de forma definitiva e legalizada, ou seja, são áreas que os trabalhadores possuem as escrituras. **Acampamentos:** áreas em que o movimento concentra a sua ação reivindicatória em busca da conquista da terra para trabalhar, nesse caso são áreas improdutivas passíveis de reforma agrária de acordo com a Constituição.

O PRONERA é o executor das práticas e reflexões teóricas da Educação do Campo. Sua implantação é reflexo do Movimento *por uma Educação do Campo* que luta por políticas públicas educacionais diferentes das que eram oferecidas para o meio rural, possibilitando aos sujeitos serem protagonistas de sua própria história.

A denúncia do silêncio, esquecimento e desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é, também, uma conquista do movimento por uma educação do campo, pois colocou o tema em discussão no cenário nacional, mostrando que é urgente ouvir e compreender a “dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo”, como explica Arroyo, Molina e Caldart (2004, p 8),

O movimento *Por Uma Educação do Campo* nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais.

Contudo, é importante ressaltar que todas essas ações, em vista à execução de uma política pública para Educação *no e do* Campo, mesmo sendo consideradas conquistas por conta do processo histórico de políticas focalizadas e compensatórias para os sujeitos do campo, ainda são tímidas se comparadas à enorme necessidade de políticas públicas educacionais para o Campo brasileiro, isto é, essas iniciativas não promoveram as transformações reais e necessárias.

2 A FORMAÇÃO DO MST E A LUTA POR EDUCAÇÃO

As discussões sobre os movimentos sociais do campo ganharam importância no cenário político e acadêmico no Brasil atual, mesmo não sendo um tema recente. Autores como Martins (1981;1984), Medeiros (1984) e Grzybowski contribuíram com as suas obras ao debater esses movimentos e ao analisar a especificidade da luta pela terra colocando no centro a questão da concentração fundiária no Brasil.

Nesse propósito, este capítulo visa à analisar a formação de um movimento social do campo que luta a favor da Reforma Agrária e contra a exploração dos trabalhadores rurais. Esse novo sujeito histórico e coletivo é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual se tornou o maior movimento social da história do Brasil, e possivelmente, o maior da América Latina (GONH, 1998). Maior não só no sentido de quantidade de pessoas que participam desse movimento, mas com relação à força política na luta pela reforma agrária. A história do MST é recente, entretanto, esse movimento conseguiu colocar no centro do debate político nacional a luta pela terra, diferenciando-se dos outros movimentos que o antecederam já que a luta pela terra se dava em torno de questões locais e fragmentadas.

É importante destacar que a luta pela terra não é uma questão recente, ao contrário, é uma luta desde o processo de colonização, e o MST é reflexo das lutas históricas implementadas pelos camponeses. Portanto, para compreender a formação do MST, é necessário analisar o processo histórico de luta pela terra em solo brasileiro.

2.1 ANTIGAS LUTAS CAMPONESAS⁷

É importante ressaltar que não serão analisadas extensamente todas as lutas camponesas que antecederam a formação do MST, serão apresentadas algumas como forma de explicitar que a questão agrária no Brasil gerou vários conflitos e que a disputa pela terra não é novidade como também não é uma questão colocada pelo MST, ao contrário, o MST é fruto desses movimentos históricos de enfrentamentos sociais.

A história da formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela exploração do trabalhador. Autores como Caio Prado Junior, Florestan

⁷ De acordo com Martins (1981, p.21), as palavras ‘camponês’ e ‘campesinato’ “são das mais recentes no vocabulário brasileiro [...] procuraram dar conta das lutas dos trabalhadores do campo”.

Fernandes, dentre outros, analisam a história do Brasil e a sua estrutura de formação da sociedade brasileira. Afirmam ser uma sociedade centrada nos processos de exploração e subordinação à metrópole.

Nesse processo de formação de nosso país, a luta de resistência começou desde a invasão dos europeus, há 500 anos, quando os povos indígenas resistiram ao genocídio. Para Fernandes (2000, p.25) “começaram, então, as lutas contra o cativo, contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativo da terra”, dessa forma, o autor esclarece que as lutas iniciadas pelos indígenas originaram, também, as lutas camponesas. O processo de resistência à colonização é a primeira luta pela terra e está implícito no processo de formação do MST.

Podem-se identificar, na história do Brasil, alguns movimentos que foram marcantes na luta camponesa. A primeira luta, como foi descrita, é o processo de resistência à colonização. Nos séculos XVI e XVII, houve a caça aos índios para escravizá-los, entretanto, existiram, também, movimentos realizados pelos índios de resistência à escravização. De acordo com Fernandes (2000), tem-se como exemplos: a Confederação dos Tamoios, a Guerra dos Potiguaras e dos Guaranis. A luta dos povos Guaranis é lembrada como uma grande batalha na luta contra a escravidão:

[...] aconteceu onde hoje a região fronteira do sul do Brasil com a Argentina, Paraguai e Uruguai. Neste espaço, disputado por Portugal e Espanha, foram construídas as missões religiosas pelos padres jesuítas. Em terras comuns viveram os trinta povos Guaranis, onde cada povoado chegou a ter entre 1.500 a 12 mil índios. Atacados constantemente pelos bandeirantes e pelos exércitos de Espanha e Portugal, os povos Guaranis resistiram até a exaustão. (FERNANDES, 2000, p. 14).

Outro movimento importante contra a escravidão e na luta pela terra foram as formações dos quilombos. O quilombo era território livre, era o espaço onde viviam os negros que conseguiam fugir da senzala por não aceitar a escravidão e os excluído de forma geral, podendo ser trabalhadores livres e índios. Eram, portanto, espaços de resistência contra o processo de escravidão. Muitos quilombos foram criados no Brasil, desde o Pará até o Rio Grande do Sul, passando por diversos Estados brasileiros. Entretanto, Palmares foi o maior quilombo brasileiro, localizava-se na Zona da Mata, onde hoje é a região fronteira entre os Estados de Alagoas e Pernambuco. Nessas terras, os palmarinos cultivavam suas roças de milho, feijão, mandioca, cana-de-açúcar. Gunga Zumba e Zumbi foram seus principais líderes. Os quilombos eram atacados constantemente. Palmares resistiu de 1602 a 1694, quando o exército do bandeirante Domingos Jorge Velho, jagunço histórico, enfrentou e

destruiu o exército liderado por Zumbi, aniquilando o território palmarino. (FERNANDES, 2000).

As lutas dos negros e dos índios retratam o período colonial, esses movimentos são importantes para explicar o surgimento do camponês como classe social. Com a formação de quilombos e com a libertação dos negros, aliada à expulsão dos índios das suas terras, e, também, exclusão de trabalhadores livres (mulatos, filhos de pequenos proprietários), mais a chegada dos imigrantes que vieram em busca de terras para produzir, que se vai formar o campesinato brasileiro. De acordo com Martins (1981), as primeiras grandes lutas camponesas coincidiram com o fim do império e começo da República.

No final do século XIX, período do desenvolvimento do capitalismo, o trabalho escravo é insustentável para esse sistema, estabelece-se, assim, o trabalho livre. A relação social não é mais o trabalho escravo, mas a venda da força de trabalho⁸. Se antes o escravo era a própria mercadoria, na nova relação social, o trabalhador livre não é mercadoria, entretanto a relação de subordinação continua com a venda da sua força de trabalho aos donos dos meios de produção e aos proprietários de terras.

Essas mudanças sociais atingiram de fato os camponeses. A liberdade do trabalhador não é consolidada com as políticas adotadas pelos governantes. Para Martins (1981, p.41), duas modificações atingiram os camponeses: “... de um lado, a abolição da escravatura negra um ano antes do fim da república, em maio de 1888. De outro, a transferência das terras devolutas do patrimônio da União para o patrimônio dos Estados.”

A transferência de terras devolutas para o patrimônio dos Estados foi uma providência do governo para atender às pressões das classes dominantes e encaminhar o processo de substituição do escravo sem prejuízo para economia da grande lavoura. Tais medidas se concretizaram na Lei de Terras, 1850, que consistia em proibir a abertura de novas posses, e estabelecia que as aquisições de terras devolutas não podiam se dar por outro título que não fosse o de compra. (MARTINS, 1981).

Desse modo, cada Estado desenvolvera sua política de concessão de terras, transferindo terras devolutas para grandes fazendeiros e grandes empresas de colonização. Os camponeses não-proprietários – os que chegassem depois da Lei de Terras como foi o caso dos imigrantes, ou aqueles que não tiveram suas propriedades legitimadas como era o caso dos pequenos proprietários e os escravos libertados – deveriam trabalhar para as grandes

⁸ A compreensão da categoria trabalho é de acordo com Lessa: “o trabalho é pois, a categoria fundante do mundo dos homens porque, em primeiro lugar, atende à necessidade primeira de toda sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência sem os quais nenhuma vida social poderia existir” (2007, p76)

fazendas para sua subsistência, alimentando o sonho de juntar dinheiro para comprar a sua terra. Essa é a lógica da Lei de Terras, ou seja, o trabalhador era livre, mas preso às terras dos grandes proprietários.

Portanto, a luta ganha novos contornos, se antes lutava-se somente pela liberdade, agora, a luta pela liberdade se desdobra na luta pela terra. A liberdade do trabalhador sem a terra para produzir a sua subsistência não se efetivava. Por isso, é explicado que, na primeira fase da República, houve resistência e luta dos camponeses em diversas regiões do Brasil. Para Martins (1981, p.50), “as lutas camponesas dessa quadra são caracteristicamente constituídas pelos movimentos messiânicos, que culminaram na Guerra de Canudos, guerra do contestado, e pelo banditismo, especialmente configurado no cangaço”.

As lutas que aconteceram no final do século XIX e início do século XX foram contra a exploração do trabalhador e a favor da distribuição de terras, pois “das capitânicas hereditárias as sesmarias e destas até a Lei de Terras de 1850, a terra ficou restrita ao poder da nobreza” (FERNANDES, 2000, p.29). Foi contra a propriedade privada e a favor dos excluídos que se formou, em Canudos, um local de resistência e possibilidades de novas relações sociais.

Canudos era formado por trabalhadores sem terra, mendigo, ex-escravos, vaqueiros, ex-jagunços, ex-prostitutas, sujeitos de todas as raças, idades e crenças. Esse coletivo de excluídos da sociedade era liderado por Antônio Conselheiro que conseguiu implementar uma organização social invejável às margens dos rios Vaza-Barris e Itapicuru. Conselheiro e seus seguidores instalaram-se na fazenda Canudos, em 1893, e passaram a chamar o lugar de Belo Monte. Pautado nos princípios de igualdade, solidariedade e fraternidade, as 10 mil pessoas que, aproximadamente, viveram em Canudos, foram exemplo de resistência e utopia⁹.

Muitas denominações são colocadas para Conselheiro: beato, rezador, messias, fanático, lunático e várias outras. Entretanto, Conselheiro é visto nos movimentos sociais do campo como líder das massas camponesas que lutava pela transformação social. Foi com esse ideal que o povo de Canudos lutou contra os grandes proprietários de terras – os coronéis – e todas as estruturas de poder.

Esse novo modelo de organização social implementado na fazenda Canudos atingiu fortemente as elites sertanejas, representando uma ameaça aos interesses dos Coronéis, da Igreja e da nova forma de governo instalado no Brasil: a República. Segundo Moura (2000, p.47): “o liberalismo republicano num pacto com as oligarquias latifundiárias destruiu até o

⁹ Utopia no sentido de Ernest Bloch, algo que ainda não foi concretizado. Esse era o sentido da utopia social de Canudos.

último homem de Canudos que ousaram por em execução um projeto de sociedade igualitária e de comunismo rústico”.

Das batalhas e massacres
Milhões de mortes
Da espora da opressão
A triste sorte
Geme o povo dos sertões, solta gritos
Gritos de dor
Salve, salve Canudos
(Fábio Paes e Pe. Enoque Oliveira)

Antônio Conselheiro e seus adeptos foram combatidos, exterminados e acusados, falsamente, de serem monarquistas. De outubro de 1886 a outubro de 1887, os ataques do exército foram enfrentados até a última expedição, que contou com aproximadamente cinco mil militares utilizando armas, canhões, um típico arsenal de guerra. A guerra de Canudos se constitui como exemplo de luta pela terra, por isso que Conselheiro é lembrado pelos movimentos sociais do campo, inclusive o MST, e como forma de homenageá-lo denomina alguns dos seus assentamentos e acampamentos com o nome de Conselheiro.

Outro movimento importante de luta pela terra aconteceu na região do Contestado, divisa do Paraná com Santa Catarina. Essa luta ocorreu no início do século XX, entre os anos de 1912 a 1916. Liderado “por um homem que se dizia curandeiro, Monge José Maria” (FERNANDES, 2000, p.30), formara-se um movimento camponês de caráter político-religioso contra os coronéis que controlavam as terras e as vidas dos homens e mulheres do campo. Como ocorreu com Antônio Conselheiro, o monge também foi acusado de monarquista. Essa acusação era uma forma do Estado justificar sua ação contra os camponeses em nome da defesa e da ordem. “Não era a monarquia que os militares combatiam, como disso se deram conta muitos e muito depressa. Era a insurreição, a subversão dos povos do campo”(MARTINS, 1981,p. 62). Era contra o movimento camponês que mais uma vez a força militar entrou em ação, agora na Região Sul. A guerra final aconteceu em dezembro de 1914, quando 7 mil homens do exército, mil policiais e trezentos jagunços iniciaram o massacre. Segundo Martins (1981, p.58): “também no contestado, como em Canudos, os camponeses foram destroçados, no final já enfraquecidos e sem condições de lutar em virtude da fome que tomara conta dos redutos”.

Conforme Martins (1981), outro movimento que existiu foi o cangaço, um questionamento do poder dos coronéis. O cangaceiro era principalmente o camponês que fora expropriado, expulso por um fazendeiro ou comerciante. Tornar-se cangaceiro era possível em decorrência de um contexto de impunidade e desigualdade social, era uma forma de defesa da sua própria vida e da sua família. Não se pode falar que o cangaço era um movimento camponês, mas era uma forma de luta contra o poder dos coronéis e contra a exploração do trabalhador rural.

No processo de formação da nova classe social: os camponeses, houve sempre o enfrentamento contra os coronéis-latifundiários e grileiros e uma oposição ao Estado que representava os interesses da classe dominante. De acordo com Araújo (2007), Stédile (1996), Martins (1981), nas décadas de 1930 e 1960 do século XX, outras lutas foram desencadeadas em diversas regiões do país, dentre elas destacam-se:

- *As lutas dos posseiros de Teófilo-Otoni/MG (1945-1948)*
- *Revolta de Porecatu (1946 -1950)*
- *Revolta de Dona Nhoca, no Maranhão (1951)*
- *Revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952-1958)*
- *Revolta do Sudoeste do Paraná (1957)*
- *A luta dos Arrendatários em Santa Fé do sul, em São Paulo (1959/1960)*

Segundo estudos desenvolvidos por Fernandes (2000), as lutas dos posseiros e dos pequenos proprietários para residirem na terra, as lutas dos arrendatários dos colonos, juntamente com as lutas dos trabalhadores assalariados, os encontros e os congressos camponeses indicavam o desenvolvimento do processo de organização política.

Nesse contexto de organização política, surgem as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), no Nordeste, e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER) no Sul do país.

De acordo com Martins (1981, p.63): “Antes, o fundamento de dominação e da exploração era o escravo; agora passa a ser a terra. É a terra, a disputa pela terra, que trazem para o confronto direto camponeses e fazendeiros”. A terra passa a ser o elemento principal de disputa e suas questões só podiam surgir a partir do momento em que passam a ter valor. Nesse sentido, é na luta pela posse da terra e contra os fazendeiros que ocorre a mobilização do Nordeste, que assume a denominação “Ligas Camponesas”, em 1955.

As Ligas foram uma organização política de camponeses, proprietários, parceiros, posseiros e meeiros que resistiram à expropriação e expulsão da terra e ao assalariamento

(FERNANDES, 2000). O movimento inicia-se no Engenho da Galiléia, em Pernambuco, contra a expulsão dos foreiros. Nesse engenho, os proprietários deixaram de explorar a cana-de-açúcar em suas terras e passaram a arrendá-las. As famílias que arredassem um pedaço de terra teriam que produzir os meios de subsistência e a produção mercantil, como forma de realizar o pagamento do arrendamento, era feito em dinheiro: o chamado foro. Daí a denominação dos trabalhadores como foreiro.

De acordo com Bastos (1984), no ano de 1954, o aluguel estabelecido por hectare era de Cr\$ 6.000,00. Nessa mesma região, o valor por hectare variava entre Cr\$ 10.000,00 e 15.000,00. Isso mostra que o pagamento de dois anos de arrendamento daria para comprar a terra. Por conta desse aumento do foro, o foreiro José Hortêncio, não podendo pagar o valor de arrendamento que devia, foi ameaçado de expulsão. Diante da ameaça, o foreiro procura José Prazeres, antigo membro do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Este percebeu que não era um problema isolado, mas que afetava à maioria dos foreiros daquela região, por isso foi proposto uma formação de uma sociedade, “com o fim de adquirir um engenho para que todos se livrem do pagamento da renda e da ameaça de expulsão. Era maio de 1954” (BASTOS, 1984, p.19).

Com a criação da sociedade, houve, por parte dos fazendeiros, retaliações e expropriações de terras. É nesse ínterim, que a sociedade formada pelos foreiros da Galiléia procuram a Assembléia Legislativa e lá são aconselhados a contratar advogados, pois se trata de questão jurídica. É assim que a figura de Francisco Julião, advogado e Deputado Federal pelo PCB, aparece na defesa das Ligas Camponesas.

Francisco Julião já defendera inúmeras causas de camponeses, porém isoladas, diferente da defesa proferida com relação aos foreiros da Galiléia, pois essa luta ganhou contornos nacionais. Ele se destacou na luta judicial e, também, na Assembléia Legislativa, com o uso da tribuna para efetuar discursos denunciando a arbitrariedade dos fazendeiros contra os camponeses de Pernambuco e de outras regiões.

A criação de associações, sindicatos e a relação com partidos políticos vai demonstrar o momento de organização política dos camponeses nesse período, como afirma Martins (1984, p.67).

Se até 1940 o messianismo e o cangaço foram as formas dominantes de organização e de manifestação da rebeldia camponesa, a partir dos anos 50 a Liga Camponesa e o sindicato serão as formas mais importantes de organização e luta política dos camponeses, ainda que convivendo com a persistência do messianismo e do banditismo e com outras formas de luta e de resistência.

Nessa perspectiva, a organização camponesa, através da criação de organizações e sindicatos ,avança na região de Pernambuco e em outros Estados do Nordeste, bem como em outras regiões, conforme os exemplos de lutas e resistências que ocorreram no século XX relatadas no texto.

Como consequência do próprio avanço do movimento camponês durante a década de 50, surge a disputa política para comandar os sindicatos e as associações. O Partido Comunista Brasileiro e a Igreja Católica vão competir pelo controle político de uma futura Confederação dos trabalhadores rurais.

Como diz Martins (1981), “a história política do campesinato brasileiro não pode ser reconstruída separadamente da história das lutas pela tutela política do campesinato”. Portanto, essa época é de efervescência e de disputa de projetos para o campesinato brasileiro. De um lado, o PCB caminhava em direção de uma coexistência pacífica com a burguesia, propondo uma reforma democrático-burguesa; de outro lado, a Igreja Católica começa a disputar o controle de uma possível confederação, sendo a sua principal preocupação a agitação que estava chegando ao campo e a possibilidade de perder os camponeses como tinha perdido os operários. Havia, entretanto, também, as Ligas Camponesas que procuraram atuar em defesa da reforma agrária radical, que contrariava as posições tanto do PCB quando da Igreja Católica.

Já em 1960, para o Partido Comunista, a reforma agrária radical seria alcançada por etapas, através de reformas parciais, demonstrando a sua política democrático-burguesa. Para as Ligas Camponesas, ao contrário, a reforma somente seria radical se alcançasse no seu conjunto o direito de propriedade da terra, se acabasse com o monopólio de classe sobre a terra e desse lugar à propriedade camponesa.

As disputas em torno do controle político dos camponeses levaram à realização de diversos encontros e congressos, como forma de viabilizar a criação de uma confederação, para abrigar as Federações e sindicatos existentes. Em dezembro de 1961, num acordo entre Igreja Católica e o PCB – o partido controlava o maior número de Federações – foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). (MEDEIROS, 1984; MARTINS, 1981; FERNANDES, 2000)

As Ligas Camponesas ficaram de fora da criação da CONTAG, por conta de seu posicionamento sobre a *reforma agrária radical*. Uma parte das Ligas tentou organizar grupos guerrilheiros, que foram descobertos e destruídos pelo Exército brasileiro. Assim, o golpe militar põe fim à organização das Ligas Camponesas, provocando um retrocesso na organização política da sociedade, como afirma Martins (1984, p.90) “de qualquer modo, o

golpe de 64 encarregou de por fim ao projeto das Ligas que era o projeto de revolução camponesa”

O golpe militar provocou um retrocesso na organização política da sociedade brasileira . A ditadura se caracteriza pela cassação dos direitos políticos da sociedade civil e a destruição da democracia. Todo o processo de organização política dos trabalhadores foi destruído, movimentos camponeses foram desarticulados, trabalhadores da cidade foram perseguidos, presos, torturados, mortos e exilados.

As consequências do golpe militar de 1964 para o campo brasileiro foram nefastas. Os projetos implantados pelos governos militares aumentaram não só a desigualdade social no campo, a concentração fundiária e como o maior êxodo rural da história do país. Essa expulsão dos trabalhadores rurais da terra causou o crescimento do trabalho assalariado e produziu um novo personagem da luta pela terra e na luta pela reforma agrária: o bóia-fria, (FERNANDES, 2000)

A questão da reforma agrária já era debatida no governo de João Goulart como medida para ampliar o mercado interno e favorecer, também, a burguesia. Entretanto, é necessário ressaltar que a reforma defendida pelos empresários brasileiros e estrangeiros era diferente da reforma que o governo de Goulart queria implementar, até porque o governo era apoiado por grupos de esquerda que exigiam uma reforma agrária que beneficiasse os camponeses e não setores da burguesia. As atitudes de cunho social por parte do governo Goulart, mais especificamente a proposta de reforma agrária que deveria ser implementada, acelerou a organização dos grupos de direita para que fosse orquestrado o Golpe de 1964. Essa atitude era uma forma de manter os privilégios de uma parte da sociedade brasileira.

Após o golpe, o que foi discutido em torno do projeto de reforma agrária foi desconsiderado. O governo militar aprovou rapidamente o *Estatuto da Terra*, Lei n 4.504, de 30 de Novembro de 1964, que tinha como objetivo principal resolver isoladamente os conflitos fundiários para desmobilizar os camponeses, ou seja, era evitar que a questão agrária se transformasse no problema nacional, político e de classe.

O Estatuto da Terra estabeleceu como ponto essencial da redefinição fundiária a colonização de áreas novas, sobretudo a região amazônica e partes do centro-oeste (leia-se Mato-Grosso). Os projetos de colonização tinham o interesse de acabar com os conflitos agrários das regiões onde os camponeses se organizaram politicamente. É importante destacar que a mesma região em que foram desenvolvidos projetos de colonização, passa a ser ocupada também por grandes grupos econômicos que recebiam incentivos fiscais por parte do governo, ou seja, o governo militar, através dos impostos recolhidos da sociedade, subsidiou a

implantação desses grupos econômicos nessas regiões. Já para os camponeses que foram para essas mesmas áreas, não houve nenhum incentivo ou apoio por parte do governo. Faltaram assistência técnica, alimentos, financiamentos, assistência médica ocasionando o fracasso desses projetos de colonização. Assim, muitas famílias foram obrigadas a retornarem aos seus Estados de origem.

Diante das lutas camponesas que não foram totalmente sufocadas, porque não existe repressão que consiga controlar todos os movimentos de uma sociedade, o governo militar fez uso de um dispositivo que existia no Estatuto da Terra, embora devesse ser exceção: a desapropriação por interesse social. Isso devido aos conflitos que só aumentavam no campo brasileiro.

No processo de lutas diárias realizadas pelos camponeses em favor da reforma agrária, a igreja católica se destaca com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Em meados dos anos 1970, elas já existiam em todo o país. No campo e na cidade, as CEBs foram locais importantes para os trabalhadores se organizarem e lutarem contra as injustiças e por seus direitos.

[...] à luz dos ensinamentos da Teologia da Libertação, as Comunidades tornaram-se espaços de socialização política, de libertação e organização popular. Em 1975, a Igreja Católica criou a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Trabalhando juntamente com as paróquias das periferias das cidades e nas comunidades rurais, a CPT foi a articuladora dos movimentos que insurgiram durante o regime militar. (FERNANDES, 2000, p.44).

A manutenção da estrutura agrária brasileira, promovida por setores conservadores da sociedade e pela expansão do capitalismo no campo, gerou mais conflitos e lutas dos trabalhadores rurais sem-terra. Os sem-terras são camponeses expropriados da terra, os assalariados e os desempregados. Suas lutas são pela conquista da terra, pela reforma agrária e pela transformação da sociedade. Questionam o modelo de desenvolvimento e os sistemas de propriedade, lutam contra o modelo de produção capitalista e desafiam os privilégios da burguesia. (FERNANDES, 2000; MARTINS, 1984)

De acordo com Fernandes (2000), o próprio capital, em seu desenvolvimento desigual e contraditório, cria, destrói e recria o campesinato. Dessa forma, podemos compreender o surgimento de um novo sujeito histórico na luta pela reforma agrária: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

2.2 CONTINUAÇÃO DA LUTA: a formação do MST

A análise realizada sobre as antigas lutas camponesas ocorridas em solo brasileiro teve como objetivo explicitar, pelo menos parcialmente, a luta pela reforma agrária. Nesse sentido, o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST será visto, fundamentalmente, como fruto de uma reforma agrária não realizada no Brasil e como uma continuação das lutas implementadas pelos camponeses, interrompidas pelo golpe militar de abril de 1964. Nesta seção, realizar-se-á uma exposição sucinta a respeito do processo de formação do MST, destacando alguns dos principais acontecimentos e os aspectos mais gerais da organização do movimento.

O processo de formação do MST pode ser classificado em dois momentos: o de gestação e o de nascimento. O processo de gestação é o movimento iniciado desde a gênese, que articulou as primeiras reuniões, ocupações, no período de 1979 a 1984: o nascimento é o momento em que oficializou o surgimento do MST como movimento social, sendo o seu marco a realização de um Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais, realizado nos dias de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascável- Paraná. (FERNANDES, 2000),

Para se compreender o processo de formação do MST, é necessário analisar o contexto social do final da década de 1970, em particular, o contexto do sudeste brasileiro. Os problemas sociais são agravados pela não realização da reforma agrária e pelo processo de mecanização do campo, gerando uma massa enorme de desempregados na região. No campo político, existe a luta pela redemocratização do país, o sindicalismo começa a se tornar um importante instrumento de organização dos trabalhadores. Como consequência da mobilização de setores da sociedade civil aliada à crise na economia brasileira, ocorre o enfraquecimento do governo militar.

Um fato importante no processo de luta pela terra no Estado do Rio Grande do Sul e que posteriormente desencadearia na formação do maior movimento social do Brasil, foi a expulsão de mais de 2 mil famílias, pelos índios Kaingang da Reserva Indígena de Nonai, em maio de 1978. Muitos pesquisadores que estudaram o processo histórico de formação do MST, dentre eles: Fernandes (2000); Stedille (1996) e Caldart (2004a) concordam que o despejo da fazenda Nonai foi, sem dúvida, o ponto crucial da questão da terra na região Sul e posteriormente culminando na formação do MST.

Diante desse fato, as famílias expulsas não tinham lugar para ir, muitas se refugiaram em cocheira e estábulos, vivendo em condições subumanas. De acordo com as propostas realizadas pelo Governo estadual, as famílias deveriam mudar-se para Amazônia, para

participar do projeto de colonização patrocinado pelo Governo Federal. Muitas famílias aceitaram, por acreditarem não ter escolha. Conforme Fernandes (2000), para esses trabalhadores, restavam três alternativas: 1) migrar para os projetos de colonização da Amazônia; 2) tornar-se assalariados de empresas agropecuárias ou de indústrias, migrando para a cidade; 3) lutar pela terra no Rio Grande do Sul.

A última opção era a vontade dos trabalhadores sem terra, mas o medo e o respeito às leis, aliado à falta de organização social, dificultava a realização do desejo de conquistar um pedaço de terra no lugar onde morava. Nesse momento pode-se destacar o papel de extrema importância da Comissão Pastoral da Terra: primeiro, no ato de abrigar centenas de famílias que estavam desabrigadas e, segundo, o fato de buscar no sofrimento daquele povo, uma necessidade de organização para lutar em favor da vida e dos direitos humanos.

É necessário fazer uma discussão sobre a relação entre a igreja e MST, como forma de entender o discurso religioso e as propostas de novas formas de luta no campo político, cultural e econômico. Isso é importante, inclusive, para compreender a formulação do pensamento político-filosófico do MST.

De acordo com Stedille (1996), a gênese do MST foi determinada por vários fatores, dentre eles destacam-se dois: primeiro foi o aspecto socioeconômico, a transformação que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970, o avanço das grandes empresas agropecuárias que utilizavam largamente dos recursos tecnológicos, instalando a relação de trabalho assalariado: segundo é o ideológico, isto é, o MST surge do trabalho das Igrejas Católicas e Luterana, cuja pastoral foi importante para reorganizar a luta dos camponeses.

O trabalho realizado pela pastoral elevou o nível de conscientização e possibilitou a sua organização. Como mostra bem a fala do Padre Arnildo, pároco da região de Ronda Alta, local para onde as famílias expulsas da Reserva Indígena de Nonai foram:

Lembro-me perfeitamente da primeira reunião. Era uma noite de chuva e ventania. Fizemos uma reunião em minha casa e começamos a discutir um texto bíblico do Êxodo: “e o senhor disse: vi a aflição de meu povo, que está no Egito, e ouvi seu pranto, por causa de seus opressores; conheço seu infortúnio; vim para tirá-lo das mãos dos egípcios, para conduzi-los para fora daquela terra, em direção a outra, boa e extensa, para uma terra onde jorram leite e mel”. Li esse texto para eles. Disseram: “somos nós, à procura da terra prometida”. Foi um choque para mim. Fui treinado para acreditar que somente as pessoas cultas entendiam a Palavra de Deus. (BRANFORD; ROCHA, 2004, p28-29)

É em busca da Terra Prometida que os trabalhadores rurais começam a se organizar. No primeiro momento, buscou-se um entendimento com o Governo do Estado do Rio Grande

do Sul, mas este não cumpriu com a promessa de implementar a reforma agrária em terras do Estado que era arrendada a fazendeiros particulares: as Glebas Macali e Brilhante. Nesse momento, um jovem entra em cena e que anos mais tarde se tornaria uma das maiores lideranças do movimento que surgiu, João Pedro Stedille, economista que trabalhava na Secretaria de Agricultura do Estado, descobriu que o prazo de arrendamento da área Macali havia expirado.

Com isso, foi concretizada uma ação política que se tornaria a maior forma de luta do movimento: a ocupação. Ocupar propriedades não era tarefa fácil para as famílias rurais pobres, mas foram encorajadas pela situação em que viviam e pelo processo de organização que se desencadeava. Um fato importante e que ajudou na tomada de decisão das famílias ocuparem a fazenda Macali foi, de acordo com Fernandes (2000), uma reunião com o governador quando um camponês perguntou o que o governo faria se eles ocupassem a terra. Numa atitude demagógica, o governador respondeu que iria junto para ocupação.

A ocupação da Gleba Macali ocorreu no dia 7 de setembro de 1979. Eram os camponeses em busca da terra prometida. Os camponeses enfrentaram a Polícia Militar, mas o governador recuou e autorizou a retirada da polícia. Essa conquista demonstrou a organização dos camponeses e fortaleceu a decisão de lutar para ser assentado no próprio estado.

Outra ocupação histórica aconteceu na área denominada Encruzilhada Natalino, em julho de 1981, e contava com cerca de 600 famílias. Esse acampamento tornou-se um símbolo de luta e determinação. Os camponeses resistiram a um cerco de trinta dias, de julho a agosto de 1981, montado pelo Exército, pela Polícia Federal e pela Polícia Rodoviária Estadual que consistia no fechamento de todas as entradas e saídas do acampamento, na proibição de entrada de religiosos e de pessoas que apoiavam os sem-terra, no controle da movimentação dos próprios acampados. Em março de 1982, as duzentas famílias, aproximadamente, que ainda continuavam acampadas na Encruzilhada, começaram a ser transferidas para um assentamento provisório em uma área de 100ha, denominada Nova Ronda Alta, adquirida graças a uma campanha nacional de arrecadação de dinheiro patrocinada pela Igreja Católica e pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil. Nesse acampamento provisório, permaneceram até setembro de 1983, quando o governador do Estado autorizou a compra de 1870ha de terras para o assentamento definitivo das famílias nos municípios de Ronda Alta, Cruz Alta e Palmeira das Missões. (FERNANDES (2000), COLETTI (2005)).

Para Stedille (2005), a ocupação, realizada na Encruzilhada Natalino, representou uma luta pela democratização da sociedade brasileira, pois esta apoiou os trabalhadores rurais que

estavam sofrendo o cerco imposto pelo Governo. Houve, por parte da sociedade, uma manifestação de mais de 30 mil pessoas contra o cerco e a favor dos sem-terra.

Portanto, essas duas ocupações históricas, aliadas às outras manifestações que ocorreram no mesmo período em outros estados: Paraná, Santa Catarina, São Paulo, fortaleceram o movimento de luta dos camponeses. Após algumas conquistas, os trabalhadores desses Estados começaram a se reunir e debater a ideia de formação de um movimento de trabalhadores rurais a nível nacional. É importante ressaltar que a formação de um movimento nacional teve a influencia do sociólogo José de Souza Martins, quando participou de um encontro com os trabalhadores em Goiânia, em 1982, e falou sobre a necessidade dos trabalhadores se organizarem nacionalmente como forma de fortalecer a luta pela reforma agrária.

Assim, aconteceu o Encontro, em 1984, em Cascavel, com a presença de 92 pessoas. O evento representou uma vitória dos camponeses. Após várias conquistas de terras e da caminhada em direção à unificação e à formalização das ações das lutas camponesas, os sem-terra fundavam a sua organização. “[...] estiveram presentes trabalhadores dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre, e do então território de Roraima” (FERNANDES, 2000, p.22)

A articulação nacional pela terra pode ser considerada o momento mais importante da luta pela reforma agrária e da formação do MST, pois seu fortalecimento vem justamente da organização e do próprio crescimento do movimento. Esse fato torna o MST diferente de outros movimentos que existiram, pois os anteriores lutaram somente na perspectiva local e não conseguiram se organizar plenamente, sendo, portanto, mais fácil de desarticular e destruir. Pode-se afirmar que é a partir dessa articulação que o MST conseguiu conquistar a força política e colocar em pauta a discussão sobre a reforma agrária.

De acordo com Stedille; Fernandes (2005), um dos primeiros debates foi relacionado ao nome do movimento. A imprensa já chamava o movimento de “Movimento Sem Terra”, mas as lideranças queriam o nome “Movimento pela Reforma Agrária”. Após profunda reflexão, optou-se pelo nome que já era conhecido pela sociedade: “os sem-terra”. Portanto, foi aprovado o nome Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹⁰ ..

Após os primeiros debates sobre os aspectos mais gerais do movimento, o desafio era organizar o MST em cada Estado brasileiro, e passar a ser nacional. Com esse intuito, o MST

¹⁰ De acordo com Caldart (2000), ao utilizar o termo “Sem Terra” com letra maiúscula, estamos nos referindo aos sujeitos organizados no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e ao utilizarmos o termo “sem-terra” com letra minúscula e com hífen, estamos indicando a situação dos sujeitos que não possuem terra.

se estabeleceu em cada Estado através de uma estrutura básica de organização: a coordenação, a direção, as secretarias e os setores, para mobilizar as famílias a ocuparem as terras. A estrutura organizativa do MST vai se construindo à medida que mais pessoas vão se envolvendo com o movimento, superando as necessidades que vão surgindo por conta da mobilização das famílias.

De acordo com Fernandes (2000), Stedille (2005), Berger (2003), Bezerra (1999), as instâncias de representação do movimento são:

1. *Coordenação Nacional*, coletivo sem presidente, composto de 65 membros de 21 estados e do Distrito Federal. Traça as linhas gerais do movimento e tem poder deliberativo;
2. *Direção Nacional*, uma representação composta por um número variável de membros indicados pela Coordenação Nacional. Executa as metas da Coordenação Nacional;
3. *Coordenações Estaduais*, compostas por membros eleitos nos Encontros Estaduais. São responsáveis pela execução das linhas políticas do MST, pelos setores de atividades e pelas ações programadas nos Encontros Estaduais;
4. *Direções Estaduais*, representações compostas por um número variável de membros indicados pelas coordenações estaduais. Seus membros também são responsáveis pelo acompanhamento e representação das regiões do MST nos Estados, bem como pela organicidade e desenvolvimento dos setores de atividades;
5. *Coordenações Regionais*, compostas por membros eleitos nos encontros dos assentados, contribuem com a organização das atividades referentes às instâncias e aos setores;
6. *Coordenações de Assentamentos e Acampamentos*, compostas por membros eleitos pelos assentados e acampados, são responsáveis pela organicidade e desenvolvimento das atividades dos setores;

Existem também as formas de organização das atividades que estão ligadas mais diretamente com os assentamentos e acampamentos, são considerados os setores de organização do movimento. De acordo com Fernandes (2000), os setores são:

1. *Setor de Frente de Massa*: é responsável pelo trabalho de base, com o objetivo de mobilizar e organizar as famílias para a ocupação;
2. *Setor de produção dos assentamentos*: é responsável pela organização da produção dos assentamentos, acampamentos;

3. *Setor de Formação*: é responsável pela formação política dos militantes e agricultores trabalhadores rurais. Um setor muito importante na consolidação das ações do movimento;
4. *Setor de Educação*: é responsável pela organização (educação formal e não-formal) e luta por educação para as crianças, os jovens e os adultos dos acampamentos e assentamentos. Esse setor está organizado em nível nacional, contando com um coletivo nacional, estadual e regional;
5. *Setor de comunicação e propaganda*: responsável pela divulgação do MST (encontros, mobilizações, sociedade) e pelas denúncias nos momentos de conflitos ou confrontos com a polícia.
6. *Setor de finanças e projetos*: responsável pela elaboração e acompanhamento dos projetos financeiros que dão sustentação ao Movimento;
7. *Setor de saúde*: é responsável pela saúde nos acampamentos e assentamentos. Elabora cursos voltados para a medicina e alimentação alternativas;
8. *Setor de gênero*: Tem como objetivo discutir, nos acampamentos, assentamentos e em todo o Movimento, os assuntos ligados às questões de gênero.

Essa estrutura organizativa fez com que o MST se diferenciasse dos outros movimentos que existiram na luta pela terra. A sua organização de base nacional, estadual e regional possibilitou e possibilita enfrentar as resistências que são colocadas para a realização da reforma agrária. É importante ressaltar que essa estrutura não foi criada em um dia, mas no processo de constituição e organização do movimento, como o próprio Stedille (2005, p.149) fala: “o movimento tem essa característica: tudo é movimento, no sentido literal da palavra”.

Por isso, é importante observar o movimento do movimento no processo histórico, isto é, analisar as concepções de lutas que ocorreram nos diversos períodos. Uma das formas de análise é a reflexão dos temas definidos nos Congressos do MST, uma das instâncias mais importantes do movimento pelo fato de definir as diretrizes de luta.

- No período de 1979 a 1984, como já foi citado, foi o período de formação do MST, cujo tema de luta era: “Terra para quem nela Trabalha”, “Terra não se ganha, se conquista”
- 1985 a 1988, período do novo Governo, com discussões sobre a Constituição do Brasil e a realização do I Congresso Nacional do MST, sendo o temas de luta: “Sem reforma agrária não há democracia”, “ocupação é a única solução”

- 1988 a 1990, período da Assembleia Nacional Constituinte e eleição presidencial e do II Congresso Nacional do MST, tinha como tema: “Ocupar, Resistir e Produzir”;
- Em 1995, época do plano real e da eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente, foi realizado o III Congresso Nacional do MST, sendo o tema da luta: “Reforma Agrária: uma luta de todos nós”.
- Em 1997, foi realizado A Marcha Nacional a Brasília. Essa ação foi, sem dúvida, um marco na história de luta do movimento. Tinha como objetivo dialogar com a sociedade e fazer frente à ofensiva das políticas neoliberais implementadas pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso.
- Em 2000, foi realizado o IV congresso Nacional do MST, período em que a repressão aos movimentos sociais foi intensa e a reforma agrária não avançava, o tema de luta do movimento era: “Reforma Agrária, por um Brasil sem latifúndio”;
- Em 2007, foi realizado o V Congresso Nacional do MST, esse congresso era para ter ocorrido em 2005, pois a cada 05 anos realizam-se congressos, mas a conjuntura política não permitiu, sendo o tema de luta: “Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular”

Ao analisar os temas propostos pelo MST nos congressos realizados junto a sua militância, é possível perceber a evolução do movimento e ampliação das lutas. Se no primeiro momento temos uma linha de ação voltada somente para a reforma agrária, percebe-se, em outros momentos, que a luta é ampliada, no sentido de ser uma luta de todos que compõem a sociedade. Dessa forma, o movimento foi se constituindo no cenário político brasileiro, deixando de ser um coadjuvante e passando a ter o papel de protagonista na reivindicação por reforma agrária e por políticas públicas.

O MST definiu suas formas de luta através da: ocupação de terras e acampamentos em locais estratégicos; tomadas de prédios públicos; marchas; visitas a gabinetes de autoridades estaduais e federais; fechamento de rodovias e greves de fome por alguns militantes. Essas estratégias de luta são uma forma de pressionar o governo e, também, chamar a atenção da sociedade sobre os problemas do campo.

Dessa forma, foi analisado, de forma resumida, o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. É importante ressaltar que o objetivo da pesquisa é estudar o Curso Pedagogia da Terra, por isso é necessário analisar o processo de luta por

educação implementado pelo MST, como também analisar as concepções, os objetivos, os princípios, as concepções teóricas que norteiam as ações pedagógicas do movimento.

2.3 A LUTA POR EDUCAÇÃO NO MST

O MST é um movimento social de luta pela Reforma Agrária, mas, no processo de luta, foi percebido que apenas a luta pela terra não garantirá a constituição dos Sujeitos. É por isso que juntamente com a luta pela terra, o movimento implementou a luta pelo direito à educação, no sentido de possibilitar que as crianças, os jovens e os adultos que constituem o movimento tivessem acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Conforme Stedille (2004), o movimento entendeu que reforma agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso à terra, e ter acesso à escola, ao conhecimento.

Com as primeiras ocupações e acampamentos do MST, já era constatada a necessidade de educação para as crianças que acompanhavam os pais na luta pela terra. Era necessário que essas crianças tivessem acesso à escola, daí pode-se observar que em torno da luta maior: a terra, iam se configurando novas lutas a partir das necessidades que surgiam. É nesse processo de luta por direitos e criando novos direitos, que o movimento vai se estabelecendo na construção da emancipação política. Conforme Gramsci (1995), a luta pela emancipação política do proletariado não se esgota no terreno econômico, é preciso, também, o desenvolvimento de um novo projeto cultural. Nesse sentido, é observada a importância do processo educativo para a construção de uma nova cultura e de uma nova concepção de mundo, devendo ser gestadas pelas classes subalternas.

Para compreender essa luta pelos novos direitos implementados pelo movimento, no caso específico o direito ao conhecimento, à educação, é necessário compreender o Setor de Educação do movimento, criado em 1987, responsável pela articulação e coordenação nacional tanto das lutas como das formulações político-pedagógicas, construindo uma proposta de educação para as áreas de Reforma Agrária do MST. (CALDART, 1997)

Como já foi explicitado, a necessidade do movimento era garantir o acesso à escola para as crianças que viviam nos acampamentos/assentamentos. As primeiras ações partiram das mães e de algumas professoras que começaram a organizar as crianças para que pudessem ter uma ocupação no período que estivessem no acampamento. Portanto, a primeira ação é

realizada pelas famílias e não tinha ainda o apoio do movimento, isto é, a luta por educação não estava em pauta.

De acordo com Caldart (2004a), a história do movimento demonstra três momentos do processo de ocupação da escola. Primeiro momento: as famílias sem-terra mobilizaram-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura; segundo momento: o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si a tarefa de organizar e articular dentro de sua organicidade essa mobilização; terceiro momento: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer.

Ao analisar a história de luta por educação do movimento, pode-se perceber que a primeira necessidade era o acesso à escola, entretanto, surgiu a preocupação sobre que tipo de ensino era necessário para essas crianças, como afirma Caldart (1997, p. 30): “e com a primeira escola, as primeiras preocupações com que tipo de ensino deveria ser desenvolvido nesta nova realidade”.

Caldart (1997, 2004a) relata que a preocupação sobre que ensino deveria ser oferecido aos integrantes do movimento, surgiu quando professores de fora foram contratados para trabalharem nas escolas dos assentamentos. Esses professores, designados pelo Estado, tinham posturas contrárias às lutas do movimento, desconsideravam a história de luta das famílias e tentavam realizar um trabalho ideológico contra a Reforma Agrária.

Diante desses fatos, o movimento reconheceu que essa escola não servia para os seus militantes, pois se almejava um ensino que respeitasse a luta dos trabalhadores e trabalhadoras da terra e não uma escola capitalista cuja lógica era a exclusão e a discriminação, De acordo com Freitas (1995), a escola capitalista cumpre a função social de excluir e de subordinar, logo não serve para um movimento que tem princípios e lutas contrários a ações desumanizadoras.

Ao observar a história da educação brasileira, principalmente no meio rural, cuja análise está descrita no primeiro capítulo deste trabalho, pode-se compreender porque um movimento de luta pela terra acabou tendo que se preocupar com a escolarização de seus sujeitos. A história nos mostra o total descaso para com essa parcela da população incluindo a maioria dos sem-terra que tem baixo nível de escolaridade. Nesse contexto de exclusão de homens e mulheres ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, que o MST luta por educação. Daí o MST compreender educação como um processo mais amplo, que não se restringe apenas à escola, mas vinculado à vida, à cultura, à política, à produção. A

educação defendida pelo movimento aparece, sobretudo, como elemento formador da consciência de classe.

Percebe-se assim o encontro de duas lógicas distintas: a do movimento e a da escola. É nesse processo de tensão que o movimento começa assumir a responsabilidade de pensar na formação de seus educadores já que a escolarização que era oferecida não levava em conta a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e não possibilitava a tomada de consciência de si, no sentido de elaborar a própria ideologia, política e cultura do movimento.

Portanto, com a decisão de querer nas escolas dos acampamentos/assentamentos professores que tivessem uma ligação com o movimento, exigia-se uma nova luta: a formação de seus educadores. No *Caderno de Formação n° 18*, documento elaborado pelo MST, deixa claro o professor que o movimento deseja:

O professor só será professor de verdade quando assumir de corpo, mente e coração estes princípios pedagógicos e os princípios do MST. Quando fizer sua luta pela terra, pela produção, como a luta pela educação. Quando participar das lutas do Assentamento e dos trabalhadores em geral [...]. (MST, 2005, 36)

A preocupação do movimento com relação aos educadores justifica-se no momento em que a prática pedagógica é estratégica para o projeto de desenvolvimento da consciência de classe. Diante desse entendimento, a formação de educadores imbricados com a luta do movimento passa a ser uma necessidade como forma de articular a prática pedagógica com a prática política.

O setor de educação do MST compreende que a educação tem uma finalidade social e que o conhecimento não foi e não é produzido de forma neutra, daí o porquê do processo educativo estar inserido na luta de classes. Nesse sentido, a compreensão do movimento é a necessidade de fortalecer práticas educativas vinculadas ao projeto político de transformação social.

Visando a esse propósito, o movimento, mais especificamente as pessoas que compõem o setor de educação, passa a discutir a escola necessária para os acampados e assentados, surgindo duas questões: *o que queremos com as escolas dos assentamentos? Como fazer a escola que queremos?* Nesses textos, publicados em 1991 e 1992, é explicitada a escola defendida pelo movimento. A escola deve participar da luta dos assentados; a realidade dos sujeitos deve ser valorizada, debatida; o trabalho deve estar associado à proposta de ensino.

Na discussão sobre a construção da escola diferente, a escola do MST, era necessário professores/professoras que compreendessem, vivenciassem a luta do movimento. Entretanto, nas áreas de assentamentos não existiam professores com formação necessária para assumirem a docência. Com isso, o movimento se preocupou com a formação dos próprios professores que está diretamente associada à necessidade de construir uma escola com propostas pedagógicas do movimento que Caldart vai chamar de *Pedagogia do Movimento Sem Terra*.

[...] ao ter que se preocupar também com a escolarização dos professores sem-terra, o MST, já nesse primeiro momento, acabou definindo que sua luta nesse campo não ficaria restrito às escolas de primeira a quarta séries, mas sim acompanharia o próprio avanço da trajetória das famílias sem-terra, o que não parou mais de fazer até hoje. (CALDART, 2004, p.247).

A partir da tomada de consciência garantiu-se uma formação específica para os professores do MST e se conquistou e construiu o primeiro Curso de Magistério do movimento, em 1990, no Rio Grande do Sul. Esse curso é um marco na história da educação do MST, pois a partir dessa iniciativa a discussão sobre a escola diferente reivindicada pelo movimento, passaria a ter um espaço sistemático e necessariamente entrelaçado com o processo de formação de educadores e educadoras do MST.

No processo de análise da educação defendida e construída pelo movimento, faz-se necessário analisar a proposta nacional de educação, que o movimento denomina de princípios Filosóficos e Pedagógicos. Essa proposta tem o objetivo de clarear as convicções e os valores que devem nortear a ação das escolas vinculadas ao Movimento.

Esses princípios foram publicados no *Caderno de Formação* nº8, “*Princípios da Educação no MST*”, em 1996. De acordo com Stedille, “ não eram normas deliberadas mas também não era só sugestões; eram princípios, ou seja, aquilo que, se fosse respeitado, nos ajudaria avançar” (*apud* CALDART, 2004, p.260). **Princípios Filosóficos** dizem respeito à visão de mundo, as concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que se entende que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. São eles:

1) Educação para transformação social.

O MST defende uma educação vinculada aos processos sociais que visam à transformação da sociedade e a construção de uma nova ordem social, “cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas” (MST, 2005, p.161). Como forma de alcançar esse horizonte que define a educação no MST,

algumas características são elencadas: a) *Educação de classe*: “trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educando como nos educadores”. b) *Educação massiva*: a defesa do direito de todos à educação, pois “os saberes que podem ser apropriados e produzidos através da escola fazem muita diferença na formação integral que pretendemos para os trabalhadores e trabalhadoras”. c) *Educação vinculada ao Movimento Social*: a concepção do movimento é o desenvolvimento de uma educação do MST, isto é “que se desenvolva ligada às lutas, aos objetivos, à organicidade do MST”. d) *Educação aberta para o mundo*: essa característica é uma forma do movimento afirmar que defende uma educação do movimento, mas não significa se fechar na sua própria realidade, até porque “a nossa vista tem que enxergar além dos nossos olhos alcançam; além do nosso lote”. e) *Educação para ação*: o MST compreende que a teoria serve para instrumentalizar a ação do sujeito, a transformação prática da realidade. Por isso, “nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada consciência organizativa, aquela em que as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade”. f) *Educação aberta para o novo*: o novo na perspectiva da transformação social, na construção de novas relações interpessoais.

Desse modo, a educação para transformação social é o primeiro princípio filosófico defendido pelo movimento.

2) Educação para o trabalho e a cooperação.

Este princípio defende a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios impostos pela realidade. Dessa forma, a educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda os assentados a resolverem os problemas que aparecem no dia-a-dia. É importante ressaltar que não existe uma discussão teórica mais aprofundada da categoria trabalho, na qual se estabelece como uma categoria fundante na formação do homem. Quanto à discussão sobre a formação para a cooperação, o movimento destaca como elemento estratégico a construção de novas relações sociais. A defesa da cooperação é uma forma de lutar contra a lógica imposta pelo modo de produção capitalista, que reforça o individualismo e a competição. De acordo com Adorno (2003), a educação deve estar voltada para a cooperação e não para a competição.

3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.

Esse princípio defende a formação discutida por Marx: educação omnilateral. Busca o desenvolvimento das várias dimensões da pessoa humana, diferentemente da formação

unilateral, que separa as diversas esferas da vida humana. Portanto, o movimento articula várias dimensões: a formação político-ideológico; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter; a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa.

4) *Educação com/para valores humanistas e socialistas.*

Desde o primeiro princípio, está claro a defesa do movimento por outro modelo de organização social. Por isso, o movimento busca implementar uma educação que ajude na construção desse novo homem e dessa nova mulher, sendo um contraponto a esse modelo de formação centrada no individualismo, no lucro e na exclusão dos sujeitos que vigora na sociedade atual.

Estamos chamando de valores humanistas e socialistas aqueles valores, então, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na participação destes bens e a igualdade na participação de todos nesse processo.” (MST, 2005, p.164)

5) *Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.*

Este princípio destaca a profunda crença no ser humano e na sua capacidade de transformação. Neste sentido, a formação é defendida como um processo contínuo, pois “ as pessoas mudam, educam-se e são educadas num processo que só termina com a morte”. (MST, 2005, p.164)

Ao analisar esses princípios filosóficos, observa-se a vinculação do projeto educacional ao projeto político revolucionário defendido pelo Movimento, ultrapassando a visão da educação restrita ao conhecimento científico. Portanto, a educação defendida pelo MST está diretamente vinculada ao projeto de sociedade defendido, isto é, a educação é concebida como um elemento necessário para a formação de um projeto da classe trabalhadora.

Com relação aos **Princípios Pedagógicos**, referem-se ao jeito de fazer e de pensar a educação, como forma de concretizar os princípios filosóficos. São 13 princípios que se articulam:

1) *Relação entre prática e teoria;*

O Movimento se preocupa com a articulação dos conteúdos, com as necessidades práticas do assentamento/acampamento, pois a teoria só terá sentido se instrumentalizar as ações dos sujeitos para intervir na realidade inserida. Nesse sentido, relacionar teoria e prática é um desafio dos currículos proposto pelo MST.

Relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes [...] Ou seja, o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade. (MST, 2005, p.165)

2) *Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;*

Este princípio destaca a necessidade de articular, na educação proposta pelo Movimento, os processos de ensino com os processos de capacitação. Para o Movimento existe uma distinção desses dois processos:

- a) No ensino a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação. Na capacitação é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela.
- b) Quem ensina é o EDUCADOR [...] quem capacita é uma atividade objetivada, ou seja, um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que lhe cria.
- c) O ENSINO resulta em saberes teóricos ou, poderíamos dizer em saber. A CAPACITAÇÃO resulta em saberes práticos ou, como temos preferido chamar, em saber-fazer e em saber-ser. (MST, 2005, 166)

3) *A realidade como base da produção do conhecimento;*

Como já nos disse Paulo Freire, o ensino deve partir sempre da realidade, é por isso que o movimento elege a realidade como elemento importante no processo de produção do conhecimento e no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo: “As questões da realidade levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender” (MST, 2005, p.168)

4) *Conteúdos formativos socialmente úteis;*

Para o movimento, são considerados conteúdos socialmente úteis aqueles que contribuem no processo de formação dos militantes na luta pela transformação social.

É neste sentido que precisamos ter bem claro, que esta escolha não é neutra. Ela tem a ver com nossos objetivos educacionais e sociais mais amplos. Se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis. (MST, 2005, p.169)

Este princípio é passível de debates, pois no momento em que o movimento seleciona, escolhe determinados conteúdos, pode estar privando os sujeitos de conhecer outras perspectivas, mesmo que essa escolha tenha o objetivo de realizar a transformação social.

5) Educação para o trabalho e pelo trabalho;

A relação educação e trabalho é fundante na sistematização dos princípios filosóficos e pedagógicos proposto pelo MST. O movimento compreende que “é o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletiva como pessoais”. (MST, 2005, p.169).

Aqui se percebe claramente a filiação ao pensamento marxista que acredita que é no mundo do trabalho, no sistema de produção que se configuram as classes, a consciência social e, a possibilidade da transformação social.

Outro teórico que sustenta esse princípio pedagógico é o educador russo Pistrak, que também é filiado ao pensamento marxista. No seu livro *Fundamentos da escola do trabalho*, é apresentada uma discussão sobre relação escola/trabalho na perspectiva de construção de uma pedagogia socialista.

O trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho deve ser feito com a ajuda da escola e através dela. Na medida em que às necessidades do agricultor, a escola se tornará indispensável para ele, podendo desempenhar um grande papel em toda a sua vida; e assim veremos desaparecer a desconfiança que se manifesta aqui e ali em relação a ela. Quando o camponês perceber que a escola é útil, que o ajuda a melhorar sua vida e seu trabalho, o absenteísmo escolar durante a primavera e o verão diminuirá rapidamente. Constata-se, então, que o problema essencial é aproximar a escola das necessidades da economia e da vida camponesa. (PISTRAK, 2000, p.70)

Nessa perspectiva, o MST defende a necessidade do trabalho como princípio educativo e “vincular a educação com o trabalho é uma condição para realizarmos nossos objetivos políticos e pedagógicos”. Para tanto, duas dimensões são explicitadas: educação ligada ao mundo do trabalho – selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção; o trabalho como método pedagógico – combinação entre estudo e trabalho como instrumento fundamental para desenvolvermos a proposta de educação.

6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;

Aqui percebe-se a intencionalidade política desse movimento educativo, pois o movimento compreende que a educação é sempre uma prática política, não existindo neutralidade, ou está a favor de um projeto de transformação ou de conservação.

A existência desse vínculo orgânico significa fazer a política perpassar por todos os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação desenvolvidos pelo setor de educação do Movimento. Para tanto, trabalha-se as seguintes dimensões:

- a) Alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humanas. Ou seja, não podemos perder a sensibilidade frente à lógica da violência, da exclusão, da impunidade que está sendo imposta pelo modelo de sociedade atual.
- b) Desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica dos/das estudantes. Entre outras coisas isto quer dizer dar ênfase ao estudo da história e da economia política, fazer uma abordagem crítica e problematizadora da realidade, trabalhar a mística da organização e do conjunto das lutas dos trabalhadores, estimular e proporcionar a participação dos/das estudantes em atos e manifestações dos trabalhadores em geral, e do MST em particular, vincular a escola com a construção da organicidade do assentamento, Movimento.
- c) Estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos outros trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para a solidariedade de classe;
- d) Incentivar os/as estudantes para que se organizem e aprendam também a lutar pelos seus direitos;
- e) Desenvolver processos de crítica e autocrítica coletiva e pessoal;
- f) Chegar a ser militante! Esta é a meta; porque nada mais efetivo no aprendizado político do que pertencer a uma organização. Pertencer a uma organização é assumir seu caráter, seus princípios, seus objetivos e estar disposto a realizar as tarefas que lhe são confiadas. (MST, 2005, p.171)

7) *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;*

Para o Movimento, os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade. Por isso, os educandos devem compreender os processos econômicos relacionados ao funcionamento do mercado e dos processos produtivos. Isso não significa o desenvolvimento de uma economia capitalista, mas “se o que queremos, afinal, é a transformação deste modelo, não é fugindo das relações econômicas que vamos conseguir isso. Ao contrário, é experimentando outros tipos de relações que até podemos descobrir como, de fato, toda sociedade pode ser diferente”. (MST, 2005, p.171)

8) *Vínculo orgânico entre educação e cultura;*

O Movimento compreende que o processo de dominação acontece não só no campo econômico, mas também no cultural. Nesse sentido, a cultura é entendida por tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. Dessa forma, existe uma necessidade de fortalecer a cultura dos trabalhadores que pertencem ao MST, pois, como nos diz José Martí, deve-se

valorizar sua própria cultura, seus valores, sua nacionalidade como condição indispensável para a construção de um projeto emancipatório.

Em busca desses objetivos, no MST, o papel da educação tem sido o de ajudar no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores. De acordo com Araujo (2007), essa construção da identidade tem a finalidade de desenvolver, ao invés da submissão, a cultura da rebeldia, da mudança, da possibilidade, da insubmissão e independência mediante um processo de ruptura com a exploração do passado.

A realização das místicas pelos educandos é um exemplo de produção cultural, no qual se desenvolve um resgate da cultura popular, dos heróis do movimento, da defesa de relações de igualdade entre homens e mulheres. Portanto, “nossas escolas, nossos cursos de formação, precisam ser espaços privilegiados para a vivência e a produção de cultura” (MST, 2005, p.173)

9) *Gestão democrática;*

O MST propõe a democracia como um princípio pedagógico, não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre democracia, mas é importante vivenciar um espaço de participação democrática. O Movimento propõe que o processo pedagógico deve ser “autogestionário, cabendo aos sujeitos envolvidos iniciarem a prática que deverá ser modelo na nova sociedade”. (FLORESTA, 2006, p.140)

A gestão democrática busca envolver todos os sujeitos do processo educativo: educadores, educandos, comunidade e coordenação pedagógica do movimento. A gestão coletiva é um princípio presente desde a fundação do movimento, quando se cria uma estrutura organizativa que possibilita a participação de várias pessoas de vários Estados. No processo educativo, existe a mesma estrutura com os coletivos de educação.

Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e repartir os resultados de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação. (MST, 2005, p.173)

10) *Auto-organização dos/das estudantes;*

O Movimento entende que os educandos devem ser desafiados a se auto-organizarem, com autonomia. A expressão “auto-organização” é baseada nas idéias de Pistrak, como forma

de especificar o processo de criação do coletivo de alunos e alunas em uma escola. Os educandos necessitam aprender a auto-organizar-se, isto é, ter autonomia para criar tempo e espaço para debater, participar, produzir ser um sujeito ativo no processo educativo.

A educação para autonomia é o grande desafio e o principal objetivo para os educadores, pois os educando devem assumir a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, não ficando o educador como o único responsável. Existem implicações profundas no processo de construção da autonomia pelos educandos, a principal é a possibilidade de assumirem a condição de sujeitos produtores de conhecimento e sujeitos da história.

A forma que vai assumir a auto-organização dos educandos depende muito de tipo de prática de educação se trate dos objetivos principais que ela tenha, da idade e das experiências anteriores dos/das estudantes, do preparo dos educadores das educadoras, das condições objetivas de tempo e de espaço que se tenha. (MST,2005, p.174)

11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras;

A criação de coletivos pedagógicos fortaleceu o movimento na luta por educação, pois foi a partir desses coletivos que a luta pela democratização do ensino ganhou relevância dentro de um movimento que tem a luta pela terra a sua principal bandeira.

Esse princípio destaca que o processo de formação não se dá individualmente, mas na coletividade, como afirma Makarenko (1978 *apud* MST, 2005, p. 175), “nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sua responsabilidade”. O professor que trabalhe sozinho não conseguirá colocar em prática os princípios filosóficos e pedagógicos defendidos pelo movimento.

Esse coletivo demonstra a necessidade do MST formar seus educadores como forma de buscar implementar a “Pedagogia do Movimento”, por isso a realização de palestras, oficinas, seminários, encontros de educadores, além dos cursos regulares, como o curso de magistério e o Curso Pedagogia da Terra.

“os coletivos pedagógicos pode ser o espaço privilegiado de **auto-formação permanente**, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. Além de qualificar o trabalho, o coletivo tem ainda outra dimensão formativa: ele mais facilmente alimenta o nosso direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas.”. (MST, 2005 p.175)

12) Atitude e habilidade de pesquisa;

Pesquisa neste princípio é igual à investigação sobre uma realidade, um esforço sistemático e rigoroso para compreender cientificamente um problema. O Movimento tenta

efetuar uma separação entre a pesquisa defendida e as pesquisas realizadas na academia, sendo necessário ressaltar que, na academia, existem pesquisas socialmente relevantes e que não devem ser desconsideradas pelo Movimento.

O Movimento defende que a pesquisa esteja presente no processo de formação dos educandos como uma possibilidade de investigar, criar, produzir. Esse princípio está relacionado com o princípio da relação teoria e prática. Portanto, é necessário desenvolver:

A curiosidade diante daquilo que ainda não se conhece, a busca de respostas que não se contentam com a aparência das coisas, a capacidade de relacionar uma idéia com a outra, um problema com o outro, o gosto pelo estudo histórico da realidade, a habilidade de fazer perguntas, de construir hipóteses, de registrar por escrito as coisas que ouve, pensa, faz, de refletir e discutir em grupo, de elaborar propostas. (MST, 2005, p.175).

13) *Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.*

Este princípio não fazia parte da proposta inicial de educação elaborada pelo MST, entretanto foi incorporado como forma de responder às críticas que eram feitas, pois a proposta inicial valorizava o coletivo em detrimento da dimensão individual do sujeito.

No âmbito da reflexão metodológica, este princípio quer enfatizar a importância do acompanhamento pedagógico personalizado, isto é, ao mesmo tempo em que o educador/a atua no coletivo, precisa conhecer cada estudante, analisando suas características peculiares, seus destaques, seus limites, e de que modo as práticas educativas podem possibilitar o desenvolvimento desse sujeito.

Após a leitura dos princípios filosóficos e pedagógicos, nota-se que o Movimento conseguiu montar uma proposta pedagógica que tem como objetivo levar a classe trabalhadora a pensar a possibilidade de um projeto alternativo de educação e, sobretudo, de sociedade. Na análise da proposta pedagógica do MST, pode-se observar claramente o referencial teórico utilizado e defendido pelo movimento. São eles: Karl Marx, José Martí, Antônio Gramsci, Paulo Freire, Lenin, Pistrak, Makarenko. Assim, a tensão que é observada é se esses princípios podem ser efetivados numa sociedade cujas relações predominantes são antagônicas às defendidas pelo Movimento.

Para o Movimento, de acordo com as ideias de Lenin, está claro que a escola defendida é uma escola de classe, pelo entendimento de que a escola sempre foi de classe e a defesa do MST é a escola que defende e ajuda a classe trabalhadora a construir seu projeto de emancipação política.

O MST define duas linhas de luta: na linha política, a luta pelo direito e acesso à educação infantil à alfabetização de jovens e adultos, o ensino básico e o ensino superior; na linha ideológica, há a defesa dos princípios filosóficos e pedagógicos, para a criação da escola do MST. Para Caldart (2004), a escola do MST começa apresentar elementos importantes no cultivo da identidade histórica do Movimento e de seus sujeitos, com a presença da bandeira, do hino, da mística, das canções.

A defesa de uma escola com a ideologia do MST suscita debates e críticas ao movimento, pois se, no primeiro momento a escola capitalista não servia aos sujeitos que viviam em áreas de assentamentos por conta da ideologia burguesa, agora o movimento propõe e defende uma escola com a sua ideologia. Esse é o debate, que de certa forma, ocorre em torno da proposta educacional e dos cursos do MST.

Portanto, é nesse contexto de luta do MST por escola, por formação e escolarização dos educadores/educadoras do movimento, pela defesa de uma pedagogia do Movimento que está o estudo do Curso Pedagogia da Terra. O entendimento da história do movimento e a sua luta por educação - pois a materialização das práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas não podem ser ignoradas - são elementos fundantes para a pesquisa e compreensão de um curso que tem como protagonistas os sujeitos que pertencem a um movimento revolucionário.

3 CAMINHOS E ITINERÁRIOS DA PESQUISA

No processo de produção do conhecimento, inúmeros caminhos são colocados para o pesquisador, cujo objetivo é conhecer, interpretar o objeto na sua inteireza, observando a realidade e as relações estabelecidas. Contudo, a escolha do método não é simplesmente uma escolha metodológica aleatória para cumprir uma exigência do trabalho científico, é, sobretudo, uma opção teórica e política definida pelo pesquisador na sua relação com o objeto a ser pesquisado e estudado.

Nesse sentido, Morin (2003) nos fala que o método não pode ter aquela visão composta por um conjunto de receitas eficazes para se chegar a um resultado previsto. A realidade é dinâmica e se transforma a todo o momento, por isso uma concepção de método como programa é mais que insuficiente, faz-se necessário a presença de um sujeito pensante e estrategista. Morin coloca outra concepção de método: o método como caminho, ensaio gerativo “para” e “do” pensamento. Para ele, faz-se necessário a presença de um sujeito capaz de aprender, de inventar e criar “em” e “durante” o seu caminho.

Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia da Terra, realizado entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, através do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, objeto dessa investigação, adota uma pesquisa de campo com caráter qualitativo, por entender que esta abordagem possibilita o contato direto com o objeto investigado pela sua complexidade o que permite a multiplicidade dos dados a serem coletados, como também a participação direta dos sujeitos envolvidos. Segundo Ludke e André (1986), os desafios da pesquisa em educação é captar a realidade dinâmica e complexa do objeto em estudo em educação.

Segundo Mynaio (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser captada pela abordagem quantitativa, ou seja, a abordagem qualitativa trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

No processo de produção do conhecimento, é necessária uma relação dialética entre os métodos qualitativos e os métodos quantitativos. De acordo com Gatti (2000), a discussão em torno dessas abordagens nem sempre leva em consideração os limites e as limitações de cada

um, tornando-se uma discussão com aspectos ideológicos do que análises metodológicas e de fundamentos teóricos.

Gatti (2000) observa, também, que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, um significado que é atribuído à grandeza com que o fenômeno se manifesta; por outro lado, nas abordagens qualitativas é preciso que o evento se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção. Portanto, ao tomar o posicionamento da metodologia qualitativa na pesquisa, não significa desconsiderar a possibilidade de utilização, no decorrer do trabalho, de investigação dos procedimentos quantitativos, até porque, conforme Melucci (2005, p.27-28), “nesta enorme redefinição do estudo da pesquisa social perde significado a oposição entre qualidade e quantidade: é uma oposição que aparece sempre mais obsoleta [...]”.

3.1 O CAMINHAR DO PESQUISADOR

Antes de se iniciar a análise propriamente dita do Curso, é interessante historiar como se deu o desejo de estudar e compreender uma formação específica para educadores do campo. O primeiro contato com a turma de Pedagogia da Terra do MST ocorreu em agosto de 2005, quando integrava a equipe de Coordenação do PRONERA/UNEB. Como membro da coordenação, tinha a tarefa de acompanhar e avaliar a realização das atividades desenvolvidas no Curso. Esse foi o primeiro contato, literalmente, com uma turma composta por educandos pertencentes ao MST. A primeira impressão foi de encantamento pelas diferentes atividades realizadas pela turma: a mística, o cantar do hino do movimento, a música, a participação dos estudantes nas atividades.

Outra característica marcante da turma é a organização das tarefas, tudo é bem definido, não existem privilégios para determinadas pessoas, todos têm os mesmos direitos e deveres, tanto homens quanto mulheres, o trabalho coletivo é realizado efetivamente.

Dessa forma, o acompanhamento da segunda etapa do Curso Pedagogia da Terra em agosto de 2005, foi a primeira aproximação com o objeto de estudo. A partir dessa experiência, aumentou o interesse de compreender mais sistematicamente a proposta de educação de um movimento que se coloca como revolucionário e perceber como a educação pode ajudar nesse processo de transformação social. Daí que o trabalho como pesquisador

teve o objetivo de compreender a educação defendida pelo movimento e como acontece o processo de formação dos professores do MST.

Outra questão importante é como se dá o diálogo entre um movimento que possui as suas referências e concepções próprias, como é o caso do MST, e a Universidade que neste caso específico se trata da UNEB. Portanto, há essa relação entre o saber científico e o saber popular, por isso o saber das lutas perpassará por todo o nosso trabalho.

Ainda em 2005, a participação como aluno especial da disciplina Movimentos Sociais e Educação, ministrada pela Professora Celma Borges, foi decisiva, pois fez perceber essas experiências vivenciadas com um olhar de pesquisador. Como nada é por acaso, mas decorrência de escolha, é por isso que a professora que contribuiu com a escolha do objeto de pesquisa, hoje, é a orientadora do trabalho de dissertação.

A pesquisa está dividida em três fases: a primeira fase foi o levantamento de materiais sobre o curso, bem como uma bibliografia atualizada das discussões sobre Educação do Campo e sobre os movimentos sociais, mais especificamente sobre o MST; segunda fase da Pesquisa corresponde à realização dos questionários e das entrevistas; e a terceira fase corresponde à análise dos dados obtidos.

A primeira fase da pesquisa começa em 2007. No primeiro semestre desse ano, houve disciplinas interessantes e que ajudaram na formatação do objeto de estudo, principalmente a disciplina ministrada pelo Professor Roberto Sidnei, em que se discutiam as questões metodológicas de uma pesquisa. As leituras e as discussões proporcionadas por essa disciplina, acrescidas do processo de orientação, delinearão as perspectivas teórico-metodológicas deste trabalho.

No segundo semestre de 2007, também houve disciplinas que contribuíram para a obtenção dos créditos necessários para composição do currículo. Nas disciplinas cursadas, destaca-se a disciplina Projeto de Dissertação, ministrada pela Professora Dora Leal. Essa disciplina oportunizou a discussão e análise do projeto de Pesquisa pelos colegas e pela professora, sendo um momento rico e extremamente importante, pois suas contribuições ajudaram no processo de construção e re-construção do Projeto.

Chegou o ano de 2008! Ano em que foi colocado no cronograma do Projeto para a realização da Pesquisa. No período de 26 de fevereiro de 2008 a 02 de março de 2008, iniciou-se a investigação empírica, com o acompanhamento do Tempo Escola¹¹, no Centro de Formação Carlos Marighela, no município do Prado. Nesse período foi possível observar

¹¹ A análise sobre os tempos educativos será realizada no Capítulo IV dessa dissertação.

todas as atividades desenvolvidas pelos educandos, o acompanhamento das místicas¹² e das aulas.

O primeiro contato com a turma foi muito proveitoso, eles já sabiam da ida de um pesquisador até o curso, pois, antes de viajar para o Prado, foi necessário solicitar da Coordenação Estadual do MST a permissão para acompanhar as atividades da turma Pedagogia da Terra. Um fato interessante foi que, logo após a chegada em sala de aula, o líder da turma daquele dia solicitou que o pesquisador se apresentasse e falasse sobre o objetivo da visita. Esse momento foi importante pelo fato de ter a oportunidade de explicitar a intenção da pesquisa e solicitar dos educandos a contribuição para a realização desse trabalho. A observação do diário de campo demonstra como foi o primeiro contato:

Saí de Salvador às 18h30m do dia 25 de fevereiro de 2008 e cheguei no Assentamento 1º de Abril no dia 26, às 9h. O difícil não foi chegar, mas, logo no primeiro momento, explicar as minhas intenções de pesquisador. A dificuldade não era em explicar os objetivos da pesquisa, mas convencê-los de que se tratava de uma pesquisa séria e importante para o Curso. (Diário de Campo, 26 de fevereiro de 2008)

Após o primeiro contato, buscou-se observar as atividades desenvolvidas pela turma, participando das aulas, das místicas, de conversas com os educandos. A receptividade da turma foi muito boa, é uma turma bastante alegre e de fácil acesso. Para alguns, a presença desse pesquisador era como a de um fiscal, pois a imagem que eles tinham era como o membro da Coordenação Central do PRONERA. Entretanto, nas conversas, foi possível esclarecer de que este pesquisador era um estudante do Curso do Mestrado da UFBA, não mais um coordenador, até porque não pertencia mais à coordenação do PRONERA.

Após os esclarecimentos, a relação melhorou, pois a preocupação de alguns educandos era o que seria escrito sobre o movimento. Esse debate sobre as preocupações dos estudantes é descrito no diário de campo.

Quando eu falo para os estudantes que estou como pesquisador, eles me aceitam e falam que têm interesse de seguir a carreira acadêmica também. Entretanto, é visível a preocupação que esses educandos têm com o trabalho dos pesquisadores, pois como disse um estudante: “o movimento já sofreu muito com esses pesquisadores, não é o seu caso Fábio, estou falando porque têm alguns que vêm pra cá passam dois dias e saem escrevendo o que quer como o conhecedor do movimento. Isso é muito ruim pra gente, não significa que o movimento tem que se fechar e não deixar os pesquisadores estudarem o movimento, até porque o MST precisa ser estudado e discutido, mas já têm alguns que já vêm com a intenção de destruir o trabalho da gente, são esses que devem ser impedidos de participar das nossas atividades”. (Diário de Campo 27 de fevereiro de 2008)

¹² A descrição mais detalhada das místicas será realizada no Capítulo IV.

Dessa forma, foi possível estabelecer o contato com a turma, respeitando sempre o seu espaço. Nesse período foi aplicado um questionário com os educandos, dentre as várias questões contidas nesse instrumento, havia algumas com o objetivo de analisar o seu perfil e como eles avaliavam a importância do curso para eles e para o movimento. Solicitou-se ao líder da turma e à professora um tempo para aplicar esse questionário.

O campo de pesquisa é muito rico e complexo pra ser estudado e entendido. Para os positivistas, o campo de pesquisa é um elemento perturbador, pois essa corrente de pensamento prega a objetividade acima de tudo. O campo de pesquisa é perturbador pra quem define com objetividade a sua pesquisa e não permite que ela possa ser mudada, reformulada ou alterada no decorrer de sua realização em função de interpretações da realidade que alterem seu problema. Mas esse mesmo campo pode ser um elemento extremamente importante para o pesquisador, no sentido de tentar conhecer esse objeto na sua perspectiva histórica e no movimento das suas relações.

O pensamento de Heráclito de Êfeso :“um homem não entra duas vezes no mesmo rio. Da segunda vez não é o mesmo homem nem o rio é o mesmo” é a síntese da relação entre pesquisador e campo pesquisa, pois aquele não é o mesmo, após sua atuação.

O trabalho de campo motivou mais o estudo e a compreensão do objeto. No cronograma, a sétima etapa estava prevista para o segundo semestre de 2008, no entanto não aconteceu por alguns motivos: a greve do INCRA; o não repasse dos recursos do INCRA para a UNEB; a realização das eleições municipais, A causa que mais dificultou a realização da etapa foi o término dos recursos e a não liberação do aditivo para a continuidade do Curso. Essa etapa só começou a ser realizada em março de 2009, quando esta pesquisa estava em sua redação final.

A não realização da sétima etapa dificultou a coleta de dados e gerou uma angústia enorme no pesquisador, pelo fato de que o prazo estabelecido para defender uma dissertação de Mestrado são dois anos, mas o objeto de estudo tem o seu próprio tempo e não respeitou o tempo imposto para ser estudado.

Inicia-se 2009! Não era mais possível esperar, optou-se em ir atrás dos sujeitos da pesquisa onde eles estivessem para entrevistá-los. Visitaram-se alguns assentamentos a fim de entrevistar os educandos, professores e coordenadores. .

No primeiro momento da pesquisa, o número de entrevistados era maior do que foi possível realizar, entretanto o conteúdo do trabalho não ficou comprometido, pelo fato de que

as entrevistas realizadas ajudaram na compreensão e na resposta da pergunta orientadora do trabalho.

Assim foi o caminho trilhado para a realização desta pesquisa. Agora se faz necessário detalhar as técnicas e os procedimentos de coleta de dados. Com vistas a responder o problema da pesquisa, é necessária a escolha criteriosa das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados, pois são importantes para a captação da realidade estudada. Nesse sentido, o trabalho se configura como um Estudo de Caso e os instrumentos definidos para pesquisa foram: a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise documental.

3.2 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso possibilita retratar uma realidade de forma densa como explica Trivinos (1987, p.133): “estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Na medida em que se aprofunda na investigação do objeto, aumenta-se também a sua complexidade. Daí que o pesquisador estará sempre buscando novas interpretações, questionamentos para o desenvolvimento do seu trabalho, ressaltando sempre o acabamento provisório da pesquisa, como nos explica Macedo (2000, p.150).

Os estudos de caso visam à descoberta, características que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório; portanto o conhecimento é vasto como algo que se constrói, se faz e refaz constantemente.

Este trabalho é um estudo de caso que consistiu em observar detalhadamente uma determinada realidade: o Curso Pedagogia da Terra, realizado no Departamento de Educação de Teixeira de Freitas – Campus X, no Assentamento 1º de Abril, no município do Prado – BA, cuja turma é composta por 58 educandos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O Estudo de Caso possibilita a escolha dos sujeitos entrevistados e a descrição densa das atividades realizadas. Dessa forma, essa técnica possibilitou a compreensão de como se dá o processo de formação dos professores do MST e, sobretudo, possibilitou conhecer os sujeitos que compõem a turma do MST, como assim é denominada.

A turma do MST.

Na divisão das vagas entre os movimentos sociais do campo, ficou acordado que o MST teria uma quantidade de vagas superior aos outros movimentos. Essa discussão foi realizada entre os movimentos, pois são eles que apresentam a demanda e a divisão das vagas. Nessa divisão, foi observado a participação efetiva do movimento na reivindicação do Curso e na elaboração do projeto. Nessa perspectiva, o MST, pelo seu histórico de luta por educação e por possuir quadros qualificados neste setor, conseguiu articular, com mais eficiência, as reivindicações por projetos educacionais. Dessa forma, é explicado o porquê do MST possuir uma turma quase específica para os seus militantes.

A divisão inicial do Curso, realizado no Departamento de Teixeira de Freitas¹³ – Campus X, era de 58 educandos(as) pertencentes ao MST e 02 educandas pertencentes ao movimento Pólo de Unidade Camponesa – PUC que não continuaram os estudos com a turma do MST: uma desistiu do curso e a outra solicitou a transferência para a turma de Bom Jesus da Lapa, pelo fato de não se adaptar à rotina desenvolvida pelos educandos(as) do MST.

É por isso que a turma de Teixeira de Freitas, mais especificamente do Assentamento 1º de Abril, localizado no Município do Prado, é chamada de turma do MST. Cabe ressaltar que nessa turma existem 04 educandos oriundos das Escolas Família Agrícolas – EFA's, que foram indicados pelo MST para concorrer ao quadro de vagas disponível para o movimento.

Como já foi explicitado, durante a sexta etapa da turma, no primeiro semestre de 2008, foi realizada a coleta de dados, contabilizando um total de 51 (cinquenta e um) educandos. Nesse período, foi solicitado também a eles que respondessem a um questionário que tinha como objetivo observar o perfil da turma. Dessa solicitação, 34 (trinta e quatro) entregaram os questionários respondidos. Portanto, os dados apresentados serão a partir do universo de 34 educandos pesquisados.

As questões elaboradas no questionário¹⁴ podem ser agrupadas em várias partes: Identificação (Nome, onde mora em assentamento/acampamento, cidade?); Formação (quando terminou o 2º grau, qual o nome da escola, qual o curso, escola urbana ou rural ?); participação no movimento (quando entrou no MST, qual é atuação dentro do movimento?); o

¹³ Teixeira de Freitas é o principal município da região do extremo sul do Estado da Bahia, localizado a 884 km da Capital Salvador.

¹⁴ Em anexo.

Curso Pedagogia da Terra (porque escolheu fazer o Curso, qual a importância para você e para o movimento).

Neste trabalho, a identificação dos questionários foi realizada da seguinte forma: Questionário 1, Questionário 2 e assim por diante. É uma forma de manter o anonimato dos educandos, por questões éticas.

Temos uma turma composta aproximadamente de 66% de mulheres. A Figura 01 demonstra a variação das idades da turma.

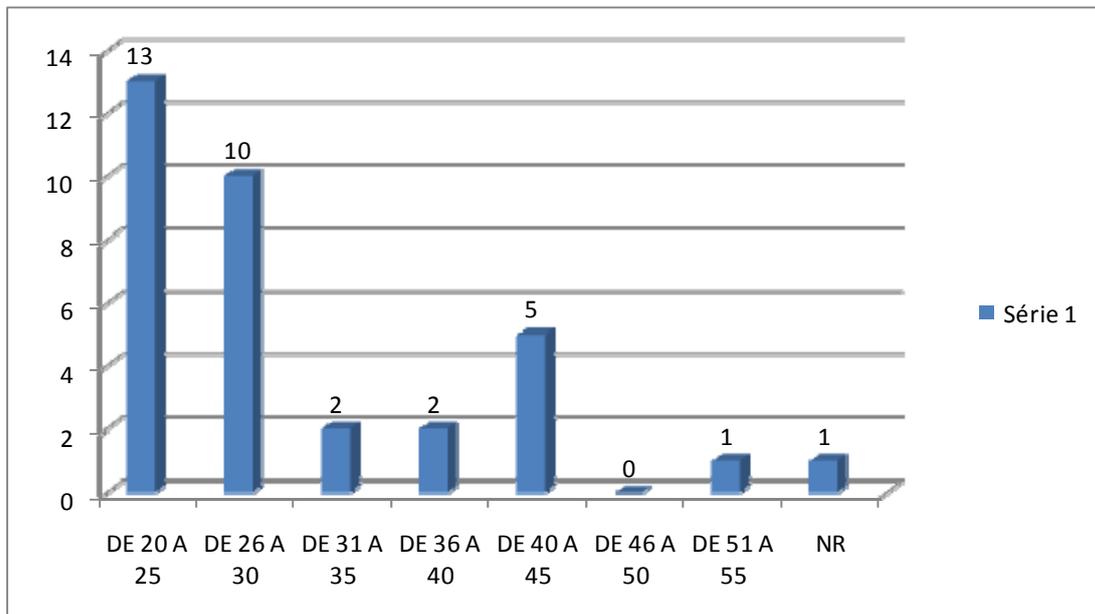


FIGURA 01: Distribuição dos Educandos pesquisados por faixas etárias.

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

Ao analisar a Figura 01, observa-se que aproximadamente 76% dos educandos possuem idade entre 20 a 30 anos, portanto a turma, em sua maioria, é composta por jovens.

A Figura 02 evidencia que 15 desses educandos fazem parte da segunda geração do MST, isto é, são filhos de assentados. Esses dados corroboram com a tese de que os educandos que compõem a turma Pedagogia da Terra, na sua grande maioria, são oriundos de famílias que já passaram pelo processo de luta pela terra.

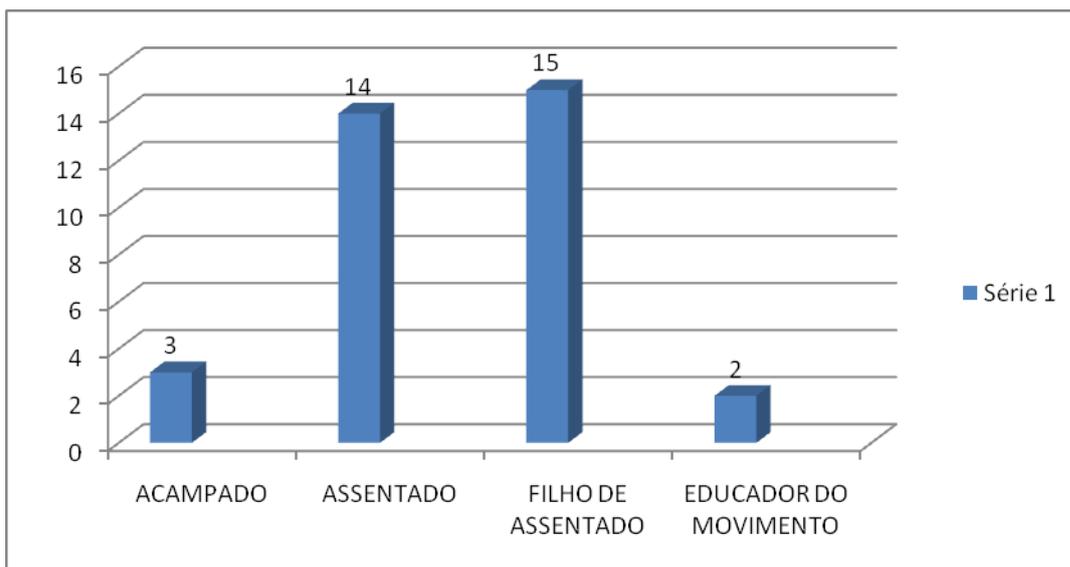


FIGURA 02: Distribuição dos Educandos por vínculo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

Outra constatação importante da pesquisa é sobre os educandos que estudaram nas escolas vinculadas ao MST. Dentre os educandos que responderam ao questionário, 09 (nove) disseram que estudaram, no Curso de Magistério, realizado em parceria entre o MST e a UNEB. Esse dado demonstra como foi discutido, no processo histórico de construção do Curso Pedagogia da Terra, a continuidade desses estudantes no processo de formação docente e a própria luta do movimento em possibilitar essa formação de educadores no nível superior.

Dentre os questionamentos realizados estava o relativo à localização geográfica da escola em que eles haviam estudado (Zona Urbana ou na Zona Rural), como forma de compreender seus processos anteriores de escolarização. Pode-se observar que 23 (vinte e três) educandos responderam que estudaram em escolas da Zona Urbana, 11 (onze) em escolas da zona rural. Ao analisar os questionários, ficou evidenciado que mesmo quando os educandos moravam no campo, eles eram obrigados a estudar em escolas da cidade. Esse dado retrata – como foi discutido no Capítulo I – a história da educação para os homens e mulheres do campo, quando foi constatado que as políticas públicas educacionais para essa parcela da população se deram de forma “tardia e descontínua”, e descontextualizada. De fato, antes havia uma escola urbana para os trabalhadores do campo.

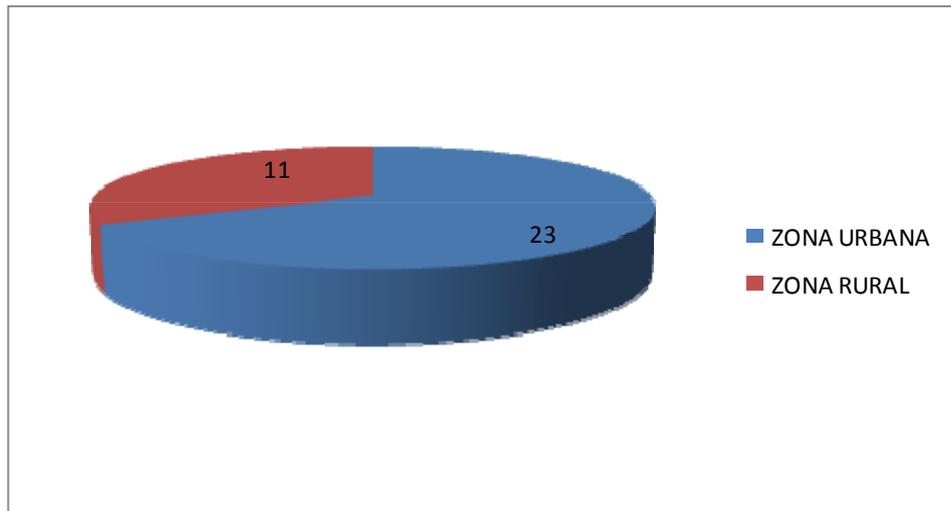


FIGURA 03: Distribuição dos Educandos por escolarização em áreas Urbanas e Rurais

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

Com relação à função exercida pelos educandos dentro do movimento, foi observado que esses estudantes participam de diferentes atividades organizativas do próprio movimento. No estudo sobre a formação do MST, ficou evidenciado que o Movimento organizou uma estrutura básica (organizativa) em cada Estado, como forma de mobilizar e possibilitar a organização da luta dessas famílias que integram o movimento. Compreendendo a forma de organização do movimento – conforme discussão realizada no Capítulo II – pode-se perceber que existe uma demanda de sujeitos qualificados politicamente para atuar nos diferentes setores e nas diferentes coordenações. A Figura 04 indica as diferentes atividades exercidas pelos estudantes do MST do Curso Pedagogia da Terra:

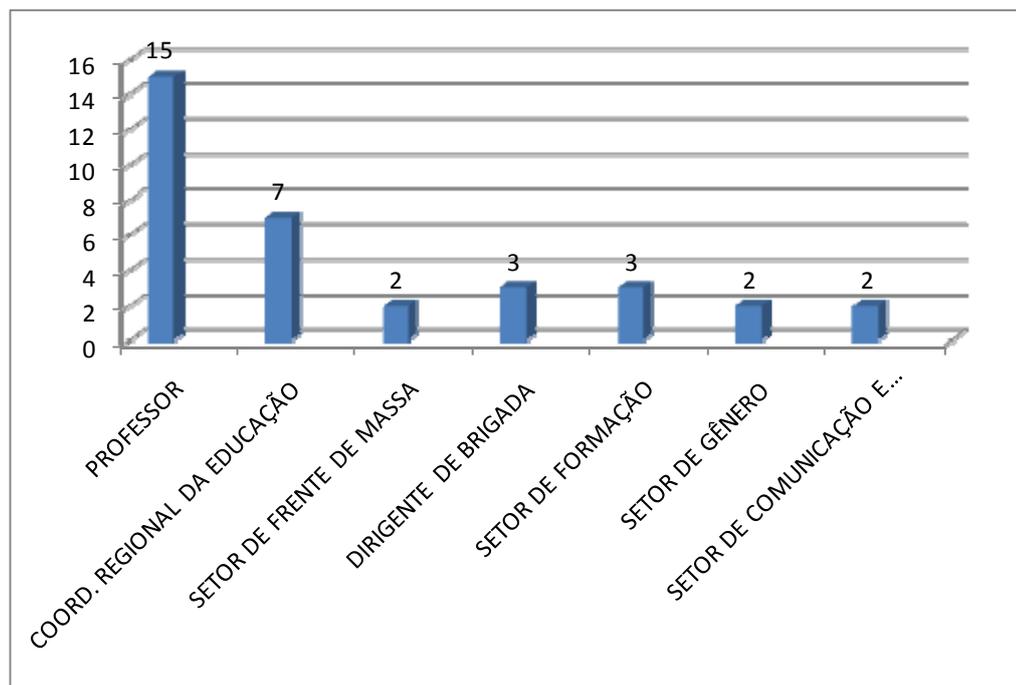


FIGURA 04: Distribuição dos Educandos por atividades exercidas na estrutura organizativa do MST

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

Observa-se que 22 educandos (15 + 7) estão em exercício na área de educação, dos quais 15 são professores. Sabe-se que o movimento tem necessidade tanto de militantes em diferentes áreas e setores na sua organização interna quanto de professores. O Curso Pedagogia da Terra tem o objetivo de formar educadores do campo, mais especificamente professores e coordenadores, para exercerem suas atividades nas escolas dos assentamentos. Assim, o Movimento estimula e oportuniza a atuação desses sujeitos nas áreas de educação como forma de fortalecer a construção da sua proposta de educação e, principalmente, de ajudar no processo de organização das escolas dos assentamentos com dificuldades. Este fato justifica também a presença, na turma observada, de 12 outros estudantes ligados a outras áreas de atuação nos acampamentos e assentamentos.

Em resumo, a turma do Curso Pedagogia da Terra do Campus X é composta, em sua grande maioria, por jovens assentados ou filhos de assentados, por isso muitos desses educandos já atuam como professores ou coordenadores, evidenciando a preocupação do Movimento quanto à formação dos sujeitos que irão atuar na construção da sua Pedagogia.

3.2.1 Observação Participante.

O campo de pesquisa é uma etapa indispensável para as pesquisas qualitativas, entretanto já foi considerado um elemento de perturbação devido ao predomínio da objetividade estabelecida pelo positivismo. Hoje, defende-se uma ciência que supere o dualismo sujeito/objeto, realidade/interpretação e coloque o pesquisador diante das práticas sociais.

Para Macedo (2000), a observação participante exercida no início de um recurso metodológico adquire, *a posteriori*, uma densidade teórica que transcende sua simples posição de recurso. Nesse sentido, o objetivo da observação participante é reduzir as distâncias entre o pesquisador e o objeto de estudo, possibilitando uma vivência mais intensa no mundo do objeto a ser estudado.

A relação entre pesquisadores e atores sociais é um dos maiores desafios das pesquisas qualitativas. Segundo Ranci (2005), por se constituir um jogo relacional entre os atores e os pesquisadores, por isso é necessário acordos com regras para estabelecer as difíceis relações. Defende o autor que esta relação deve ser vista como um recurso que permite enriquecer a análise e não como um obstáculo para a realização da pesquisa.

Sob essa ótica, considerando que o espaço em que acontece o curso de Pedagogia da Terra é rico de significados e significantes, pois envolve educadores, educandos, coordenadores da universidade e coordenadores do MST, sujeitos envolvidos na realização do projeto, por isso foi de grande utilidade a observação *in loco* para a realização deste trabalho. As observações foram realizadas no Tempo-Escola do Curso Pedagogia da Terra e registradas em diário de campo, juntamente com as reflexões, interpretações e inquietações em torno do objeto. Essas observações foram sistematizadas e realizadas por diversos instrumentos, além do registro da observação direta das atividades desenvolvidas no curso e de vivências com educadores e educandos.

3.2.2 Entrevista Semi-Estruturada.

Outro recurso utilizado no trabalho de investigação foi a entrevista semi-estruturada. A característica deste tipo de instrumento é a sistematização de algumas questões, que por não ser algo fechado, pode-se alterar e acrescentar questões a partir das falas do sujeito entrevistado. Optou-se pela entrevista semi-estruturada pelo fato dela favorecer “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de situação específica como de situações de dimensão maiores” (TRIVINOS, 1987, p. 152).

A entrevista semi-estruturada é um recurso extremamente importante para o pesquisador, pois o contato direto com a linguagem é uma fonte rica para a compreensão da realidade, como afirma Macedo (2000, p.165): “o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas”.

As entrevistas foram estabelecidas como a segunda fase da pesquisa. A sua realização é o momento mais importante para o pesquisador. A dificuldade em realizar as entrevistas, como já foi descrito acima, deu-se pela não realização, em tempo previsto, da etapa do Tempo Escola do Curso Pedagogia da Terra. Esse fato proporcionou dificuldades para contatar a população que corresponderia à amostra.

Assim, foi necessário ir em busca desses sujeitos. O que foi feito. Antes de iniciar o processo de entrevista, foi entregue um termo de esclarecimento e compromisso do pesquisador, na qual era explicado, em linguagem simples, o procedimento do pesquisador e o objetivo da pesquisa: “*Observar a forma como o encontro com as práticas educativas dos educandos/educadores do MST e dos professores da UNEB inseridos neste projeto estão sendo modificadas, na perspectiva do conhecimento sobre Educação do Campo*”. Continha, também, um termo de consentimento do sujeito da pesquisa, na qual esclarecia que não seria divulgado o nome da pessoa entrevistada. Foi solicitado que o entrevistado assinasse uma declaração de que aceitava participar do trabalho.

Ao aceitar os princípios da pesquisa, os sujeitos entrevistados sabiam que participariam de uma gravação, o que não constituiu um problema, pois, durante o diálogo, explicava-se o objetivo desta para o pesquisador. A duração das entrevistas raramente foi inferior à uma hora. A relação entrevistador/entrevistado era menos solene possível, ouvia-os sempre com atenção, mesmo quando as respostas não tinham relação com a pergunta realizada.

Na apresentação dos resultados de pesquisa, poderão ser notados inúmeros trechos de entrevistas que constituem não uma forma de encher as páginas de dados, mas um suporte indispensável para a reflexão teórica e compreensão do objeto investigado. Por isso, em alguns momentos, fizemos a opção de colocar a fala na sua inteireza, sem cortes, como forma de ajudar no processo de discussão e compreensão.

É preciso esclarecer que as entrevistas foram gravadas e transcritas pelo pesquisador. O momento de transcrição é muito importante, pois cria a possibilidade de vivenciar novamente o contato com o sujeito, possibilitando inúmeras reflexões e avaliações da fala do entrevistado.

Foram entrevistados os seguintes sujeitos: 03 professores; 03 educandos; 01 representante do setor de educação do MST; 01 Coordenadora Regional da Turma de Teixeira de Freitas; 01 representante da Coordenação do PRONERA/UNEB.

Cabe esclarecer mais uma vez que a identidade dos sujeitos entrevistados não foi revelada. Para apresentar os resultados, escolheu-se a seguinte forma de identificação: Entrevista nº1, Entrevista nº 2 e assim por diante. Utilizaram-se os seguintes termos: Professor, no masculino, para indicar a fala dos professores; educandos, no masculino, para indicar as falas dos alunos; coordenador, no masculino, para indicar as falas da coordenação.

3.2.3 Análise Documental

Outro instrumento utilizado no processo de coleta de dados foi a pesquisa documental. Na divisão estabelecida, esse procedimento seria a primeira fase da pesquisa, entretanto, a todo momento, recorria-se aos documentos obtidos para ajudar na compreensão do Curso. Nesse sentido, esse instrumento é de grande valia, pois os documentos constituem uma fonte poderosa de informações, contribuindo para as interpretações do pesquisador. Outra vantagem da análise documental, segundo Ludck e André (1986), é que os documentos são uma fonte não-reativa, que permitem a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável.

Para Macedo (2000,p.171), os documentos são importantes principalmente para as pesquisas em ciência da educação, já que “ podemos comprovar que a própria vida escolar e seus rituais é muito feita a partir de orientações contidas em documentos”.

Analisaram-se, intensamente, os documentos referentes ao Curso Pedagogia da Terra, especificamente os da Turma de Teixeira de Freitas, desde as atas das reuniões, durante o

processo de negociação para a elaboração do Projeto Pedagogia da Terra, até as atas referentes às reuniões em que se avaliavam as etapas realizadas. O Projeto Pedagogia da Terra é um documento que foi bastante analisado e estudado a fim de compreender a sua proposta pedagógica inovadora, uma vez que foi o primeiro curso de ensino superior, no Estado da Bahia, em parceria com os Movimentos Sociais do Campo

Foram analisados, também, os documentos produzidos pelo MST referentes ao processo de educação implementado pelo movimento para os seus militantes. Cabe ressaltar que se teve acesso à Proposta Metodológica da sexta etapa, chamada de PROMET, produzida pelos educandos antes do início de cada etapa. Nessa proposta, estão elencados os objetivos e as atividades que serão realizadas pelos educandos no período do Tempo Escola.

Assim, utilizando-se da pesquisa documental, da bibliográfica, do Estudo de Caso e de diversos instrumentos, foi possível aprofundar a investigação do objeto de pesquisa e responder ao questionamento central deste trabalho.

4 PEDAGOGIA DA TERRA: limites e possibilidades no diálogo entre Universidade e MST.

Este capítulo tem o objetivo de descrever, refletir e analisar o Curso Pedagogia da Terra, realizado em parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e os movimentos sociais do campo, tendo como unidade de análise neste estudo somente a turma que é composta por integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

A análise, aqui apresentada, foi realizada a partir da observação e acompanhamento: 1) das etapas do Tempo-Escola, no Centro de Formação Carlos Marighela; 2) dos documentos do Curso (Atas de Reuniões, Projeto do Curso, Grade Curricular, Plano de Curso, Avaliações Realizadas pelas Coordenações); 3) das entrevistas realizadas com os Coordenadores, Educadores e Educandos do Curso, além do representante do Setor de Educação do MST e dos questionários aplicados aos educandos. Os dados coletados serão posteriormente aqui sintetizados.



Educandos realizando o Tempo-Formação no Centro de Formação Carlos Marighela

FIGURA 05 – Tempo Escola (Centro de Formação Carlos Marighela)
FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

Portanto, esse capítulo tem o objetivo de descrever e analisar a realização do Curso Pedagogia da Terra, na perspectiva de responder ao problema de pesquisa: *O Curso Pedagogia da Terra PRONERA/UNEB tem possibilitado a implementação de novas práticas educativas aos educandos/educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e aos professores da UNEB inseridos no Projeto, na perspectiva da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais do campo?*

4.1 A IMPLANTAÇÃO DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA PRONERA/UNEB: ensaio de encontro de atores educacionais

O Curso Pedagogia da Terra é resultado de uma luta travada pelos movimentos sociais do campo por educação. A necessidade de esses movimentos romperem com as “cercas” do saber fez com que eles fossem à luta e reivindicassem o direito à educação para os sujeitos do campo. No primeiro momento, como foi observado no primeiro capítulo, houve a criação de um Movimento por uma Educação Básica do Campo. Mas esses movimentos entenderam que somente a educação básica não bastava para os sujeitos do campo, era necessário lutar para implantação de cursos de nível superior, isto é, tinha-se que também destruir as “cercas” das universidades.

A luta dos movimentos sociais do campo por cursos formais de formação de educadores, no caso específico do MST, começa desde a implantação dos Cursos de Magistério – como foi abordado no segundo capítulo. A realização desses Cursos demonstrava a necessidade do movimento pensar a formação dos seus educadores, pois a educação pretendida e defendida por esses sujeitos diferenciava da educação oferecida pelas escolas públicas que seguiam a lógica capitalista. Por isso, o processo de construção de um curso de nível superior começa nesse movimento de reivindicação por uma formação específica de educadores vinculados ao movimento.

As experiências com os cursos de Magistério ligados ao MST, na Bahia, foram realizados pelo Curso de Magistério, em parceria com a UNEB, e demonstraram que era possível realizar uma formação de educadores voltados aos valores, aos compromissos, aos

projetos educativos defendidos pelo movimento. Mostraram, também, que era possível e necessária a parceria entre movimento e Universidade.

A partir dessa compreensão e da reivindicação dos movimentos sociais do campo, pode-se entender o porquê do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – passou a implementar parcerias com as Universidades para oferta de Cursos de Nível Superior. Nesse sentido, a implantação do Curso Pedagogia da Terra não foi uma doação da UNEB ou do PRONERA, mas uma conquista contínua dos homens e mulheres da Reforma Agrária que se organizaram e lutaram a fim de que os educadores do campo fossem possuidores de uma formação qualificada para ajudar no processo de luta e construção de um projeto educativo alternativo.

É importante explicitar o surgimento do nome do curso de *Pedagogia da Terra*. Teve origem na primeira turma de pedagogia que o MST conseguiu organizar em parceria com a Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, iniciado em 1998, com sede na cidade de Ijuí-RS. De acordo com Caldart (2004b, p. 23), “a partir de 1999, foram iniciadas turmas de pedagogia em outros estados”.

“Pedagogia da Terra”¹⁵ hoje não é simplesmente um nome, mas é uma identidade dos pedagogos e pedagogas da terra. Conforme Caldart (2004b), o nome Pedagogia da Terra surgiu de forma casual. Apareceu na primeira turma, quando os educandos decidiram fazer um jornal para contar aos demais estudantes quem eram os novos frequentadores da universidade. Era também uma forma de resistir à insistência da universidade em chamá-los de “acadêmicos”. Para a autora,

Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de “pedagogos” e “pedagogas da terra”, estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de universitário somos sem-terras, temos a marcha da terra e da luta que nos fez chegar até aqui. (CALDART, 2004b, p. 25).

Como Caldart (2004b) afirma, o mais importante é o respeito a uma identidade que, aos poucos, vai se construindo entre os movimentos sociais do campo e as universidades, e é isso que as experiências demonstram.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra com Habilitação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Educação de Jovens e Adultos e Gestão dos Processos Pedagógicos Escolares e/ou outros espaços educativos foi implantado em outubro de 2004,

¹⁵ De acordo com Casagrande (2008), é importante diferenciar o livro intitulado de ‘Pedagogia da Terra’ de autoria de Moacir Gadotti, publicado em 2000, com o nome dos cursos Pedagogia da Terra, implementados pelas Universidades brasileiras em parceria com o MST. Pois, o referido livro não tem relação ou semelhança com as proposições construídas pelos movimentos sociais do campo.

definidos na Resolução n. 309/2004 do Conselho Universitário – CONSU – da Universidade do Estado da Bahia.

Entretanto, como citado acima, os cursos em nível superior ocorreram através de um processo de conquista e de experiência com outros projetos educacionais para os sujeitos do campo. Esse processo de construção do Curso Pedagogia da Terra, implementado pela UNEB, não foi diferente, como nos esclarece a Coordenadora do Curso, uma vez que sua fala retrata o processo de construção da parceria entre MST e UNEB através dos diferentes projetos do PRONERA implementados e executados, até a sua culminância que foi a construção do Projeto Pedagogia da Terra.

O curso pedagogia da UNEB... Ele foi fruto um longo amadurecimento e fruto de umas práticas que já vinham ocorrendo no PRONERA desde 1998. Então, em 1998,1999, o PRONERA iniciou na UNEB, basicamente em 1999... E nós iniciamos com turmas de alfabetização de jovens e adultos e com a complementação da escolaridade, porque naquele momento os professores, monitores que alfabetizavam os adultos, a grande maioria deles eram semi-analfabetos; então, nos fizemos paralelamente a alfabetização em que eles eram alfabetizadores e fariam a complementação da 5ª a 8ª na UNEB, ou seja, o primeiro grau antigo ou o Ensino Fundamental. Aí esta primeira parte do programa chegou ao seu final e o MST apresentou como demanda a continuidade desse processo na formação de professores, foi aí que começou o curso de Magistério de Nível médio. Neste processo, a gente conclui o curso de Magistério e quando o curso de Magistério estava na sua fase final, aí é que nós, juntamente com o movimento e todos os sujeitos do processo, iniciamos o processo de organização do Curso Pedagogia da Terra. Mas o curso pedagogia da terra já existia em outras universidades do Brasil. No caso da UNEB, ela também foi beber nessas outras práticas, essas outras referências para construir esse curso, levando em conta a demanda do MST e de outros movimentos sociais que também apresentaram demanda. Isso foi um pouco da gênese do Curso Pedagogia da Terra. Então, pra construção do projeto, levou em consideração essas experiências já acumuladas pelas outras universidades e pelo próprio MST e acrescentou o acúmulo que a UNEB já vinha tendo com o projeto de alfabetização, projeto de escolarização de 5ª à 8ª e o Curso de Magistério; então essas experiências todas foram importantes para culminar no curso pedagogia da terra.

Dessa forma, fica evidente que a implantação do curso se deu por conta de um processo de conquista desses sujeitos por educação. Com a finalização do Curso Normal Médio, os educandos manifestaram o desejo de dar continuidade a esse processo de formação de educadores do campo. Daí começa o processo de discussão para elaborar uma proposta de formação de educadores em nível superior. A representante do Setor de Educação do MST destaca o desejo dos estudantes sobre a continuidade dos estudos:

Caminhando para a finalização desse curso (normal médio), muitos desses manifestaram o interesse de dar continuidade, e a própria universidade também se interessou na continuidade, daí nasce a idéia do curso normal superior.

A relação entre UNEB e os movimentos sociais do campo, não só com o MST, deu-se a partir da implantação do PRONERA. Esse Programa foi implantado em 1999, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão – PROEX. Essa parceria entre UNEB¹⁶ e movimentos sociais do campo através do PRONERA, já resultou na Alfabetização de 7.271 educandos(as); a conclusão do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries de 330 jovens e adultos; a conclusão do Ensino Médio na Modalidade Normal de 80 assentados. Atualmente são desenvolvidos no PRONERA/UNEB seis projetos educacionais: o projeto Pé na Estrada (de 1ª à 4ª série); Educadores em Formação (Ensino Médio na Modalidade Normal); Técnicas Agropecuárias (Ensino Médio) ; Pedagogia da Terra; Letras da Terra e Agronomia (Ensino Superior)¹⁷.

Portanto, a relação entre MST e UNEB não teve início somente com a realização do Curso Pedagogia da Terra, pelo contrário, o processo de parceria na construção e execução de outros projetos educacionais possibilitou a construção de um Curso Normal Superior para os homens e mulheres do campo.

A implantação do Curso ocorreu, em 2004, com a aprovação do Projeto no Conselho Universitário (CONSU) da UNEB. Deu-se início, então, ao processo seletivo através de concurso vestibular (o Edital de abertura de inscrição para o processo seletivo do PRONERA/UNEB foi publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia no dia 11 de novembro de 2004) para os futuros pedagogos e pedagogas da terra, aprovando 120 educandos, distribuídos em duas turmas: uma no município do Prado – Bahia, sob a coordenação do Departamento de Educação, Campus X – Teixeira de Freitas; e a outra turma no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologia, Campus XVII – Bom Jesus da Lapa.

Cabe ressaltar que o projeto Pedagogia da Terra é financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, os recursos são repassados para UNEB através do INCRA. Conforme a estrutura organizativa do PRONERA, o INCRA tem a atribuição de financiar e acompanhar a execução dos projetos, e a UNEB tem a atribuição de elaborar, juntamente com os movimentos sociais, os projetos educacionais e é responsável pela execução, coordenação e acompanhamento dos projetos implantados.

¹⁶ Cabe historiar um pouco sobre a Universidade que implementou o primeiro Curso do Ensino Superior no Estado da Bahia para os sujeitos do campo. A UNEB foi criada pela Lei Delegada n. 66, de 1º de junho de 1983, é uma universidade *multicampi*, de acordo com Boaventura (1987) *apud* FIALHO (2005), *Multicampi* é uma universidade geograficamente dispersa, com uma administração complexa, tendo uma sede que se interliga com os vários campi. Atualmente, a UNEB possui 26 campi localizados em diferentes regiões do Estado da Bahia.

¹⁷ Fonte: Documento produzido pela Pró-Reitoria de Extensão.

Com relação à organização das turmas, houve, inicialmente, a seguinte divisão: a turma do Prado era composta por 60 educandos, sendo 58 do MST e 02 do Pólo de Unidade Camponesa (PUC); a turma de Bom Jesus da Lapa era composta, também, por 60 educandos, sendo 33 vagas para a Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados e Acampados (CETA), 20 vagas para a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), 03 vagas para o Movimento de Luta Pela Terra (MLT) e 04 vagas para Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais da Região do Sisal (FATRES).

Nessa divisão, observa-se uma maior diversidade de movimentos com a turma de Bom Jesus da Lapa e a turma quase específica para o MST. A divisão realizada pelo Colegiado¹⁸ do PRONERA/Bahia leva em consideração a demanda dos movimentos e a participação na elaboração dos projetos juntamente com a universidade. É importante destacar o protagonismo do MST não só na luta para a realização deste curso específico, mas também em defesa da Educação do Campo como direito dos homens e mulheres e dever do Estado.

No processo de entrevista com os coordenadores, foi questionado sobre a participação dos movimentos sociais do campo na elaboração e construção do Projeto Pedagogia da Terra. Nas respostas obtidas, há uma ratificação com relação à participação do MST, conforme é evidenciado na fala de um entrevistado.

O MST foi o que mais participou. Porque os outros movimentos sociais do campo não têm uma tradição de educação, a gente tem que ser franco nisso, os movimentos sociais do campo começam a se interessar pelo processo educativo com o PRONERA. Mas, quando o MST conquista o PRONERA, apresenta demanda ao INCRA, o MST já tem uma longa caminhada no processo educativo, de construção de materiais, de construção de uma proposta pedagógica, de experiências escolares e não-escolares; então, na verdade, quem tem essa experiência mais acumulada é o MST. Neste processo de construção do projeto, o MST contribuiu bastante, os outros movimentos, a CETA, não me lembro direito, contribuiu um pouco, a FETAG também. Mas a contribuição mais afetiva foi a do MST. (ENTREVISTA n° 2)

Dessa forma, após o processo de análise das atas de reuniões e das entrevistas sobre o processo de divisão das turmas, podemos afirmar que o MST conseguiu uma turma específica pelos seguintes motivos: participou efetivamente do processo de construção do projeto Pedagogia da Terra; tem uma história de luta pela educação; dispõe de uma literatura sobre educação; possui quadro para atuar nas secretarias de educação; há interesse em formar

18 O Colegiado do PRONERA/Bahia tem a seguinte composição: INCRA, Movimentos Sociais do Campo (MST, FETAG, FATRES, CETA, MLT), Universidades (UNEB, UEFS, UESB, UFBA e UESC) e Secretarias do Governo Estado da Bahia (Secretaria de Educação, Secretaria da Saúde e Secretaria de Desenvolvimento social). Esse colegiado foi constituído como espaço de discussão e deliberação sobre os projetos do Programa Nacional Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

quadro de nível superior; exerce maior poder na articulação e negociação com a UNEB e o INCRA e, sobretudo, tem demanda efetiva.

O curso tem duração de 04 anos e possui um tempo presencial – denominado Tempo Escola – e outro de estudos à distância – denominado de Tempo Comunidade. A compreensão desses tempos e espaços de aprendizagem demonstra a riqueza e a inovação do projeto pedagógico do Curso Pedagogia da Terra. O Curso está estruturado em oito etapas, cada uma envolve esses dois tempos e espaços (Tempo Escola e Tempo Comunidade). O Curso tem uma carga horária de 3.595 horas, sendo que dessas, 2.555 são destinadas ao Tempo Escola e 1.040, ao Tempo comunidade. Essa metodologia está baseada na Pedagogia da Alternância ao defender o diálogo entre o trabalho e o conhecimento, evitando a dissociação entre teoria e prática¹⁹.

Com relação aos recursos humanos previstos no projeto, há a seguinte organização: Coordenação Geral; Coordenação de Turma da UNEB; Coordenação de turma do Movimento, Secretário; Monitores e Professores.

De acordo com o Projeto (UNEB, 2004), a Coordenação Geral é responsável pelo acompanhamento pedagógico das ações do projeto; articulação entre as duas turmas de pedagogia da terra; articulação das atividades de turmas com a Secretaria Geral de Cursos da UNEB e o acompanhamento financeiro do projeto.

A coordenação de Turma da UNEB é responsável pela organização das atividades de planejamento, avaliação, preparação das equipes de professores e monitores, elaboração de instrumentos de acompanhamento individual dos educandos.

A Coordenação de Turma do Movimento trabalha em conjunto com a Coordenadora da Universidade nas atividades de planejamento do Projeto, na sua avaliação. É o movimento participando no planejamento e execução das atividades do projeto.

O Secretário é responsável pelo registro acadêmico das atividades de alunos e professores, organização dos arquivos, relatórios, documentos relacionados ao Projeto. Os monitores têm a função de acompanhar, ajudar os educandos nas atividades, principalmente nas atividades acadêmicas do Tempo Comunidade.

A implantação desse Curso, para os movimentos sociais do campo que atuam no Estado da Bahia, foi uma conquista relevante, pois, a princípio, possibilitará aos movimentos uma formação de qualidade para os seus educadores. A fala de um educando do MST retrata a importância do Curso para o Movimento:

¹⁹ Cabe salientar, que essas especificidades do Curso serão analisadas mais sistematicamente no decorrer do capítulo.

O MST vem há muitos anos (desde a sua formação) se preocupando com a educação nos assentamentos/acampamentos, entendendo que a educação é um instrumento na luta pela terra e pela transformação social. Daí a importância de formar educadoras e educadores, de acordo com a proposta da Pedagogia do MST, com novos princípios, novos valores. O Curso para o MST é a materialização da luta por uma nova educação, uma educação que está voltada para a realidade dos povos do campo e, nesse caso específico, para a realidade dos assentamentos/acampamentos do MST (QUESTIONÁRIO 4)

Nesse sentido, a realização desse Curso é a materialização das lutas dos movimentos sociais do campo por educação, coloca-se, no centro, o debate sobre o direito dos sujeitos do campo ter uma educação de qualidade comprometida com a sua realidade e, para que isso ocorra, é necessária a formação de professores.

4.2 O PROJETO DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA: ensaios de encontros de saberes

O Projeto de criação do Curso de Graduação em Pedagogia da Terra é uma proposta de Licenciatura Plena com habilitação na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, na educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos pedagógicos em escolas e/ou outros espaços educativos.

O projeto de Curso Pedagogia da Terra está em conformidade com a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996. Essa Lei possibilitou maior flexibilidade na organização curricular, diferente das Leis 4.024/61 e a 5.540/68, que indicavam o currículo a ser seguido. O Projeto segue, também, os pareceres: CP/CNE nº 09/2001, nº27/2001 e a resolução: CP/CNE 01/2002 definindo a diretriz curricular e a CP/CNE nº 02/2002 definindo a carga horária mínima.

De acordo com o Projeto (UNEB, 2004 p. 16-17), o Curso tem os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a realidade política, social, econômica e educacional brasileira, com ênfase na questão agrária brasileira e a necessidade de um desenvolvimento sustentável no campo;
2. Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social;
3. Buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública e gratuita que ofereça uma educação de boa qualidade;
4. Buscar a implementação de propostas pedagógicas de educação que valorizem o saber do homem do campo e que contribuam com novos conhecimentos para garantir a qualidade de vida do mesmo;

5. Exercer a docência nas séries iniciais do ensino fundamental e em classes de jovens e adultos pautando-a em princípios como a dialogicidade, a construção coletiva e a leitura ética/estética e política da realidade do campo;
6. Construir e partilhar conhecimento através das tecnologias da informação e da comunicação numa perspectiva de autonomia dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico;
7. Buscar a implantação de projetos sustentáveis nos assentamentos baseados em conhecimento profundo das ocorrências da natureza e alicerçados, sobretudo, no aproveitamento racional da biodiversidade;
8. Construir mecanismos para uma gestão participativa, democrática e efetiva, seja no âmbito escolar, seja em outros espaços onde o fenômeno educativo esteja presente.
- 9.

Analisando-se esses objetivos e comparando-os com a proposta de educação defendida pelo MST, pode-se afirmar que existem divergências em relação ao projeto de sociedade apresentado nessas propostas. Enquanto a proposta do MST deixa bem claro que a luta é pela transformação social rumo ao socialismo (isso está, explicitamente, no primeiro *Princípio Pedagógico – Educação para a transformação social*), já no Projeto do Curso Pedagogia da Terra não existe essa defesa. Dessa forma, instala-se a primeira contradição no que diz respeito aos objetivos de formação desses educadores militantes do MST. Cabe ressaltar que este curso não foi realizado somente para o MST, mas para os movimentos sociais do campo. Dessa forma, a formação dos educadores do MST se dá no processo dialético entre o desejado e o possível.

O Curso Pedagogia da Terra está fundamentado numa compreensão de educação que diferencia dos outros cursos de pedagogia. A distinção pode ser observada na organização do currículo do curso. De acordo com Moreira e Silva (2006), *o currículo é considerado um artefato social e cultural*. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. As teorias crítico-reprodutivistas – conforme classificação de Saviani – explicitam que o currículo não é neutro e que as ideologias perpassam por todo o processo educativo, por isso é necessário identificar os componentes ideológicos que servem para manter os privilégios de uma determinada classe, a fim de criar elementos contraditórios nesse mesmo processo.

Após perceber que o currículo não é neutro, os estudos nessa área vêm assumindo, nas últimas décadas, um espaço de grande visibilidade e de profundos debates teóricos. Tradicionalmente, o conceito de currículo limitava-se a nada mais que uma lista de conteúdos que deveriam ser ministrados na escola. Contrário a essa idéia, Apple (2000, p 53), diz que o currículo é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Nessa perspectiva de conflitos e tensões, elaborou-se um currículo diferente para esses educadores dos movimentos sociais, esses educadores do campo. Pensar em um currículo diferente significa perceber que este elemento é um dos meios essenciais no processo educativo. De acordo com Forquim (1993, p.22), o currículo é importante no mínimo “pelo papel que desempenha na gestão do estoque de conhecimentos de que dispõe a sociedade, sua conservação, sua transmissão, sua distribuição, sua legitimação, sua avaliação”.

Como o currículo é uma questão de poder, pois seleciona, legitima, transmite determinados saberes, então, está-se diante de um território contestado, segundo Tomás Tadeu da Silva (1995). Daí é legítimo que os movimentos sociais do campo reivindiquem um currículo diferente, que agregue discussões essenciais para a formação dos seus educadores e esteja relacionado a sua realidade.

Dessa forma, os pressupostos teóricos e metodológicos indicam que o Projeto do Curso (UNEB, 2004) está sedimentado na compreensão de que a educação ocorre em diversos espaços e por isso toma como referência os seguintes princípios: a compreensão de currículo enquanto fenômeno instituinte; a docência como princípio articulador das atividades; sólida formação teórica; compromisso profissional com a realidade; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio formativo; compromisso com a causa da Reforma Agrária e, conseqüentemente, com os homens e mulheres do campo; uma relação ética / estética de cuidado e ternura com a Terra; diálogo permanente sobre as transformações do mundo contemporâneo e a interdisciplinaridade como elemento articulador das disciplinas. Esses princípios se delinearão a partir de quatro eixos temáticos : 1) Terra, Trabalho e Educação; 2) Formação Profissional – Docência e Gestão; 3) Cultura e Linguagens; 4) Estudos independentes, os quais se desdobram em disciplinas, oficinas, seminários, atividades de pesquisa, atividades nos assentamentos, monografia.

Titton (2006), na Dissertação de Mestrado sobre a “Organização do Trabalho Pedagógico na Formação de Professores do MST: limites e possibilidades”, discute o Curso Pedagogia da Terra e diz que:

No próprio projeto do curso, fica evidente que não há parâmetros claros que possibilitem articular o processo de formação dos professores com um projeto mais amplo de transformação social rumo ao socialismo, o que exigia a compreensão da materialidade em que se desenvolve a vida. Por exemplo, quando indicado o trabalho como princípio educativo, este aparece de forma abstrata, relacionado a diferentes saberes e de saberes do senso comum. Em outro princípio, a relação com

a terra também aparece de forma idealizada, com relação “ética/estética de cuidado e ternura com a terra”. Isso demonstra que o fundamento não é o real concreto, mas formas idealizadas de representação da realidade.

O diálogo entre UNEB e MST é permeado por limites e possibilidades, pois a formação dos educadores desejada pelo movimento, conforme os referenciais defendidos, não é realizada plenamente, isso porque a universidade é composta por sujeitos que têm diferentes ideologias, concepções de mundo, e projeto de sociedade.

A fala de um entrevistado explicita bem a contradição de um processo de formação de educadores do MST:

Então assim, não dá pra fazer um curso Pedagogia da Terra dizendo que ele é um grande curso. Ele está dentro de uma instituição burguesa, dentro da universidade e um estado burguês, por mais que você avance em algumas questões, você sente que ele tem os seus limites. Por exemplo, a avaliação mesmo institucional, o currículo, grandes coisas que você não tem como fugir. Então você tem que se submeter para avançar, né? (Entrevista nº2).

O objetivo do Curso é formar Pedagogos e Pedagogas para atuarem nos diversos espaços educativos, principalmente na Educação do Campo. A matriz Curricular do Curso Pedagogia da Terra contempla as disciplinas necessárias para a formação do pedagogo do ponto de vista da legislação educacional e avança no momento em que oferece disciplinas que contemplam a realidade dos assentados e acampados e, sobretudo, pela permanente discussão sobre Educação do Campo e as lutas no Brasil no processo de Reforma Agrária. Essas disciplinas foram introduzidas por conta da reivindicação dos movimentos sociais do campo, são elas: *A questão Agrária no Brasil; Sociologia dos Movimentos sociais do campo; História da Luta pela Terra; História da Educação do Campo; Didática da Educação do Campo; Língua Espanhola; Direito Agrário.*

O quadro I ilustra as ementas das disciplinas introduzidas no Currículo Pedagogia da Terra, conforme o Projeto (UNEB, 2004, p. 40-42)

QUADRO I: Componente curricular e Ementa das disciplinas

Componente Curricular	Ementa
A questão Agrária no Brasil	Origem Histórica e situação no Brasil. Origem da Propriedade Privada e concentração de terra no Brasil. Movimento de resistência camponesa. Diferentes projetos de desenvolvimento do campo. Reforma Agrária
Sociologia dos movimentos sociais do campo	Introdução às análises sociológicas dos movimentos sociais e da educação com ênfase nas interpretações contemporâneas. Educação como processo social. Educação e desenvolvimento. Educação e mudança social. Educação e hegemonia de classe. Educação e estrutura social.
História da luta pela terra	Análise crítica dos movimentos de luta pela terra: resistência indígena, os quilombos, Canudos, Contestado, as Ligas Camponesas, as ULTAB, as CEB's, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
História da Educação do Campo	A história da Educação do Campo no Brasil e sua especificidade. Avanços e recuos na legitimação do campo. As Conferências Nacionais de Educação do Campo. A educação do Campo Hoje.
Didática da Educação do Campo	Análise de experiências educativas em escolas do campo avançando na formulação de uma pedagogia própria para as escolas do campo levado a criar projetos político-pedagógicos emancipatórios conforme realidade das escolas do campo.

Direito Agrário	Análise histórico-crítica das leis, decretos e instruções normativas que regulam a posse da terra. Embasamento jurídico vigente nos procedimentos inerentes à Reforma Agrária na Constituição Federal de 1998. Estatuto da Terra. Plano Nacional de Reforma Agrária.
Língua Espanhola	Noções de Fonética e Gramática. Leitura de textos diversos. Exercícios de leitura e compreensão de textos atendendo às necessidades básicas da fala, escrita, leitura e compreensão do diálogo.

Fonte: Projeto (UNEB, 2004, p. 40-42)

Essas disciplinas incorporadas no currículo do curso são pontos de debate e discussão. Em uma perspectiva macro, esse currículo recebe críticas em relação às disciplinas já que estas estão trabalhando as questões anticapitalistas, o ódio ao agronegócio e a tentativa de catequizar esses militantes com as teorias marxistas. Reconhece-se que o currículo é um espaço de tensões e contestações, por isso é legítimo o debate sobre questões da luta da terra, dos movimentos sociais e de outras questões que estão relacionadas à realidade desses sujeitos, até porque não existem críticas tão contundentes relacionadas aos currículos que têm uma defesa explícita das teorias pós-modernidade ou das teorias neoliberais. Assim sendo, corrobora a idéia de que o currículo não é neutro, portanto, um currículo construído com a participação dos movimentos sociais do campo é evidente que não terá neutralidade, entretanto terá a defesa das suas concepções e dos seus referenciais.

Em relação ao currículo, os professores entrevistados não realizaram críticas radicais. Em suas representações, destacam a importância da elaboração do currículo em parceria: UNEB e MST:

Quanto ao currículo, olhando como um todo, eu não teria críticas radicais a fazer, penso que foi um currículo pensado não só pela universidade, acho que isso é um ponto interessante da UNEB, é que a última palavra não fica com a UNEB, mas existe uma negociação entre aquilo que o movimento espera com a formação que os sujeitos que ali estão estudando e, sem perder, lógico, a qualidade e as questões clássicas do conhecimento de uso universal. Nesse sentido, eu não teria maiores críticas a fazer. (Entrevista nº1)

Entretanto, a fala de um educando explicita que é necessária mais autonomia no processo de escolha das disciplinas. Para ela, ainda falta critério nas escolhas dos conteúdos, daí a necessidade de uma participação maior do movimento:

Com relação ao currículo, têm algumas coisas que a gente não conseguiu mudar, em disciplinas que a gente queria ter mais autonomia na escolha. Essas disciplinas são úteis? Não são úteis? Queríamos ter mais autonomia na escolha dos conteúdos, até nas disciplinas também. Você vê que é uma confusão quando é o início da etapa, tudo bem que foi um projeto construído pela universidade e pelo movimento, mas a gente não conseguiu ainda romper. A gente sabe que a universidade ainda é conservadora com relação a isso. A gente sabe que pode melhorar, principalmente para os cursos voltados para a classe trabalhadora. (Entrevista nº8)

Observa-se que a educanda não especifica quais seriam as disciplinas e os conteúdos necessários para a formação desse professor militante. Em alguns momentos, a análise não se dá de forma mais aprofundada, ficando somente na análise superficial do currículo.

Para outro professor entrevistado, o Curso está dentro da legislação e o currículo do curso está voltado para a educação do campo:

É um curso muito bom. É um curso que está atual, porque ele está dentro da legislação em vigor, em relação à carga horária, em relação aos eixos temáticos do currículo. Além disso, ele é um curso desafiador porque focaliza determinada formação que é uma formação necessária. O que eu quero dizer é que a gente hoje critica tanto a educação. Tem conhecimento das fragilidades da educação do campo, das escolas do campo. Se temos a clareza dessa realidade, é preciso fazer alguma coisa para modificá-la. Então, o curso Pedagogia da Terra vem com essa proposição e vem cumprindo bem o seu papel pelas propostas curriculares que ele traz, as ementas, os conteúdos. A universidade também cumpre o seu papel porque assume esse curso e desenvolve com todo empenho, com todo esforço de fazer bem esse trabalho de formação de professores. Então, o curso não deixa nada a desejar. (Entrevista nº 4)

Dessa forma, foi explicitado o Projeto do Curso Pedagogia da Terra, no que se refere à sua sistematização curricular. Entretanto, a grande inovação do Curso Pedagogia da Terra é a metodologia dos Tempos Educativos: Tempo Escola e Tempo comunidade.

4.2.1. Tempos Educativos: Tempo – Escola/ Tempo – Comunidade: encontro teoria e realidade.

A metodologia do curso está centrada na divisão dos tempos educativos, dessa forma, cada etapa do curso é constituída de um Tempo-Escola (TE) e de um Tempo – Comunidade (TC). A Figura 06 ilustra os educandos do Curso Pedagogia da Terra no Tempo Escola.



Atividades do Tempo-Escola desenvolvidas pelos educandos do Curso Pedagogia da Terra.

FIGURA 06 – Tempo Escola.

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

O TE é o período de realização das atividades presenciais no Centro de Formação Carlos Marighella. De acordo com o Projeto (UNEB, 2004), o TE “*será planejado de forma coletiva pelos coordenadores de turma, professores e representantes dos estudantes, sendo que será observado, sobretudo, a avaliação de cada etapa anterior para a superação das questões pedagógicas que surgirão no decorrer do curso*”. O período para a realização do TE deveria ser nos meses de janeiro, fevereiro, junho e julho. Entretanto, as etapas não aconteceram somente nesses meses, por questões financeiras, greve da Universidade, greve do INCRA.

De acordo com o Projeto do Curso (UNEB, 2004, p. 43), o TC é o período de realização das atividades de estudo a distância e:

[...] de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos/as participantes, bem como de uma maior e intencionalizada inserção na organicidade dos movimentos sociais, não só nos locais de origem mais também em outros locais, para intercâmbios e ampliação da visão dos conjuntos de desafios da realidade dos assentamentos e acampamentos em todo o país.

Uma questão importante é que essas atividades do TE e TC são acompanhadas pelos monitores dos movimentos sociais, na proporção de um monitor para cada dez estudantes. O papel do monitor é orientar a realização dos trabalhos, conforme previsto.

O trabalho não presencial desenvolvido na própria comunidade do educando será acompanhado pelos monitores, que se responsabilizarão por enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redirecionar planejamentos, avaliar. A comunicação entre os monitores e os educandos será presencial, sendo que pelo menos uma vez a cada período entre dois períodos de atividade concentrada, o monitor convocará uma reunião com o grupo pelo qual é responsável, objetivando tirar dúvidas, ajudar na elaboração de síntese. (UNEB, 2004, p. 43-44)

A proposta metodológica do Curso Pedagogia da Terra tem como referencial teórico metodológico a *Pedagogia da Alternância* implementada pelas Escolas Família Agrícola. Essa metodologia emergiu do movimento das Maison Familiales Rurales em 1935, em um pequeno povoado de Sérignac-Péboudou, na França, após a iniciativa de agricultores locais junto ao padre Granereau, pároco da Igreja comunitária. (CAVALCANTE, 2007; GIMONET, 1999)

Nosella (1997) destaca os elementos importantes na configuração da proposta da *Pedagogia da Alternância*: um *currículo próprio* capaz de suprir a demanda comunitária na relação com o trabalho rural agrícola; um *sistema de internato* que foi sendo instituído com os jovens que terminavam pernoitando na escola e voltando para suas casas ao fim de um determinado período, fazendo desta forma o diálogo com suas famílias; *uma relação estreita com os sindicatos e as organizações sociais e religiosas* na busca do envolvimento dos jovens nos projetos comunitários. (CAVALCANTE, 2007).

Pode-se afirmar que como referencial metodológico a *Pedagogia da Alternância* busca a relação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Para tanto, essa proposta propõe a alternância da presença dos educandos entre a escola e a comunidade como concepção do diálogo educativo, utilizando-se de instrumentos pedagógicos próprios, visando à relação mais intensa entre escola e comunidade na perspectiva de ajudar os educandos na formação geral e na formação humana. A Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como

princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo. (RIBEIRO, 2004)

Nesse sentido, a organização dos tempos educativos TE e TC, no Curso Pedagogia da Terra, advém da proposta pedagógica do MST, que, por sua vez, se fundamenta na proposta da *Pedagogia da Alternância* no sentido de alternar os tempos e os espaços educativos. Mas, a proposta pedagógica do MST difere da proposta da *Pedagogia da Alternância* realizada nas escolas Família Agrícola. Essa divisão dos espaços educativos é apresentada como elemento articulador das atividades desenvolvidas pelos educandos em sala de aula e das atividades desenvolvidas no seu Assentamento/Acampamento de origem.

Em que difere a alternância da Pedagogia da Terra da pedagogia da alternância das Escolas Família Agrícola? Nos discursos e nos documentos do MST sobre o método pedagógico implementado nos cursos organizados pelo movimento, há uma diferença da Pedagogia da Alternância implementada nas Escolas Família Agrícola, conforme é explicitado no caderno nº 9 do ITERRA, que discute a questão do Método Pedagógico:

Alternância: a escola, local onde acontece o desenvolvimento do processo educativo/formativo, funciona no regime ou sistema de alternância (nota n. 18). Não confundir com a pedagogia da Alternância, utilizada pelas EFAs – Escola Família Agrícola. (ITERRA, 2004, p.20 apud RIBEIRO, 2008, p30.)

Esse debate necessita ser mais aprofundado. De acordo com Ribeiro (2004), a Pedagogia da Alternância é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, entretanto que se concretiza de diferentes formas conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas. Portanto, há uma necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância e do método pedagógico implementado pelo MST, como forma de perceber as suas semelhanças e as suas contradições.

Com relação à avaliação dos tempos educativos do Curso Pedagogia da Terra, pode-se perceber que esse debate é bastante rico e polêmico, desde já se observa a necessidade de mais estudos sobre essa proposta metodológica implementada no Curso de formação de professores. Nessa perspectiva, Tilton (2006), ao estudar o Curso Pedagogia da Terra PRONERA/UNEB, fez a avaliação de que, na prática, o TC tem se reduzido a atividades desconexas de realização de tarefas vinculadas ao TE:

O TC, apresentado na proposta como elemento articulador da formação à prática do estudante, na prática tem se reduzido a atividades desconexas de realização de tarefas vinculadas ao TE. A realização das atividades encaminhadas ao TC, segundo os próprios estudantes, é desarticulada e fica dificultada pela ausência de acompanhamento nas comunidades de todos os educandos/as, realizado por professores indicados pelo movimento. (TITTON, 2006, p. 102)

De forma contrária à avaliação realizada por Mauro Tilton (2006), a fala de um entrevistado retrata a importância do TC e avalia positivamente esse processo educativo realizado no Curso Pedagogia da Terra. É uma fala longa, mas optou-se por colocá-la na sua inteireza na perspectiva de contribuir sobre o debate tão complexo que é a realização do Tempo Comunidade:

Na verdade são todos tempos de estudos, tanto o Tempo-Escola como o Tempo-Comunidade. As etapas que foram feitas, que a gente realizou, o Tempo-Escola é o tempo em que os alunos ficam juntos, durante 60 dias, conclui o semestre de forma intensiva. E, ao retornar para suas localidades, eles têm várias tarefas, tanto de estudo quanto de pesquisa da realidade e de intervenção da realidade para realizar. No retorno deles, nós temos um seminário que chamamos de Seminário de Integração dos Módulos. Este seminário integra o módulo passado com o módulo que vai começar. Então, ele tem a presença dos alunos que foi ao Tempo-Comunidade, que vivenciou o módulo passado e que vai passar para o módulo seguinte; têm os professores do módulo passado e os professores que vão trabalhar no módulo seguinte, é como se fosse uma entrega de bastão. Naquele seminário, os alunos apresentam os resultados dos trabalhos realizados, dos seus estudos. Então, cada vez no Tempo-Comunidade, a gente pede uma leitura de alguma obra, duas ou três se for necessário colocar, e um trabalho na comunidade de levantamento de dados conforme as disciplinas indicam, a demanda coloca, e um trabalho de intervenção na realidade. Então, isso soma a carga horária que a gente chama de Tempo-Comunidade. Nós vamos pra sétima etapa agora; e trabalhando com os nossos lá da UNEB do curso regular que estão também no sétimo semestre; a gente sente que o fato deles fazerem o Tempo-Comunidade não tem prejudicado, percebemos que eles estão no mesmo nível ou às vezes melhores. Por que a sua presença na realidade contribui para o amadurecimento dos conteúdos teóricos discutidos no curso. Então, nos avaliamos que é fundamental ter o tempo comunidade, que é uma forma de articular teoria e prática. Nós temos avaliado como algo muito positivo no nosso departamento, tanto os professores quanto os alunos, como nós da coordenação, a gente tem avaliado muito bem. Também, tem um papel de autonomia dos alunos, o cara vai para o Tempo-Comunidade e ele faz o seu trabalho e nós não estamos lá pra fiscalizar, mas eles fazem porque tem uma comunidade que o indicou pra estar no curso, ele tem todo um coletivo, ele não é sozinho, ele representa esse coletivo e esse coletivo contribui pra ele, quando ele não age o coletivo já cobra; o próprio coletivo já pergunta: não tem o trabalho do Tempo-Comunidade? Tem, também, um monitor que o acompanha e passa o relato, nós temos documentado através de foto, filmagem, textos escritos. Nós temos vários instrumentos de cobrança do Tempo-Comunidade, embora não vá ao Tempo-Comunidade, apenas no estágio que a universidade vai ao Tempo-Comunidade. (Entrevistada nº 2)

A organização desses tempos visa à unidade entre a teoria e a prática. Pode-se afirmar que a formação de educadores necessita de uma base teórica que possibilita apreensão da realidade, ainda mais se tratando de educadores/militantes que têm, na sua proposta de

formação, a construção de um projeto anticapitalista. Portanto, a formação desse educador do campo necessita de uma teoria pedagógica que tenha como categoria fundante a apreensão da realidade. Daí que o TC se coloca como a possibilidade dessa articulação entre conhecimento e prática social. De acordo com Vazquez, a teoria em si não transforma o mundo, mas pode contribuir para a transformação desde que se materialize.

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere o trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 2006, p. 135-136)

De acordo com o professor entrevistado, a realização do TE e do TC vem ajudar no processo de formação desses educandos/militantes, pelo fato de que esses homens e mulheres têm uma agenda de luta a cumprir e se fosse de outra forma não teriam condições de obter uma formação superior. Dessa forma, ele deixa bem claro que a avaliação desse novo processo de formação, com a implementação dos tempos educativos será dada pela prática social. É assim que ele se expressa:

Essa é a grande inovação, né? Da perspectiva que uns chama da pedagogia da alternância. É mais do sentido de trabalhar com as armas que nós temos e a partir do campo de batalha e da realidade que se tem. Podemos dizer que um curso presencial normal é superior a um curso com Tempo- Escola e Tempo-Comunidade? Não podemos dizer isso, porque nós temos estudantes que se formam nos cursos normais, tradicionais e que saem sem apropriação dos conteúdos. Então, não dá pra a gente fazer avaliação por aí. Acho que a grande inovação é essa, nós temos uma massa de trabalhadores para serem educados e formados, os trabalhadores estão no campo e, principalmente da sua turma que você está pesquisando, esses trabalhadores têm uma agenda, além de uma agenda agrícola, tem uma agenda de luta e tem uma agenda de luta do movimento. Então, como equacionar isso? Como fazer? Então não vejo problemas maiores, é claro que, uma coisa é você trabalhar em uma, duas semanas, 45, 60 horas durante a semana, um conteúdo a forma que você tem para analisar os conteúdos; você prejudica do ponto de vista da maturação desse conteúdo durante o semestre, isso é sem dúvida. Tivesse a possibilidade do curso pedagogia da terra, a sua forma de organização ser semestrais ou anuais, com a forma que essas mulheres, esses homens, esses estudantes se empenham nos dois meses que eles ficam, dos 45,60 dias de cada módulo, tentando amadurecer naquele momento, imagina você poder ir discutindo isso paulatinamente. Mas, assim, o que vai dá essa resposta da avaliação? É a própria prática social, porque a gente passa 60 horas no semestre e o pessoal não se apropria a contento do conteúdo e ninguém se apropria do todo nem de tudo. Então, eu acho que essa inovação é fantástica na medida em que a gente consegue equilibrar dentro da realidade concreta que a gente tá vivendo hoje, não dá pra a gente idealizar e fazer a crítica leviana de que tem pouco tempo tal.. tal.. Se é medida compensatória do governo. É uma política sim, dentro das contradições que

a gente precisa resolver os problemas concretos e o problema concreto é isso, são milhares de escolas sem professores nesse país e, que no campo você nem se fala, os professores que estão se formando na cidade não têm a disposição para atuarem no campo; Então, precisamos fazer isso sem arremedios, para a gente pode avançar numa luta por uma educação de mais qualidade e uma sociedade cada vez mais emancipada. (Entrevista nº1)

Complementando a avaliação acima,, um dos educandos fala da dificuldade de estudar em módulo intensivo com uma carga horária diária intensa, sendo que, no final da etapa, pelo cansaço, algumas disciplinas são prejudicadas devido a dificuldade de conciliar as atividades acadêmicas com as atividades do movimento:

O grande diferencial do nosso curso são esses tempos. Os tempos, talvez, não sejam bem distribuídos pelo próprio formato do curso, né? Que a UNEB exige, que a universidade exige, que a gente pretende fazer, às vezes se choca com os nossos educadores. Mas os tempos educativos: o tempo leitura, tempo-escola, tempo-comunidade, esses tempos contribuem muito com a nossa formação. Não acontece sempre, mas a gente tenta relacionar a teoria e prática, não perder o vínculo com o que você está fazendo, que são as tarefas do movimento sem terra. Então, isso tem me ajudado muito.

Em relação à carga horária. É um tempo pesado assim pra gente, né? O hábito que se tem, no Brasil, é estudar 04 horas por dia e o resto do tempo livre. No nosso caso, nós temos um curso intensivo de 02 meses, as nossas atividades começa a partir de 07:30, tem etapa que a gente estuda até as 22:00, isso é desgaste. Você chega no final da etapa não tem mais fôlego pra muita coisa e isso pode prejudicar a compreensão, a gente não nega, de algumas disciplina realmente fica complicado é muito corrido, tem muitas disciplinas ao mesmo tempo, muitas atividades ao mesmo tempo. Então assim, é uma das contradições que a gente vive no curso, a gente tem que ter tempo pra vivenciar a dinâmica do curso e pra vivenciar a dinâmica do movimento, porque a gente não é só educando, somos educandos e militantes, educadores do MST. Então, a gente vive essa contradição, tentar dar conta das duas atividades de qualquer jeito. (Entrevista nº8)

Outra questão que se coloca como limite da realização das atividades do Tempo-Comunidade é o trabalho desenvolvido pelos monitores. Estes, como já foi relatado, têm a tarefa de acompanhar os educandos nas atividades realizadas no Tempo- Comunidade, mas isso não acontece como deveria ser, por conta de fatores como disponibilidade de tempo, distância entre as regionais dos educandos e dificuldade financeira do projeto em custear o deslocamento. É importante ressaltar que esses monitores têm a função de acompanhar as atividades do TC, mas não se pode acompanhar essas atividades sem participar do processo de formação realizado no TE, isto é, para que os monitores possam acompanhar, coordenar e ajudar na realização dos trabalhos solicitados para o TC é necessário a sua compreensão e isso só ocorrerá com o acompanhamento das atividades dos professores no TE. A fala de um entrevistado reconhece os limites da realização dos trabalhos do TC:

Agora o Tempo-Comunidade tem sido realizado com alguns percalços é que nos próximos a gente possa avançar. Primeiro, os monitores, essa é uma palavra bem pesada, mas é da estrutura do próprio programa é que a gente quer tratar como acompanhante, né? Então, os acompanhantes desses educandos durante o tempo comunidade, eles têm tido muita dificuldade que é a disponibilidade de tempo dessas pessoas para acompanhar literalmente. E aí para eles acompanharem o Tempo-Comunidade passa fundamentalmente pela necessidade de acompanhar o Tempo-Escola, pra poder ter nexos. Então, não dá pra fazer o acompanhamento tão somente do Tempo-Comunidade senão essa coisa fica solta. (Entrevista, nº9)

Dessa forma, o TC não é “*uma coisa a parte, mas é parte integrante da intencionalidade pedagógica, do projeto pedagógico do Tempo- Escola. Então, eu vejo como uma fragilidade que nós temos*” (Entrevista, nº9).

O que está colocado é o debate sobre a organização do Curso Pedagogia da Terra, isto é, a metodologia utilizada com os dois tempos, TE e TC, tem possibilitado a formação de educadores com qualidade? É importante ressaltar que o ideal seria a realização de um curso superior com tempos necessários para apreensão do conhecimento sistematizado de forma concreta. Por isso, a divisão dos tempos de aprendizagem em TE e TC não deve interferir, pelo contrário, se esses tempos estiverem com o objetivo de apreender a realidade de forma concreta, podem ajudar. Entretanto, se os tempos educativos forem realizados de forma dispersa, sem relação, essa divisão perde o sentido e as atividades realizadas só servirão para o desconhecer da realidade.

Como foi citado acima, o período do TE deveria ser, preferencialmente, nos meses de janeiro e fevereiro para a realização de uma etapa e, nos meses de junho e julho, a realização da outra etapa, ou seja, durante o ano teríamos a realização de dois módulos. Entretanto, como já foi ressaltado, isso não vem acontecendo e existe um intervalo muito grande na realização de um módulo para a realização do outro. Com isso, o planejamento dos dois tempos fica prejudicado e atrapalha o processo de ensino-aprendizagem. Como afirma um professor,

A minha avaliação, o que eu acho que prejudica o curso, o processo e o próprio formato são os intervalos entre um e outro. O intervalo muito extenso, eu acho que desaquece o processo formativo por serem feitos muito distantes o Tempo-Escola e o Tempo Comunidade. (ENTREVISTA Nº4)

Outra questão a ser ressaltada é com relação ao período extenso de permanência dos educandos no TE, tornando-se extremamente cansativo e dificultoso, e esses educandos ficam muito tempo longe da sua família e dos afazeres que têm nos respectivos assentamentos e acampamentos. Na fala de um educando, há a sugestão para as etapas serem realizadas em

menos tempo, pois isso ajudaria no rendimento tanto do Tempo-Escola quanto do Tempo - Comunidade:

Eu acho que quando vierem outros cursos devem pensar em etapas menores, achei muito cansativo o tempo escola, não é fácil ficar 60 dias ali estudando e tendo aula também à noite, tinha etapas que tinha aula três vezes durante o dia e só tinha o domingo pra descansar. Então, era um tempo de doação mesmo, é muito puxado, até a questão de saúde atrapalha. Por isso seria bom etapas menores e mais encontros do tempo aula, pois ajuda também o Tempo-Comunidade. (ENTREVISTA Nº3)

Provavelmente, seria mais proveitosa e mais didática para os educandos a realização de etapas do *Tempo- Escola* menores, mas isso acarretaria o aumento de mais encontros de TE durante o ano e como consequência o aumento do custo do projeto.

Com relação ao cumprimento do cronograma das etapas, pode-se afirmar que foram vários os motivos que dificultaram a realização, como as greves tanto da UNEB, quanto do INCRA; entretanto, a maior dificuldade para a realização do projeto é a questão financeira, no que se refere aos atrasos dos repasses até o fim dos recursos.

A fala da coordenação explicita bem a situação, “*O projeto está atrasado. Ele era pra terminar em dezembro de 2008 e tem mais dois módulos aí pra ser concluído. Esse atraso é por conta do recurso, em novembro foi o último repasse, que não dava pra realizar um módulo. A gente conseguiu junto ao INCRA, a duras penas, um aditivo pra concluir as duas etapas e vamos ver quantos vão voltar agora*”. (ENTREVISTA Nº 5)

4.3 A ORGANIZAÇÃO DA TURMA JACY ROCHA.

Os educandos(as) do MST decidiram nomear a turma do Curso de Pedagogia da Terra como Turma Jacy Rocha. Essa foi uma homenagem prestada a uma educadora do Movimento que atuou na Regional do Extremo Sul da Bahia. É uma prática constante de o Movimento homenagear e lembrar sempre dos seus mártires, seja nomeando acampamento, assentamento e as turmas dos cursos; entretanto o sentido maior é manter sempre viva a imagem dos homens e mulheres que lutaram pela transformação social. A fala de um educando esclarece o porquê da escolha do nome Jacy Rocha.

Jacy Rocha foi uma das primeiras educadoras do Movimento do Extremo Sul da Bahia. Educadora voluntária. Foi uma das primeiras mulheres que se juntou com as mães e queriam que as crianças estudassem. Desenvolveu esse trabalho de juntar as crianças e dar aulas, não era nem escola. Foi uma das pioneiras na educação no Extremo Sul. E assim, toda a sua vida no movimento, até a sua morte, ela e seu marido faleceram vindo da romaria da terra de Bom Jesus da Lapa, o Movimento sempre participou da Romaria da Terra. Ela sempre foi vista e sempre foi lembrada como a educadora do Movimento Sem Terra. Uma das grandes educadoras do movimento dentro da Regional do Extremo Sul. Então, quando a gente foi escolher o nome da turma, a gente escolheu por isso, pelo amor que ela tinha pela educação. Então, a gente colocou o nome Jacy Rocha por isso.

A turma do Curso Pedagogia da Terra fez a homenagem a Jacy Rocha pelo reconhecimento da sua luta por educação, pelo comportamento de uma mulher lutadora, corajosa e trabalhadora. Essa homenagem é uma forma de manter vivos os ideais dessa militante no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A turma elaborou a palavra de ordem para cantar: “*Jacy aqui estamos/Lutando pra vencer/Por isso esta turma/É em homenagem a você.*”

No Curso pedagogia da Terra, cada semestre letivo, conforme a proposta metodológica de organização do Curso, é composto por um Tempo- Escola (TE) e um Tempo- Comunidade (TC). A realização desses dois tempos constitui uma etapa do Curso. Nesse sentido, o TE é o tempo de estudo presencial realizado no Centro de Formação Carlos Marighella, conforme foi discutido acima. Entretanto, nesse período em que os educandos permanecem no Centro, dentro de uma média de 50 a 60 dias, de acordo com a programação da etapa, eles organizam o tempo e as atividades diárias com o objetivo de ajudar o processo de construção e reflexão do conhecimento e no desenvolvimento da auto-organização.

Antes de realizar cada etapa, existe o processo de planejamento das atividades por parte da coordenação, professores e os representantes dos educandos. Esse planejamento tem como finalidade sistematizar os objetivos da turma, a metodologia que será desenvolvida na etapa. Essas propostas estão sistematizadas no documento que é denominado de “Proposta Metodológica (PROMET) da Turma Jacy Rocha”.

A partir da Proposta Metodológica – PROMET, acrescidas das reflexões elaboradas e descritas no Diário de Campo, realizadas no período de acompanhamento da sexta etapa do Curso, é que serão descritas as atividades desenvolvidas pela turma no TE. Os elementos metodológicos são de acordo com matriz organizacional do MST, que se coloca como educativa. Por isso, a turma se organiza em tempos educativos. O Quadro II especifica os tempos educativos e a finalidade desses tempos, conforme a Proposta metodológica organizada pela Turma Jacy Rocha.

QUADRO II: Organização dos Tempos Educativos

TEMPOS	FINALIDADE
<i>Tempo Aula</i>	<i>Tempo para desenvolvimento do conteúdo das disciplinas que integram a organização curricular do curso, que está incluída no projeto pedagógico. É um dos espaços principais do processo de formação e desenvolvimento teórico. Durante esse tempo, em determinados dias, poderão acontecer outras atividades pedagógicas;</i>
<i>Tempo Seminário</i>	<i>Tempo destinado ao aprofundamento e ao debate de temas específicos;</i>
<i>Tempo reflexão escrita</i>	<i>É o espaço organizado para o exercício da reflexão pessoal e anotação escrita sobre as atividades e as lições do dia a dia da turma e os aprendizados construídos na etapa. Será em um caderno próprio do educando que deverá ser recolhido pela coordenação da turma semanalmente;</i>
<i>Tempo trabalho com a comunidade</i>	<i>É reservado para o desenvolvimento de experiências práticas, principalmente na produção e administração e embelezamento do assentamento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e o gosto pelo trabalho e pesquisa, além de contribuir na gestão e auto-sustentação do Centro de Formação;</i>
<i>Tempo atividade física e lazer</i>	<i>É o tempo reservado para as atividades de educação física de lazer; integração entre os alunos, professores e outros, possibilitando o descanso físico e mental. É um momento descontraído, através de uma ação coordenada;</i>
<i>Tempo formação</i>	<i>Neste tempo os coordenadores do dia constatarem a presença de todos, através dos núcleos de base, além de motivar para as atividades do dia, cultivo da mística do MST e da Educação do Campo, momentos para dar informes, avisos e comunicar alguma anormalidade ocorrida na vida do coletivo</i>
<i>Tempo cultura</i>	<i>Tempo para socialização e valorização da cultura dos envolvidos no processo educativo; (assentados e educandos e educandas) resgatando a cultura</i>

	<i>popular, como também momentos de celebração dos acontecimentos significativos;</i>
<i>Tempo noticiário</i>	<i>É destinado a assistir o jornal televisionado, vídeo, filmes, ler jornais ou revistas a fim de atualizar-se com as informações e acontecimentos no Brasil e no mundo, fazendo a análise do movimento da sociedade, bem como o debate coletivo das informações obtidas. O debate será coordenado pelo Setor de Comunicação;</i>
<i>Tempo Trabalho de limpeza</i>	<i>É o tempo de realizar tarefas de limpeza e organização necessárias para manter o ambiente mais agradável e em condição de funcionamento;</i>
<i>Tempo reuniões</i>	<p><i>Esse tempo tem como objetivo a garantia do encontro dos participantes do processo educativo, a formação política ideológica e fazer encaminhamentos relativos à organização interna do curso. É o momento dos Núcleos de Base, Equipes e Setores se reunirem, para garantir a participação de todos no processo organizativo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a) Reunião com os Núcleos de Base, de acordo com a programação da turma;</i> <i>b) Reuniões – núcleo integrado – (estudantes e assentados);</i> <i>c) Assembleias ordinárias (duas por módulo) uma no início e outra no final do módulo;</i> <i>d) Assembleias extraordinárias quando houver necessidade;</i> <i>e) Reuniões da coordenação – de acordo com a programação e quando houver necessidades.</i>

A criação desses tempos educativos tem por objetivo por em prática a pedagogia do movimento. Sua organização demonstra a intencionalidade do Movimento, uma vez que, no cotidiano das práticas e das situações de aprendizado previstas no Curso, são inseridos momentos de reflexão, participação, mística, trabalho, os quais têm a finalidade de possibilitar a organização de uma coletividade que garanta o posicionamento pessoal e coletivo. É uma forma de por em movimento a Pedagogia do movimento, pois cada *tempo educativo* está relacionado com as propostas pedagógicas e filosóficas do MST.

Os educandos do Curso Pedagogia da Terra têm uma rotina diária de estudos e trabalhos de segunda a sábado, conforme é explicitado Quadro III.

QUADRO III: Organização dos horários e atividades dos educandos

Horário	Atividade
<i>05h50min</i>	<i>Despertar</i>
<i>06h45min às 07h15min</i>	<i>Café da manhã</i>
<i>07h15min às 07h40min</i>	<i>Tempo formação – é o momento de cantar do hino e realizar as místicas.</i>
<i>07h40min às 12h</i>	<i>Tempo aula</i>
<i>12h às 1h50min</i>	<i>Almoço</i>
<i>14h às 17h</i>	<i>Tempo aula</i>
<i>17h às 18h</i>	<i>Tempo atividade física e lazer</i>
<i>18h às 18h30min</i>	<i>Jantar</i>
<i>19h30min às 21h30m</i>	<i>Tempo leitura – esse tempo os educandos utilizam para estudar e para realizar as tarefas solicitadas pelos professores.</i>

Aos domingos, o dia é livre, havendo somente a necessidade da realização dos trabalhos relativos à alimentação e à limpeza do Centro.

Para organizar essa rotina e os trabalhos desenvolvidos pelos educandos, existe a formação dos Núcleos de Base (NB's). Para cada 10 educandos, é constituído um núcleo, com a escolha de um coordenador e uma coordenadora. Esses NB's têm a função de ajudar na organização e coordenação do espaço, sendo dividido por setores: saúde e educação; formação, comunicação e gênero; cultura lazer e esporte; finanças; secretaria; segurança e disciplina; infra-estrutura.

Existe o revezamento das equipes, o que possibilita os educandos participarem de todas as atividades desenvolvidas no Curso. Na verdade, a composição desses Núcleos de Base nada mais é do que o desdobramento da própria organicidade que existe no movimento, pois nos assentamentos segue-se a mesma lógica, isto é, para cada dez famílias existentes no assentamento, se constituirá um núcleo com direito a representante, este será responsável em levar as discussões realizadas para a coordenação do assentamento, dessa forma realiza-se a democracia participativa, como a chama o movimento.

A organização dos Núcleos é uma forma de promover a auto-organização dos educandos. A expressão “auto-organização” é sustentada nas ideias de Pistrak (2000), como forma de especificar o processo de criação do coletivo de alunos e alunas numa escola, neste caso, a finalidade é criar um coletivo no Curso Pedagogia da Terra. O educando precisa aprender a auto-organizar-se, ou seja, ter autonomia no processo educativo. É a partir dessa prática dos estudantes e dos professores que se pode avançar na defesa de uma educação emancipadora.

De acordo com Freitas (1995), a escola capitalista tem uma função de subordinar o educando às regras e às imposições do sistema escolar e social. É contra esse processo de subordinação que se tem a necessidade da criação de coletivos auto-organizados. Por isso, a auto-organização é uma possibilidade concreta no processo de formação de educadores do Curso Pedagogia da Terra defendido e implementado pelo movimento.

Com relação aos tempos educativos, destaca-se a necessidade de analisar o *Tempo Formação*, principalmente no que diz respeito à realização da *mística* do MST. De acordo com Caldart (2004), o MST trata da *mística* como sendo o tempero da luta ou a paixão que anima os militantes. Para ela, não é fácil explicar o significado da *mística*, pois a sua lógica de significação não se expressa pelas palavras, mas pelos gestos, símbolos e emoções que é vivenciado na sua realização.

A palavra *mística* – quer dizer mistério - e boa parte do seu sentido empregado no MST deve-se da relação com a Igreja Católica. A *mística* produzida pelas igrejas se diferencia da *mística* realizada pelo MST, pois este adicionou novos significados, sentidos da própria cultura camponesa. Conforme salienta Caldart (2004. p.210), “pode-se dizer que o MST ressignificou a própria experiência da *mística*, ainda que mantenha a sua raiz cultural e utilize símbolos muito semelhantes a dos grupos que lhe deram origem”.

Um dos exemplos do processo de ressignificação da *mística* por parte do MST está nos símbolos utilizados. Se antes a cruz era o símbolo mais expressivo durante as mobilizações, aos poucos, foi sendo substituída pela bandeira vermelha, sendo, hoje, o maior símbolo do movimento.

Os símbolos representam o esforço, a dedicação, o trabalho, as angústias e também o sonho, as alegrias que esta luta nos proporciona. Nosso símbolo maior é a nossa bandeira, a ela devemos todo o nosso respeito e compromisso. Ela deve ser carregada com orgulho e convicção por todo membro do movimento por onde quer que seja. Ela nos identifica nacionalmente e nos dá uma marca; representa uma síntese daquilo que herdamos das organizações e lutas dos camponeses que nos antecederam, daquilo que somos e representamos no presente, bem como o sonho que traduz a sociedade futura que estamos empenhados a construir. Por isso, ela é passado, presente e futuro de uma causa que busca a libertação da terra e dos homens.

Junto a ela está o nosso hino, que traduz em palavras esses significados de luta e esperança e, cada vez que o entoamos, reafirmamos nosso compromisso com a organização. (PIZETTA *apud* BOGO, 2002, p. 8-9)

Percebe-se que, na história do MST, desenvolveu-se intensamente a mística, de maneira que ela faz parte do cotidiano do movimento. Por isso, acontecem todos os dias a realização da mística no Curso Pedagogia da Terra, como forma de aumentar o sentimento de pertença a um movimento que tem posicionamentos políticos e históricos bem definidos. Para Caldart (2004), a mística cultiva os membros da organização; para os militantes mais antigos, trata-se de estimulá-lo a manter-se no próprio caminho; para as novas gerações ou para os sem-terra que a cada dia entram no movimento, ajuda a construir a disposição subjetiva de entrar no processo. Assim explica:

Em outras palavras a mística realiza uma espécie de ritual de acolhimento, através do qual as pessoas passam a sentir-se parte do movimento mesmo sem ainda conhecê-lo com mais profundidade. Exatamente como e por que isso acontece faz parte do mistério, mas o MST sabe da importância dessa dimensão e por isso tornou-a uma prática intencional nas suas atividades de formação. (2004, p. 211)

No período em que acompanhamos a realização da sexta etapa, de 26 de fevereiro de 2008 a 02 de março de 2008, foi possível vivenciar algumas místicas realizadas pelos educandos do Curso Pedagogia da Terra. Ficou bem evidente o culto à bandeira e ao hino do movimento, como foi explicado por Pizetta, que são uma forma de identificar e mostrar a marca do MST nesse processo educativo vivenciado por esses educandos/militantes.

A figura 07 corresponde à realização de uma mística, no dia 28 de fevereiro de 2008, na qual se discutiu a Educação do Campo e a luta do MST por educação para os homens e mulheres da Reforma Agrária.



Mística realizada pelos educandos sobre Educação de Jovens e Adultos no MST.

FIGURA 07: Realização da Mística pelos educandos do Pedagogia da Terra

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

A mística como é realizada no Curso pode ser compreendida e analisada na perspectiva de formação desse educador sem-terra, estando em relação direta com as matrizes pedagógicas da educação do campo. Fortalece o processo de formação desses educadores como também a educação do campo.

A Figura 08 corresponde ao hasteamento da bandeira – símbolo que identifica o MST – e o cantar do hino. Analisando a foto, percebe-se que homens e mulheres erguem a mão esquerda para cantar o hino, mão que simboliza o coração, a força da luta pela transformação social.

No Tempo Formação, existe a participação da comunidade, das crianças que estudam na escola dentro do assentamento e dos professores do curso Pedagogia da Terra. A participação dos professores nessa atividade realizada pelos educandos materializa a idéia de Freire (2006) de que o professor é o sujeito que ensina e aprende ao mesmo tempo. Essa vivência é explicitada na fala de um professor “*A gente aprende muito com eles. As atividades do movimento desenvolvidas pelos alunos são muito interessantes e educativas. Eu reflito sobre a minha prática, mas depois do curso passei a refletir muito mais.* (ENTREVISTA, n°7)



Tempo-Formação (educandos cantando o hino do MST e hasteando a bandeira)

FIGURA 08: *Tempo Formação*

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

Ao participar das místicas realizadas pelos educandos, surgem interpretações, emoções que foram descritas no Diário de Campo desta pesquisa, do dia 28 de fevereiro de 2008:

Participar da mística realizada pelos educandos do MST fortalece o sentimento de que ainda é possível construir um mundo pautado nos valores éticos e morais. Fico admirado como cantam e olham para a bandeira, existe o respeito enorme por esse símbolo. É perceptível a vontade de cantar o hino, não é uma obrigação, mas uma forma de gritar que pertence a um movimento social, mais especificamente, que pertence ao MST. Eles não interpretam a mística. Eles vivenciam. Isso é muito mais forte e mais empolgante.

Surge uma dúvida, será que isso é alienação? Não interpreto dessa forma, até porque eles sabem dos limites e possibilidades que esse movimento tem e sabem, também, das contradições internas existentes dentro do movimento. Pra mim, são sujeitos dentro de um coletivo que luta pela emancipação humana. (Diário de Campo, 28-02-2008)



Tempo-Formação (Os sem-terrinas participando das atividades do Tempo-formação)

FIGURA 09: Tempo- Formação

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

A Figura 09 ilustra bem a participação das crianças – possuem a identidade de *Sem Terrinha* dentro do movimento – que estudam em uma escola do Assentamento 1º de Abril, nas atividades desenvolvidas pelos educandos do Curso Pedagogia da Terra. Destarte, através das atividades de formação, das místicas, os educandos se relacionam com as crianças e com a comunidade de forma geral. Essa é uma forma também de suscitar, nessas crianças, o sentimento de pertença a um movimento social. Este é o processo de formação de militantes desenvolvido pelo MST.

Os estudantes realizam as místicas todos os dias, sendo que, a cada dia, é apresentado um tema diferente. No período de trabalho de campo, foi possível observar várias místicas realizadas, entretanto uma chamou mais atenção e demonstrou a preocupação do Movimento em discutir as questões de gênero, a Figura 10 ilustra a realização dessa mística. Perguntou-se, para alguns alunos, o porquê da decisão de apresentar uma mística com essa temática. As respostas obtidas indicavam a preocupação do Movimento construir uma relação de igualdade entre homens e mulheres. Esse é um exemplo da Pedagogia do MST.



Mística realizada pelos educandos sobre as relações de Gênero

FIGURA 10: Mística

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008

As anotações do Diário de Campo demonstram a riqueza e a dificuldade de descrever as místicas apresentadas:

Como nos diz Bogo, a mística não é explicada, ela é vivenciada e sentida com os sujeitos que realizam. Por isso, por mais que eu me esforce na escrita da dissertação em descrever essas vivências, tenho certeza de que não vou conseguir explicar o sentido e o sentimento proporcionado pelas místicas apresentadas. (Diário de Campo, 29-02-2008)

4.4 CENTRO DE FORMAÇÃO CARLOS MARIGHELLA.

Os encontros do Tempo-Escola acontecem no Centro de Formação Carlos Marighella, no Assentamento 1º de Abril, situado na Cidade do Prado. Esse Centro foi uma conquista do MST para realizar a formação dos seus militantes.

Com relação ao espaço físico, observou-se que o Centro possui uma infra-estrutura com duas salas de aula, uma sala para biblioteca, uma sala para secretaria, um auditório com capacidade para aproximadamente 350 pessoas, um refeitório amplo, uma cozinha, quatro

banheiros, alojamentos masculino e feminino. Cabe ressaltar que esse Centro não foi construído como espaço para a realização de cursos de formação na perspectiva escolar, isto é, não foi pensado pra ser uma escola ou algo dessa natureza, entretanto, o Centro foi pensado pra ser um local de formação de militância, para realizar assembleias e outros atos formativos do MST, como educação não-formal e informal.



Imagem do Centro de Formação Carlos Marighella.

FIGURA 11: Centro de Formação Carlos Marighella.

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008.

A realização de um curso superior em outro espaço que não é o espaço da universidade é realmente uma proposta ousada. É também uma inovação, a possibilidade de realização de um Curso Superior num assentamento. Isso não significa defender a realização dos cursos em qualquer espaço, até porque para o processo de construção do conhecimento a infra-estrutura adequada é uma necessidade básica. Todavia, a universidade aceitar sair da sua redoma e ousar construir um curso de formação de educadores em outro espaço é uma ousadia.

A Figura 12 ilustra alguns espaços do Centro de Formação Carlos Marighella, tais como: refeitório, sala de aula, alojamento masculino.



Espaços do Centro de Formação Carlos Mariguella.

FIGURA 12: Espaços Centro de Formação Carlos Marighella.

FONTE: Pesquisa: Pedagogia da Terra, trabalho de campo, 2008.

Na realização das entrevistas semi-estruturada com professores, coordenadores, educandos e representantes do setor de educação do MST, foi perguntado sobre a infraestrutura do local da realização do Curso Pedagogia da Terra, o que se pode analisar das respostas obtidas, é que o espaço físico não é adequado para a realização do Curso, pois o Centro possui carências como uma biblioteca estruturada, laboratório de informática e transporte para a locomoção dos professores.

Deve-se fazer uma observação com relação à biblioteca disponível para os estudantes do Curso Pedagogia da Terra. A biblioteca possui pouco acervo bibliográfico, dificultando o desenvolvimento da pesquisa por parte dos educandos e dos educadores, o material trabalhado pela maioria dos professores é de textos xerocados. Nas conversas com os sujeitos que participam do projeto (educadores, educandos, coordenadores, representante do MST), ficou evidente que a falta de uma biblioteca com acervo bibliográfico básico para as discussões

proposta pelo projeto do Curso e de um laboratório de informática com acesso a internet são elementos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem.

As falas abaixo demonstram a necessidade de uma biblioteca mais estruturada:

Nós temos os limites na biblioteca, a nível da infra-estrutura, pra nós lá, o que eu coloco como central é a questão da biblioteca, ela é muito fraquinha ainda, temos poucos livros, falta uma bibliotecária com todas as competências para nos atender, né? (ENTREVISTA Nº2)

[...] a estrutura decididamente não é boa, do ponto de vista pra desenvolver uma produção do conhecimento como a gente discute na teoria, de avanço de pesquisa, né? A biblioteca é praticamente inexistente; há problemas de estrutura física de sala de aula etc. Coisas que na própria UNEB não tem na maioria dos campi não tem estrutura física adequada, principalmente no que diz respeito aos livros, à biblioteca. (ENTREVISTA Nº1)

Fica, assim, constatado a necessidade de uma biblioteca melhor estruturada e com um acervo bibliográfico condizente com as discussões realizadas no Curso. A existência de uma biblioteca bem equipada para a realização de um curso superior é primordial para um ambiente que se propõe construir conhecimentos. Por isso, a realização do Curso Pedagogia da Terra sem uma biblioteca adequada dificulta os educandos ter acesso ao conhecimento sistematizado, mesmo o Projeto disponibilizando Xerox. Outro fato é que a falta de uma biblioteca pode dificultar o processo de reconhecimento do Curso, de acordo com a entrevistada:

Vai ser um outro nó que a gente vai enfrentar com relação ao reconhecimento. Por que tem que ter a quantidade de exemplares específica do curso, tem que ter toda uma estrutura que a gente não sabe se vai ser viável para autorização desse curso. (ENTREVISTA Nº5)

A necessidade de uma biblioteca para o Curso é de conhecimento de todos e existe, também, a mobilização desses sujeitos em conseguir construir essa biblioteca e o laboratório de informática. De acordo com a Coordenadora do PRONERA e a representante do Setor de Educação do MST, existe uma Emenda Parlamentar que destina recursos para a construção e aquisição de livros para montar uma biblioteca no Centro. O projeto está tramitando e está aguardando a liberação dos recursos para começar o processo de execução. A construção dessa biblioteca é importante para o Curso Pedagogia da Terra e os outros Cursos que acontecem no Centro:

A gente tem uma biblioteca que a gente conquistou heroicamente logo em seguida da implementação do curso, e a gente assumiu a responsabilidade de dar conta disso e é condição para a realização do curso, a gente conquistou via MEC essa

biblioteca. Mas ironicamente até hoje, a própria estrutura do Estado brasileiro, aí entra a política nacional de educação, essa biblioteca ainda não está materializada lá. (ENTREVISTA Nº9)

A falta de um laboratório de informática é outro limite, pois dificulta os educandos a realizarem outros tipos de pesquisa. Sabe-se que hoje o acesso a internet é essencial na construção e produção do conhecimento, pois são várias fontes de pesquisa que podem ajudar nesse processo de ensino-aprendizagem. Por isso, os educandos do Curso Pedagogia da Terra devem ter acesso a um laboratório de informática bem equipado, pois este é uma necessidade básica para esses sujeitos que desejam ser produtores de conhecimento.

*Com relação à infra-estrutura, o centro tem um espaço bom, como sala de aula, auditório, refeitórios. Precisaria de uma reforma para melhorar a aparência. Como todos os espaços, eles são satisfatórios para a realização das atividades que são feitas lá. Falta também como estrutura de uma biblioteca mais bem equipada, **de um laboratório de informática mais equipado para que as atividades que os estudantes fazem lá fossem melhor qualificadas.** Então, além da estrutura que tem, era preciso uma biblioteca com mais acervo mais amplo e um laboratório para que eles fizessem outro tipo de pesquisa. (ENTREVISTA Nº 4)*

*Com relação à infra-estrutura, eu avalio que deixa a muito a desejar ainda. Tem uma estrutura por parte do MST, que a gente construiu, que é uma estrutura muito boa, com relação à sala de aula, alojamento, essa coisa toda. Mas tem alguns requisitos que facilitaria a nossa vida nossa vida no curso, **que é laboratório, transporte, biblioteca essa coisa toda que a gente não tem, né?** Pra a gente e outros educadores/educadoras isso ajudaria bastante. Com relação à infra –estrutura, a gente precisa lutar, brigar com a universidade, outros parceiros, até o movimento pra ver qual é a nossa contribuição. (ENTREVISTA Nº 8)*

Cabe ressaltar que a turma teve uma disciplina de Informática na Educação, que foi realizada no Departamento de Teixeira de Freitas, na qual os educandos tiveram que se deslocar do Centro até o Departamento. A avaliação realizada pela turma, pelos professores, pela coordenação sobre o desenvolvimento dessa disciplina foi muito positiva, entretanto, o que se coloca como dificuldade é a falta de acesso no dia-a-dia desses educandos ao laboratório de informática.

Outra ressalva importante sobre o Centro é a sua distância do Departamento de Educação de Teixeira de Freitas, este é responsável pela realização do curso e grande parte dos professores que atuam no Curso Pedagogia da Terra são oriundos desse Departamento. Daí que o transporte dos professores para o Centro, torna-se um dos grandes entraves. Como é explicitado na fala de uma entrevistada:

Com os professores nós temos dificuldades com o seu transporte, por exemplo, nós temos professores que não sabem dirigir, você pegar ônibus você leva três horas, porque são aqueles ônibus que entra sai e para em todos os lugares; com a carga

horária que nos temos não dá pra pegar ônibus. Por isso, nos teríamos que ter gente pra levar e no outro dia buscar, nós não temos, o carro do departamento não sai da cidade porque está muito velho. Então, são as condições da universidade pública que tem, né? (ENTREVISTA Nº 2)

Outra questão importante observada durante as visitas são as condições dos alojamentos para os educandos. Os alojamentos são espaçosos e adequados para a permanência dos educandos, todavia o Centro não comporta a realização de dois cursos ao mesmo tempo, isto é, não é possível realizar uma etapa do Curso de Pedagogia da Terra e uma etapa do Magistério no mesmo período. Se por um lado a possibilidade de conviver com os educandos(as) de outros níveis é interessante, por outro lado, compromete a qualidade de estadia dos mesmos.

Para a Coordenadora, isso acontece por conta dos poucos recursos que são liberados para a realização das etapas. Nos projetos dos Cursos, o orçamento é realizado no início e este não prevê a necessidade de acompanhar as modificações dos preços impostas pela inflação. Por isso, a realização das etapas dos projetos em conjunto é uma forma de solucionar o problema dos recursos e a possibilidade de implementar reformas no próprio Centro.

De acordo com as análises realizadas, fica evidente que o espaço do Centro não é o local mais adequado para realização do Curso, por conta das carências observadas, como a falta de biblioteca e o laboratório de informática. Entretanto, para esses sujeitos, a realização desse Curso de Educadores do Campo em um assentamento traz ganhos enormes para o MST e para a própria UNEB, pelo fato de demonstrar que é possível realizar um Curso em outro espaço que não seja nos limites dos muros da Universidade.

É uma dificuldade, mas é um ganho para os assentados por estar em um espaço que é deles. (ENTREVISTA Nº 5)

Então, a estrutura em que o curso se desenvolve dá um sentido muito positivo para a formação. (ENTREVISTA Nº 4)

Mas a nível geral, talvez, nós temos até mais no campo de salas, auditórios, cozinha refeitório; essas coisas a gente tem até melhor do que a própria UNEB lá do nosso departamento. (ENTREVISTA Nº 2)

4.5 ORGANIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE

O processo de seleção dos professores para ministrarem as disciplinas no Curso Pedagogia da Terra ocorre por meio de convite, observando a sua formação, as pesquisas desenvolvidas e a identificação com a proposta de formação de educadores vinculados às lutas sociais. Nesse processo de organização do corpo docente, existe, no Projeto, a possibilidade dos movimentos sociais do campo participarem também da escolha e indicação desses docentes para ministrarem os componentes curriculares.

Professores universitários selecionados pela UNEB, **em parceria com os movimentos sociais** dentre os componentes do quadro na ativa ou aposentados, [...] Eventualmente, poderemos contar com professores convidados, especialista em áreas específicas para contribuir na formação. (UNEB, 2004, p. 53)

Essa possibilidade do movimento participar do processo de seleção dos professores ainda é um ponto bastante contestado por alguns professores da própria UNEB, argumentando que existe a interferência do MST na autonomia da Universidade. Esse debate é evidenciado na fala de uma entrevistada, quando responde à pergunta sobre a participação do MST na escolha dos professores.

Algumas vezes sim. Isso tá no projeto de curso. Isso deu uma certa tensão no início com alguns professores do nosso campus, porque eles queriam tirar isso do projeto, quando no projeto tá colocado que o MST também opinava na escolha dos professores, alguns colegas nosso da universidade dizima que não, que aceitar o MST na escolha dos professores, era ingerência do MST sobre a universidade. Aí, nos argumentamos que a universidade é pública e como nós temos uma parceria com o MST, ou é uma parceria pra valer ou não é. É claro que o MST apresenta a sua opinião, a sua posição acerca de alguns professores dentro daqueles critérios que a gente previamente estabeleceu. O MST participa na seleção dos professores. (ENTREVISTA Nº 2)

Observa-se, na própria fala da entrevistada, a elaboração de critérios para convidar os professores. Na verdade, existe a ampliação desses critérios, pois a própria UNEB já estabeleceu alguns no processo de seleção de professores do Ensino Superior. Os critérios adicionados são: identificação com as lutas dos movimentos sociais; aprofundamento teórico; interesse em trabalhar com os educandos no Assentamento 1º de Abril, já que o Curso não acontece nas dependências da Universidade e sim em um assentamento e, nem todos os professores têm o interesse de se deslocar para trabalhar em outro espaço.

Com relação ao critério de identificação com as lutas dos movimentos sociais do campo, é importante observar que o professor, para trabalhar numa turma que tem como

educandos sujeitos pertencentes a movimentos sociais, mais especificamente ao MST, tem que ter, no mínimo, o respeito à sua luta e à sua história.

De acordo com Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige rejeição a qualquer forma de discriminação; e, sobretudo, ensinar exige querer bem aos educandos. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem não será efetivado se o professor não entende e não respeita a luta desses sujeitos, por isso o critério de identificação com os movimentos sociais é extremamente importante para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado da melhor forma possível.

É importante ressaltar que a maioria dos professores que ministrou as disciplinas no Curso Pedagogia da Terra da turma de Teixeira de Freitas tem sido da própria UNEB do Campus X. Entretanto, quando o quadro docente disponível no Departamento não atende à demanda exigida pelo Curso, ou quando o MST tem um professor específico, existe o processo de discussão e escolha e estes participam como professores convidados. Quanto à formação, na sua grande maioria, são professores que possuem titulação de mestrado ou doutorado.

Já foram vários professores convidados pelo MST. Essa afirmação significa que o MST participa efetivamente na escolha dos docentes. A coordenação do MST tem indicado nomes de pesquisadores de outras universidades para ministrar algumas disciplinas, mais especificamente as disciplinas que tratam das questões agrárias, tais como: *A questão Agrária no Brasil; Sociologia dos Movimentos Sociais do Campo; História da Luta pela Terra; História da Educação do Campo; Língua Espanhola; Direito Agrário.*

A possibilidade de contar com o trabalho de professores de outras universidades é vista como uma inovação e de uma importância muito grande na formação desses educadores. Já ocorreu a presença de professores da Universidade Federal da Bahia e de professores de outros Estados brasileiros, como Rio de Janeiro, São Paulo. Isso acontece por conta das relações construídas pelo MST com outras instituições. Conforme a entrevista da representante do Setor de Educação do MST, os professores convidados pelo movimento trabalham na perspectiva teórica, defendida pelo movimento, que classifica como avanço a possibilidade de contar com outros professores de outras instituições:

É lógico, estou dizendo isso pra dizer que se assim nós fazemos isso implica dizer que esses professores, via de regra, eles comungam da perspectiva pedagógica que o movimento tem. Comungam da perspectiva de formação de educadores que o movimento tem. Então, isso é importante. Isso é um avanço porque, você bem sabe que vem de um curso regular, quando muitos vocês conseguem chamar um pra um evento, seminário, alguma coisa assim.

De acordo com os educandos entrevistados, existe ainda a necessidade de ter um maior número de professores ligados ao MST. Para eles, ter mais professores do MST participando do processo de formação seria mais adequado. A transcrição da fala de uma educanda evidencia essa defesa: “*se tivesse mais professores ligados ao MST seria melhor, têm muitos professores que não entendem a nossa luta*”. (Entrevista, nº 3). Entretanto, isso possibilita um questionamento: **é interessante para a formação desses educandos somente professores que compartilham das ideias do movimento?**

É necessário diferenciar o professor que não respeita a luta dos movimentos sociais dos professores que têm concepções teóricas divergentes das defendidas pelo MST. Observa-se a importância da realização da discussão e do debate no espaço acadêmico, uma vez que, de acordo com Castanho (2007), a partir da discussão e do debate nasce a rebeldia.

Etimologicamente, o termo discussão vem do latim *discuter*, que significa sacudir, abalar, incomodar; e o seu papel no ensino é exatamente esmiuçar uma teoria, uma pesquisa, no sentido de analisar essas implicações.

Já a origem etimológica da palavra debater é do Frances *debatre*, significando disputar, alterar, e o seu papel no ensino é o confronto dos diferentes pontos de vista. Ao argumentar a favor de se realizar discussões e debates reitera a afirmação de que só não ocorrerão estes em um ambiente de defesa de uma única corrente teórica. Entretanto, faz-se necessário criar um ambiente acadêmico para que ideias sejam debatidas.

O não entendimento da luta desses sujeitos causa conflitos e dificulta a relação educador/educando, isso é bem explicitado nas falas dos educandos. Assim, uma delas comenta: “*Alguns professores não entendem a nossa causa e chega lá dá a sua aula e sai, não participa muito, não conversa muito com a gente. Têm professores lá que a gente dá um pouco de testa, a gente não aceita muito as metodologias e a gente interfere*”. (Entrevista nº6)

E outro educando analisa:

Olha, a gente teve um corpo docente, a princípio, foi muito bom, né? Só que tiveram docentes que, primeiro eles não tinham nem um vínculo com a luta, eles não eram do movimento, então há um choque quando eles vão pra lá fazer o primeiro trabalho junto com a gente. Então, alguns educadores não tinham envolvimento nenhum com os movimentos sem-terra, não tinha esse vínculo com a educação do campo, da vida do campo. O nosso curso acontece dentro do assentamento, já é outra realidade que está ali em quatro paredes fechada na UNEB. Então, eles se deslocam até o assentamento, alguns passam uma semana, outros três dias. Então, essa falta de informação por parte de alguns educadores tem chocado muito, criado alguns atritos entre turma e os educadores. Agora assim, a gente tem oportunidade de sentar e avaliar esses educadores, não pessoalmente. (ENTREVISTA, Nº8)

Evidencia-se, na fala acima, que quando o professor não conhece as propostas de educação do movimento, não conhece a organização de uma turma do MST e não tem envolvimento com as discussões sobre educação do campo, torna o trabalho mais difícil e provoca tensões no relacionamento entre educador e educando. É fato que o Curso Pedagogia da Terra não é igual aos outros cursos de formação de Professores, é diferente. Desse modo, o trabalho docente não deve ser o mesmo, deve ser diferente, pois esses sujeitos carregam na sua história as marcas da luta, do enfretamento, da busca pela transformação social.

Seria importante, então, que os professores procurassem ter conhecimento da luta de seus educandos, do movimento em reuniões de coordenação ou, até mesmo em grupos focais, no início das etapas com os alunos.

Em contraposição aos alunos, quando os professores entrevistados foram questionados se conheciam a proposta de educação do MST, a resposta foi de que conheciam a proposta de educação do movimento e que tentavam relacionar os *Princípios Pedagógicos e Filosóficos* com o planejamento da disciplina. A fala de um professor ressalta a preocupação de relacionar os *Princípios* defendidos pelo movimento e o seu planejamento:

Quando você pega o caderno do MST e os cadernos das diretrizes, quando pega o princípios filosóficos: educação e movimento; educação e trabalho; educação e prática social. E os princípios pedagógicos: como o trabalho como princípio educativo; como organização da coletividade; tudo isso, quando a gente pega esses elementos. Eu tentei fazer nos meus programas algo que se aproximasse ao máximo dessas questões". (ENTREVISTA, Nº1)

Não se pode afirmar que todos os professores realizam o planejamento dessa forma. Entretanto, é possível que a forma como esse professor organiza o seu trabalho está de acordo com as reivindicações dos educandos e do próprio movimento no debate sobre a formação desses educadores militantes.

Os professores entrevistados reconhecem que trabalhar em um Curso de formação de Educadores vinculado ao MST implica em enormes desafios teórico-metodológicos, pois a história de vida e de luta desses sujeitos são elementos importantes no processo de reflexão da prática docente. De acordo com Pimenta (1999), os estudos que se iniciaram nos anos 90 sobre a formação do professor pesquisador, revelam a necessidade do professor dispor da sua prática educativa como objeto de estudo. Dessa forma, os depoimentos dos professores indicaram que o trabalho no Curso traz a possibilidade refletir mais sobre a sua prática e sobre o processo de formação docente.

No processo de entrevista com os professores, foi realizada a seguinte pergunta: *Existe diferença em trabalhar com alunos que são militantes do MST e alunos regulares da UNEB?* Ao analisar as respostas, pode-se afirmar que a diferença existente, conforme as falas dos professores, se dá na interpretação da realidade e no posicionamento político frente às questões sociais. Assim, um professor comenta:

Sim, existe diferença em trabalhar com alunos regulares e alunos que vivenciam a luta social. A diferença é muito grande com relação à interpretação da realidade, em que sentido, nas discussões que agente faz, no debate que a gente trava, na proposta de discussão que agente tem, elas são melhores recebidas e melhor desenvolvidas no curso Pedagogia da Terra do que em curso de estudante regulares. Eu destacaria duas questões que diferenciam dos outros alunos, é a capacidade de organização da turma e o envolvimento com as discussões. Existe essa diferença para um professor que tem um projeto histórico, essa vivência amplia a compreensão da realidade, por quê? Porque o pessoal já vem da própria luta, da própria educação que a luta social organizada dentro dos movimentos sociais, no caso específico do MST, propicia para seus militantes. Então, a gente tá falando de algo que não é novo, não precisamos nos desdobrar para explicar, do ponto de vista da prática social, agora, do ponto de vista da produção teórica, como que essa prática social pode ser explicada pela teoria, aí as dificuldades aparecem, aí são frutos de problemas anteriores, problemas de leitura e a compreensão de elementos da escrita, mas seriam essas as questões, na minha opinião, centrais. (ENTREVISTA, Nº1)

E outro professor analisa:

Existe diferença por que as experiências são outras. Isso me faz lembrar inclusive uma citação de Antônio Nóvoa, ele diz que não pode separar a pessoa da profissão. Então, quando você se engaja no processo de formativo profissional, no caso do professor, eu vejo isso muito claro, eu não encaro essa dimensão de que esse sujeito é. Então, essa vivência do movimento, ele traz uma diferença porque dentro do movimento a dimensão política ela é muito mais acentuada. Por mais crítico que os sujeitos de fora sejam, que acompanhem os jornais, tenham uma posição crítica diante do sistema social capitalista que vivenciamos. Dentro do movimento isso é mais forte, porque não há só uma compreensão da realidade, há uma luta. Então, isso faz a diferença. Os sujeitos dos movimentos sociais eles são chamados a se comprometer com aquilo que fazem. O outro de fora, ele se compromete por ele mesmo, é mais solto. Não sei se estou conseguindo expressar aquilo que eu quero dizer sobre essa diferença. Mas, de fora, eu não tenho compromisso, posso ter quanto compromisso, mas por mim mesmo, nada me chama, nada me seduz, nada me puxa. Eu vou por mim mesmo. Saí de lá quando eu quero. Dentro do movimento não, a própria organicidade, a própria disciplina, regularidade dentro do movimento impõe uma determinada prática. Por mais que eu queira fugir disso, tem algo que me puxa, que me ordena. Que é o próprio movimento que me ajuda a se comprometer. (ENTREVISTA, Nº4)

Fica assim evidenciado que a turma é composta por sujeitos constituídos no processo de luta e que a formação docente desejada não é uma formação alienada. A busca é por uma formação que tenha o compromisso político aliado à competência técnica. Dessa forma, o professor convidado para participar desse processo de formação de Educadores do Campo

deve compreender que a formação desejada por esses sujeitos é para a transformação da realidade social. Isso não significa a defesa de uma única corrente teórico-metodológica, até porque não é esse o interesse das coordenações do Curso, a defesa é com relação a professores comprometidos politicamente com as questões sociais, políticas e, sobretudo, educacionais.

4.6 O ENCONTRO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O problema do projeto de pesquisa é se o curso Pedagogia da Terra tem possibilitado a implementação de novas práticas educativas aos educandos/educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e aos professores da UNEB inseridos no Projeto. Uma das intenções deste trabalho é pesquisar se a realização desse Projeto modificou as práticas educativas desses sujeitos.

Para tanto, faz-se necessário explicar que a prática educativa pode ser definida como o fazer docente sistematizado, isto é, uma ação que exige planejamento, rigor metodológico, avaliação, reflexão. Para Freire (1996), a prática educativa pode ser transformadora se estiver fundamentada numa relação de respeito entre educador e educando e na busca incessante da autonomia de ser e saber do educando.

Antoni Zabala (1998), no seu livro, *A prática Educativa: como ensinar*, elabora um modelo que é traz elementos para análise da prática profissional. O autor destaca o modelo de interpretação que se contrapõe ao modelo em que o professor é um aplicador de fórmulas tradicionais. Fundamentado no pensamento prático e na capacidade reflexiva do professor, o autor defende a constante avaliação do trabalho por parte do professor.

A capacidade reflexiva, citada por Zabala, está no centro das discussões sobre a política de formação de professores. A expressão *professor reflexivo*, teoria discutida por Schön (1990) e Alarcão (1996), tomou conta do cenário educacional e da discussão sobre formação de professores. No mesmo sentido da *epistemologia da prática*, isto é, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa mesma prática surgiram contribuições de autores sobre a concepção do *professor pesquisador*, discutida por autores como Stenhouse (1987), Elliot (1982); *Profissional Crítico reflexivo*, discussão realizada por Pimenta (2003), Nóvoa (1999), Contreras (2003). Dessa forma, essas teorias colocam o professor como sujeito ativo

na produção de conhecimento a partir do processo de pesquisa, reflexão e crítica da sua própria prática educativa. (PIMENTA, 1999; PIMENTA, LIMA, 2004)

A proposta da *epistemologia da prática* se opõe à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores. A defesa é que o professor seja considerado um intelectual em processo contínuo de formação e essa formação se dá no momento em que este professor coloca a sua prática educativa como constante objeto de estudo e reflexão. De acordo com Zeichner (1993), existe a necessidade de se preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam. (PIMENTA, 1999; PIMENTA, LIMA, 2004)

Na discussão sobre formação, Pimenta (1999, p. 29), entende que “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. A partir desse conceito de que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, é que analisamos o encontro das práticas educativas dos educandos do MST e dos professores da UNEB.

Cabe ressaltar que a análise realizada sobre a implementação ou não de novas práticas educativas vai ocorrer no processo de análise das falas dos educandos e dos professores entrevistados. Após a transcrição das entrevistas, começa-se o processo propriamente dito de análise, como foi salientado no capítulo anterior, entretanto, o esforço hermenêutico desenvolvido no processo de análise das entrevistas é, de certa forma, uma construção única do pesquisador. Com isso, os resultados apresentados são consequência da análise das falas desses sujeitos.

Nessa perspectiva, foi realizada a seguinte pergunta aos professores entrevistados: *A sua prática educativa foi alterada na vivência com os educandos do Pedagogia da Terra? Por quê?* Com relação aos educandos, foi realizada uma pergunta no mesmo sentido: *A sua prática educativa foi alterada na vivência com os educadores do Pedagogia da Terra? Por quê?*

Ao analisar as resposta dos professores, ficou evidente que trabalhar com sujeitos que têm as marcas da luta no seu processo de vida é bastante diferente e enriquecedor para a sua formação como homem e como profissional.

De acordo com um dos professores, o curso Pedagogia da Terra propiciou o fortalecimento das discussões sobre o processo de formação de professores:

*Hoje, eu me sinto fortalecida como professora, **no sentido de compreender melhor as necessidades daquele que quer aprender ser professor.** Então, a gente consegue perceber mais o que outro está querendo como professor, para ser professor. Acho que isso foi um ganho maior como professora do curso Pedagogia da Terra e a aula propriamente dita, ela é sempre um aprendizado, a gente busca essas informações, planeja e desenvolve os trabalhos, no resultado a gente vê o que mantém, o que altera. Ao longo desse trabalho, a gente fazendo, refazendo, avaliando, qualificando cada vez mais e melhor. Pensando sempre cada vez mais no trabalho ativo na formação desses sujeitos.(ENTREVISTA, N°4)*

Outro professor nos indica que o processo de auto-organização realizado pelos estudantes é um aprendizado importantíssimo. Nesse sentido, a auto-organização desenvolvida pelos educandos no Curso é um elemento que propicia a reflexão dos professores, pois, no trabalho com as turmas ditas regulares, esse processo não é comum. Cabe explicitar a falar desse professor:

*O que muda a minha prática com o curso pedagogia da terra? **Acho que muda a abertura para pensar na auto-organização dos estudantes.** Por exemplo, quando nós estamos numa turma regular, normal, sem tá ligada a movimentos sociais, quando a gente pensa em trabalhar em auto-organização dos estudantes, a gente pensa em seminário tal..tal, e nunca na perspectiva de fazer atividades para além da sala de aula. Na medida do possível, das limitações que a gente tem das questões objetivas, eu sinto que houve sim uma modificação, mas na minha trajetória inteira, antes do Pedagogia da Terra, eu já vinha na própria prática dos movimentos populares e da educação que sempre me levavam a tá me avaliando e pensando onde é que tá os meus limites. Acho que a Pedagogia da Terra reforça essa perspectiva do esforço pra mudar uma ação prática, numa perspectiva de uma ação pedagógica. (ENTREVISTA, N°1)*

Um aspecto destacado pelos professores é a dimensão política que esses educandos têm. A própria vivência que esses sujeitos têm nos movimentos sociais, no caso específico do MST, possibilita uma luta diária no processo de intervenção da realidade. A fala de um professor ressalta essa dimensão política que é vivida no Curso:

*Eles sabem exatamente aonde querem chegar. Isso demonstra que eles estão amadurecidos na perspectiva do que se quer fazer, onde se quer chegar. Então, há uma clareza muito forte por parte do grupo sobre isso. **Essa clareza ela vem arraigada de uma dimensão política muito forte.** A gente só aprende isso quando começa a trabalhar e a gente percebe esse perfil do grupo que eu estou descrevendo pra você, isso já foi um aprendizado, isso é uma observação do próprio processo de interação com o grupo. (ENTREVISTA, N° 7)*

Nesse sentido, destacamos três aspectos citados pelos professores, que foram propiciados após o processo de vivência no curso Pedagogia da Terra. **Primeiro**, o processo de repensar a própria formação dos educadores. **Segundo**, a auto-organização implementada

pelos educandos no desenvolvimento das atividades. **Terceiro**, a dimensão política que esses sujeitos carregam.

Com relação à análise das respostas dos educados, ficou evidenciado que apropriação dos conhecimentos, principalmente os conhecimentos relacionados à prática pedagógica, possibilitado na vivência do curso, é responsável pelo processo de implementação de novas práticas. Parece óbvia essa afirmação, entretanto, se analisarmos da perspectiva de que esses educandos/educadores do movimento têm uma formação pedagógica muito forte, poderia ser um motivo para recusar a implementação de novas práticas. Todavia, o que acontece, como relata um educando, é o processo de reflexão:

Eu acredito que sim. Principalmente com a questão dos conteúdos, com o planejamento de aulas, você sempre quer algo melhor para os alunos. Mesmo antes eu já tinha, a gente sabe como é a educação. Desde o magistério estava ali tentando fazer meus trabalhos minhas, leituras mesmo com dificuldades e quando assumi a turma desse assentamento, foi minha primeira experiência, já procurava fazer um trabalho com responsabilidade, com compromisso. Agora vem a questão da reflexão mesmo, será se isso serve, será se foi bom, porque a todo momento fica se questionando. (ENTREVISTA, Nº3)

A necessidade de se apropriar da dimensão pedagógica fica evidenciado nas falas das educandas. De acordo com um educando, a dimensão política já existe na sua prática por conta da vivência no movimento, mas falta a dimensão pedagógica e o curso tem possibilitado essa apropriação.

Eu acho que esse curso nos ajuda, porque tem a questão política que a gente estuda e tem uma interpretação diferente da sociedade. A gente sabe que tem a questão política nos cursos normais, mas a gente sabe que nos movimentos sociais já tem uma outra leitura da questão social e isso ajuda na nossa prática, mas falta se apropriar mais das questões pedagógicas e o curso nos ajuda. (ENTREVISTA, Nº3)

O processo de reflexão é enfatizado por outra educanda, que, na sua ação docente, fica refletindo se o trabalho realizado tem propiciado o objetivo do processo do ensino aprendizagem, “*Eu me preocupo muito pra ver se estou acertando ou não. Às vezes faço um planejamento pra sala de aula, aí eu me preocupo: será que estou no caminho certo?*” (Entrevista, nº6). Nesse sentido, o processo de reflexão da prática docente é uma necessidade para o professor que se coloca como um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento.

A fala de um educando deixa claro que essa vivência propiciada no curso é uma “*oportunidade de ver outros pontos de vista, relacionar o que você tá vendo com o que você*

está estudando com o que você tá fazendo.” (ENTREVISTA, Nº8). Assim, a possibilidade de se apropriar das teorias é um ponto que precisa ser destacado, principalmente, as teorias que instrumentalizam a ação prática desses educadores no seu fazer docente.

Para responder à questão norteadora do projeto de pesquisa, analisam-se as implementações de novas práticas a partir das falas dos sujeitos, isto é, professores e educandos falam sobre as possíveis alterações. Dessa forma, para melhor compreender as novas práticas educativas seria necessário um acompanhamento mais sistematizado das ações dos educandos e dos professores em outros espaços de atuação. Por exemplo, no caso dos educandos, seria necessário pesquisar a sua prática educativa nas escolas dos assentamentos. Entretanto, cabe enfatizar que esse não era o objetivo na realização da pesquisa e nem poderia ser pelo limite de tempo imposto pelo Programa de Pós-graduação para a realização de uma pesquisa de mestrado.

4.7.AVALIAÇÕES

4.7. 1. A relação entre UNEB e MST.

Antes de discorrer sobre a relação entre UNEB e MST, faz-se necessário uma análise das políticas implementadas que afetam diretamente as Universidades públicas. Segundo Santos (2005), a universidade pública está em crise.

As políticas neoliberais executadas pelo Estado brasileiro prevêm uma modernização e racionalização das atividades estatais, isto é, atividades que antes eram de responsabilidade do Estado, passam a ser realizadas por instituições não estatais; o mercado assume a organização e o oferecimento de tais serviços. A educação está incluída nesses serviços, dessa forma, o que era direito passa a ser um serviço oferecido pelas empresas de educação.

De acordo com Chauí (2001), no contexto das políticas neoliberais, tem-se uma mudança de conceitos: direitos sociais para serviços. Ao analisar essa mudança, percebe-se qual é o verdadeiro sentido dessas políticas. Em primeiro lugar, o conceito de direitos sociais pressupõe a realização de políticas públicas por parte do Estado para todas as pessoas, de acordo com o Contrato Social de Rousseau – uma sociedade onde todos os homens têm os mesmos direitos e deveres. Em segundo lugar, o conceito de serviços retira a exclusividade

do Estado, podendo ser oferecido pelo mercado e disponível somente para aqueles que puderem pagar para a realização dos mesmos. Para essa estudiosa:

Quando, portanto, a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à idéia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e flexibilização da universidade”. (CHAUÍ, 2001, 215).

É neste contexto de políticas neoliberais que se encontra a universidade pública, pois, a partir de momento em que o estado reduz o seu compromisso com o ensino superior, a universidade entra em crise e não consegue responder às demandas que são apresentadas pela sociedade.

Para Boaventura de Sousa Santos (2005), a universidade passa por três crises: a de hegemonia, a de legitimidade e a institucional. Ao explicar as crises, ele afirma que a crise de hegemonia é resultado das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que foram atribuídas durante o século XX, pois a universidade foi incapaz de, ao mesmo tempo, desenvolver a formação necessária para as elites e responder aos ditames do capitalismo. Com isso, os agentes econômicos e o Estado foram buscar fora das universidades alternativas para atingir esse objetivo e, “ao deixar de ser única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia” (SANTOS, 2005, p.09).

De acordo com o autor, a crise de legitimidade se deu pelo fato da instituição não ser mais consensual na sociedade. Isso se explica pelo não atendimento da instituição às demandas apresentadas pelas classes sociais mais baixas (SANTOS, 2005). Ou seja, quando a universidade era oferecida somente para as elites sem a reivindicação da sociedade como um todo, ela detinha o respaldo e, de certa forma, o consenso de todos, mas, a partir do momento em que as classes mais baixas reivindicam o direito de ingressar em uma universidade pública e gratuita e não é atendida, essa universidade deixa de ser consenso e passa ser questionada.

Com relação à crise institucional, Santos declara que é resultado da reivindicação da universidade por autonomia para definir os valores e os objetivos e da pressão em se submeter aos padrões de produtividade e eficácia de natureza empresarial. A crise institucional se aprofundou, nos últimos tempos, quando a universidade deixou de ser um bem público, o que competia ao Estado assegurar o seu funcionamento. Portanto, as políticas neoliberais têm

aprofundado a crise institucional, uma vez que esta (universidade) deixa de ser prioridade para o Estado e passa ser controlada pelo mercado empresarial.

A Universidade pública brasileira passa por um dilema, de um lado, sofre as implementações das políticas neoliberais do Estado, que prevêm a redução do orçamento, a tentativa de acabar com a autonomia da universidade, ou seja, uma tentativa de sucatear o ensino superior público e, por outro lado, tem-se a pressão das classes populares de ingressarem em uma universidade pública e gratuita. A história nos mostra que, no Brasil, geralmente, só os filhos da elite conseguem ingressar nas universidades públicas e gratuitas. Hoje, existe a luta para mudar essa realidade seja com políticas de cotas ou outras políticas públicas, mas o fato existente é que outros segmentos da sociedade reivindicam o direito de ingressar em uma universidade pública.

O elitismo da universidade provocou um grande distanciamento dos movimentos sociais, dos sindicatos, das organizações que representavam os interesses das classes populares. Esses atores sociais eram considerados não cultos e, portanto, não faziam parte do mundo acadêmico e, por isso, esse distanciamento. Nesse sentido, a necessidade é justamente fazer com que a universidade assuma o seu papel de trabalhar juntamente com os segmentos sociais para intervir na realidade.

Para Santos (2005), a crise da universidade deve ser enfrentada por ela mesma e necessita de outras forças sociais para ajudar no projeto de reforma, que ele denomina de projeto contra-hegemônico. Ele cita três protagonistas para a realização desse projeto: a própria universidade; o Estado e os cidadãos individualmente ou coletivamente organizados.

O diálogo entre universidades e movimentos sociais é importante, por um lado, para a universidade, no seu enfrentamento do discurso neoliberal da qualidade total, da eficiência, preocupada somente com as demandas do mercado e, por outro, esse diálogo é extremamente importante para os sujeitos dos movimentos sociais, como forma de apreender o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, além de ser um direito.

É necessária a Universidade se aproximar da sociedade civil organizada como forma de superar a crise de legitimidade instalada. Até o momento, o diálogo entre universidades e movimentos sociais tem-se revelado difícil e de forma pontual. De acordo com Daron, Marcon (2004, p. 35), “há fatores presentes na gênese e que perpassam a história da Universidade, comprometendo um diálogo fecundo com os movimentos sociais”.

É a partir dessas discussões que se pretende analisar a relação entre UNEB e MST.

A realização do curso Pedagogia da Terra demonstra que é possível a relação entre universidade e movimentos sociais. Entretanto, essa relação é permeada pela tensão entre

essas duas instâncias de resistências: a UNEB com os saberes científicos e o MST com os saberes da luta. Nesse caso, para que haja o diálogo é necessário que a relação esteja centrada na receptividade, isto é, a UNEB não pode se fechar para a realidade do movimento nem, tampouco, o MST deve se fechar para os conhecimentos científicos. É importante a predisposição das duas instâncias para a realização do diálogo.

Na avaliação de um entrevistado, a relação entre UNEB e MST está sendo respeitosa e as divergências que ocorrem, no processo de execução do projeto, estão sendo contornadas da melhor forma possível, evitando o comprometimento da qualidade do projeto. Dessa forma, tem construído efetivamente uma relação:

Agente tem construída uma relação tranquila, né? Claro que, de vez em quando, tem suas tensões, até porque cada um tem um papel, né? O papel da universidade é viabilizando o que compete a ela, o seu papel de produtora do conhecimento e essas questões todas. E o movimento, qual é o seu papel? O seu papel é pressionar. Então, às vezes essas questões elas causam tensões e é natural ter. Mas isso não tem comprometido o projeto, no sentido de desenvolvimento dele. Então, tem tido uma relação tranqüila até agora na escolha dos professores, na escolha do local, uma relação bastante franca, as coisas que a gente não concorda e a gente argumenta que têm coisas que podemos concordar hoje, mas nós temos responsabilidade institucional que poderá comprometer o curso no seu reconhecimento, a gente argumenta isso para o pessoal do movimento. Temos conduzido o processo dessa forma, não tem gerado problemas graves não. Quando tem alguma tensão, a gente procura contornar, explicar, também escuta-los nas suas reivindicações. Não temos tido grande problemas. (ENTREVISTA, N°2)

Passando para compreensão dessa relação, um dos educandos afirma que essas duas instâncias não são divergentes, pelo contrário, se complementam:

São coisas que se completam, né? Esses saberes não são divergentes, eles se completam. O movimento tem a sua vivência, tem essa experiência, essa bagagem da luta de querer fazer. A universidade que vem completar, que vem ajudar nessa sistematização. A universidade vem ajudar isso. A universidade produz conhecimento e no MST, também, se produz conhecimento. O conhecimento científico não é superior ao nosso conhecimento, que o movimento produz. (ENTREVISTA, N°8)

O diálogo entre UNEB e MST tem sido promissor e tem tido resultados efetivos, já são vários projetos educacionais com essa parceria. A fala de um professor da UNEB deixa bem claro que a universidade tem esse papel de estabelecer esse diálogo com a sociedade e o caminho escolhido foi através dos movimentos sociais:

Eu acho que é um diálogo interessante. Um diálogo promissor. A UNEB se desafiou anos atrás a abrir esses espaços, a sair das quatro paredes da universidade e

buscou a relação através dos movimentos sociais. Eu acho isso muito positivo. Entendo que a universidade tem esse papel de estabelecer esses diálogos, essa interlocução direta com a sociedade, com o povo. E o caminho foi muito bem escolhido, através dos movimentos sociais. Os movimento,s por sua vez, encontram na universidade um apoio qualitativo para a sua própria formação. A intenção, o desejo é que isso se fortaleça cada vez mais. Um precisa do outro. A universidade precisa do movimento e o movimento precisa da universidade. Então, eu acho que é uma parceria interessante e que o resultado dessa parceria é o próprio curso, nós estamos aí prestes a formar, a concluir o curso, formar pedagogos e pedagogas com essa formação específica da educação do campo. E acho que é o resultado maior entre universidade e movimentos sociais.(ENTREVISTA, N°4)

A produção de conhecimentos socialmente úteis deve ser o objetivo das universidades, por isso é mister a compreensão e apreensão da realidade. Nessa perspectiva, a universidade só vai compreender a realidade dos movimentos sociais, a partir do momento em que o diálogo for estabelecido, pois não tem mais sentido, é comprovada a sua ineficácia a produção de conhecimento de forma vertical, isto é, a universidade se coloca como o ser que levará o conhecimento e a formação para o outro, entretanto, como Freire (2005, p. 79) já defendera, “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Daí, a importância da relação entre UNEB e MST no processo de construção de conhecimentos que promovam a emancipação humana.

É inegável que essa relação é importante para essas duas instâncias, pois elas aprendem mutuamente. Cabe ressaltar que quando nos referimos a UNEB, estamos falando do corpo docente, discente, dos funcionários que participam mais diretamente da realização do Curso, pois a UNEB é *multicampi* e tem uma dimensão enorme na Bahia.

Na fala de um professor, fica evidente que essa relação através de um curso de formação de professores que tem objetivos claros é composta por sujeitos pertencentes à realidade das lutas sociais. Isso é importante, para universidade, porque é forçada aprender sobre esse processo formativo específico e, por outro lado, para MST, é importante porque encontra na universidade o apoio teórico e metodológico.

Para ambas as partes o que é importante? A aprendizagem. A universidade aprende com os movimentos e os movimentos aprendem com a universidade. O aspecto do aprender é importante para ambas as instituições. A universidade, ela aprende porque ela é instigada no momento em que ela propõe um trabalho formativo para determinados sujeitos, com determinados objetivos, com determinadas finalidades. Então, não há uma coisa de dar e receber, mas é um processo de interação e é na interação que se aprende. Então, a universidade tem outro olhar no processo formativo de professores, o processo formativo de professores do campo. Então, veja bem é um olhar dos dois processos: processo formativo em geral e o processo formativo de educadores do campo. É riquíssimo para universidade, a partir deste trabalho são muitos artigos publicados, dissertações, teses que estão aí como

resultado desse aprendizado e que tende a se multiplicar, a se estender cada vez mais. Da parte dos movimentos sociais também o aprender, po que ele encontra na universidade um apoio qualificado, teórico, metodológico e que embasa todo o seu trabalho de luta, de organização. E isso é muito importante para o movimento. (ENTREVISTA, Nº 7)

Podemos destacar como avanço concreto três elementos que se deram após a relação da UNEB com os movimentos sociais do campo, não somente com o MST, mas com outros que atuam no Estado da Bahia. Primeiro elemento, **a construção de um núcleo de professores da UNEB para debater e discutir sobre a Educação do Campo**. Segundo elemento, **a implementação, nos currículos dos cursos regulares da própria universidade, a disciplina Educação do Campo**. Terceiro, **a construção de um curso de Licenciatura do Campo**. Além dos projetos de pesquisas de mestrado e doutorado que têm como tema Educação do Campo, Educação dos Movimentos Sociais e, até mesmo, o estudo do curso Pedagogia da terra.

Nessa perspectiva, o avanço não fica somente no campo teórico, mas nas ações implementadas e materializadas dentro da instituição como uma consequência do aprendizado dessa relação estabelecida com os movimentos sociais que colocaram no cenário nacional a necessidade do debate sobre a Educação do Campo. De acordo com a representante do setor de Educação do MST, *“o avanço é mútuo, uma relação importante. A importância não é só na construção desse curso, mas na criação e defesa de uma política pública de Educação do Campo no Estado da Bahia”*.

Com relação ao curso, para o movimento, foi realizada tanto nas entrevistas quanto nos questionários entregues aos educandos, a seguinte pergunta: *qual a importância do curso para o movimento?* Analisando as respostas dos questionários, destacam-se afirmações comuns, como por exemplo: *“O curso possibilita a formação de militantes”*; *“o curso trabalha a formação humana e política”*; *“garante a formação de educadores da Reforma Agrária”*; *“trabalha a formação do educador do campo”*; *“possibilita a formação de educadores vinculados ao movimento”*; *“forma quadros para o setor de educação do movimento”*; *“ocupa espaços que são negados para a classe trabalhadora”*; *“é importante porque é latifúndio do saber”*; *“trabalha a formação do professor militante”*; *“é importante para as escolas dos assentamentos e acampamentos”*; *“é uma conquista da classe trabalhadora”*; *“formar pedagogos do campo”*; *“os educadores do movimento aprende as questões pedagógicas”*.

A formação de militantes é enfatizada pela maioria dos educandos como o ponto mais importante do curso, pois, para eles, o movimento luta para formar quadros que continuem na

luta pela transformação social e, neste caso mais específico, na luta pela formação de educadores comprometidos com a educação das áreas da Reforma Agrária. A resposta de um educando expressa bem a importância do curso para o movimento: *“é formar educador militante que seja capaz de transformar a escola e outros espaços em espaços educativos, criativos, para a construção do conhecimento de mundo além das quatro paredes, e capaz de formar sujeitos críticos capazes de transformar a sua realidade, a realidade dos assentamentos”* (QUESTIONÁRIO, N°22)

A formação de militantes é defendida pelo movimento. Entretanto, essa defesa é ponto de contestação por parte de alguns segmentos da sociedade, quando acusa o Governo em patrocinar a formação de militantes do MST com dinheiro público. A revista *Veja*²⁰ publicou, em 2007, um artigo intitulado “Invasão na Universidade”, o qual questiona os cursos exclusivos para os Sem- Terra e acusa o Governo de liberar mais de 6,3 milhões para realizar cursos universitários nas melhores universidades brasileiras.

Um novo levantamento do Desenvolvimento agrário, que patrocina os cursos, concluiu que o Governo Federal nunca investiu tanto na formação universitária dos sem-terra: 6,3 milhões de reais só em 2006. Já são dezesseis universidades públicas que oferecem graduação exclusiva aos assentados. É isso mesmo: elas aceitam apenas sem-terra. (Revista *Veja*, 2007)

O debate estabelecido sobre a realização de cursos de ensino superior para os sujeitos pertencentes aos movimentos sociais vem ratificar que a Universidade também é um espaço de luta de classes. É justamente por ser este espaço que os movimentos reivindicam o direito à educação. A luta do movimento é por capital cultural²¹.

Com relação à reportagem publicada pela revista *Veja*, é possível destacar dois aspectos. Primeiro, a mídia comercial sempre mostra e mostrará o MST de forma depreciativa e criminalizando-o. Segundo, a mídia comercial defenderá um projeto político liberal, portanto, ao atacar os movimentos sociais, os sindicatos, eles estão defendendo um posicionamento, o seu projeto de sociedade.

Assim, o debate sobre a relação entre MST e UNEB é complexo. Não é intenção de este trabalho esgotar o debate, pelo contrário, é justamente suscitar mais estudos e mais pesquisas. Desse modo, a análise realizada demonstra que a parceria estabelecida pelo movimento e pela UNEB tem propiciado mudanças, como afirma um professor *“Então, eu enumeraria essa questão da gestão de trabalhar com o grupo e não para o grupo, porque*

²⁰ Artigo escrito por Camila Pereira, Edição 2028, de 03 de outubro de 2007.

²¹ Bourdier (1998).

MST tem contribuído bastante, desde a escolha dos conteúdos, disciplinas, da elaboração do projeto; tem uma franqueza muito grande no grupo [...] Então, essas coisas vão ajudando à universidade a ir repensando a sua própria postura enquanto instituição e ajuda o MST a pensar também a sua prática educativa”. (ENTREVISTA, N°7)

4.7.2 Avaliação do Curso

Antes de discorrer sobre a avaliação do curso Pedagogia da Terra, cabe ressaltar que não é intenção esgotar o debate e não se tem decididamente elementos para afirmar a qualidade do curso e, tampouco, a sua desqualificação. Entretanto, a avaliação dar-se-á a partir das falas dos sujeitos e da pesquisa no seu âmbito geral. De acordo com a fala do professor, é a prática social desses educandos que vai dizer se o curso possui ou não qualidade: *“a prática social é que vai dizer se o curso conseguiu alcançar o seu objetivo, ou seja, se esses alunos vão conseguir intervir com qualidade nas escolas dos assentamentos”* (ENTREVISTA, N°5)

De acordo com Luckesi (2006), a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, o que implica uma tomada de posição para aceitá-lo ou para modificá-lo. Nesse sentido, avaliação do curso Pedagogia da Terra tem o objetivo de elencar alguns elementos que estão colocados como desafios para a realização do curso e, também, evidenciar os avanços proporcionados pela a realização desse mesmo Projeto.

A fala da Coordenadora expressa que o curso tem conseguido ajudar os educandos na apropriação do conhecimento, quando diz que muitos já foram aprovados em concursos públicos das prefeituras de suas respectivas cidades. Ela faz uma ressalva que esse não deve ser o parâmetro para avaliação do curso, mas também não pode ser ignorado:

A grande maioria que fizeram concursos em prefeitura foram aprovados, isso é um parâmetro. Não vai dizer pro pessoal fazer concursos na prefeitura, mas eu acho que pode ser um parâmetro que a gente pode ter, né? Por exemplo, na regional de Mucuri, só uma aluna não conseguiu ser aprovado no concurso, mas todos os outros foram aprovados. Temos alunos da Chapada, Recôncavo, do Extremo Sul que passaram nos concursos e os alunos da pedagogia normal, formado há anos, não foram aprovados, então isso pra gente é um parâmetro.

Outro avanço destacado pela coordenação, pelos professores e pelos próprios alunos foi com relação ao domínio da escrita e da leitura. No começo do curso, muitos alunos

apresentaram deficiências no processo de leitura e escrita, isso é explicado pelo próprio processo histórico da escolarização acessada por esses sujeitos. Daí que as coordenações, juntamente com os professores e a representação do movimento, avaliaram que era necessário enfrentar esse enorme e complexo desafio na formação desses educandos, por isso foram realizadas durante as etapas oficinas de leitura e escrita. A fala abaixo explicita melhor a dificuldade da leitura e da escrita por parte dos educandos:

Nós tínhamos vários alunos que no início do curso não conseguiam escrever um texto de uma página, né? Nós não sabíamos como eles escreveram uma redação no vestibular, eles não escreviam. Mas, agora, nós temos alunos já apresentando artigos em congressos, seminários, apresentando projetos, nos temos alunos que fizeram projeto para ponto de cultura que conseguiram aprovar na Secretaria de Cultura; projetos que eles elaboram. Isso é um avanço.

Outro avanço destacado no processo de análise das entrevistas está relacionado ao trabalho desenvolvido desses educandos nos setores que atuam dentro do Movimento, seja ele em sala de aula ou em outras atividades desenvolvidas pelo movimento. De acordo com a fala de uma educanda, é possível observar o envolvimento e a responsabilidade de alguns educandos com as atividades do movimento de forma muito mais intensa do que antes.

O crescimento e a responsabilidade da turma é algo que a gente comenta o tempo todo. Posso falar que tínhamos colegas que não conheciam direito o movimento e não se dedicavam nas atividades realizadas, faziam de qualquer jeito sem compromisso, hoje, é muito diferente, eles se empenham e fazem o trabalho com responsabilidade e compromisso político. Eu digo que o curso Pedagogia da Terra é responsável pela mudança de comportamento de alguns colegas. (ENTREVISTA, Nº8)

No processo de entrevista, fez-se a seguinte pergunta: como você avalia o curso Pedagogia da Terra? Ao analisar as respostas obtidas, pode-se afirmar que todos os sujeitos avaliaram positivamente a realização do curso, mesmo com os problemas de natureza de infra-estrutura, falta de recursos e outros que já foram citados ao longo do trabalho.

Nós gostaríamos de realizar um curso com toda infra-estrutura de qualidade e isso não é o caso do curso Pedagogia da Terra, entretanto, eu posso afirmar que o curso é realizado e a avaliação que eu faço é muito boa, pois o crescimento dos educando no processo de construção do conhecimento é visível. Para avaliar, eu tenho que observar o início e o final, não terminamos o curso ainda, mas já é possível perceber que eles avançaram muito. Nesse sentido, avalio o curso como bom. (ENTREVISTA, Nº 7)

Em suma, alguns aspectos elencados demonstram o avanço na realização desse Projeto que é o primeiro curso de ensino superior para os sujeitos do campo no Estado da Bahia.

Entretanto, como já foi dito, é na prática social desses educandos que se pode realizar uma avaliação sobre o Curso.

CONCLUSÃO

A pesquisa teve como objetivo analisar se o Curso pedagogia da Terra tem possibilitado a implementação de novas práticas educativas aos educandos/educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra e aos professores da UNEB inseridos no Projeto. Dessa forma, uma das intenções deste trabalho foi pesquisar se a realização desse Projeto modificou as práticas educativas dos sujeitos envolvidos no Projeto.

Para avaliar essa experiência de formação superior para os sujeitos do campo, foi necessário analisar a história da educação brasileira para os sujeitos do campo, em que ficou explícito que essa parcela da população sempre foi esquecida por políticas públicas educacionais.

O momento atual evidencia um tempo de tensão no campo brasileiro, seja na luta pela terra e/ou na luta por políticas públicas necessárias para os sujeitos que moram e constroem a sua história no campo. A realização do curso Pedagogia da Terra é resultado da demonstração que o ‘Campo está vivo’ e necessita de uma educação de qualidade para esses sujeitos.

Os movimentos sociais do campo são os protagonistas da história de luta e reivindicação por políticas públicas para os sujeitos do campo. Dessa forma, foi necessário estudar a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e as bandeiras de lutas implementadas por esse movimento. O Curso Pedagogia da Terra é ofertado para outros movimentos sociais do campo, entretanto foi delimitado como objeto de estudo para a turma composta por sujeitos pertencentes ao MST.

Por isso, compreender a proposta de educação do MST foi extremamente importante para a avaliação do curso Pedagogia da Terra. O entendimento da Pedagogia do MST - a materialização das suas práticas pedagógicas propostas e desenvolvidas não podem ser ignoradas – foi fundante para a pesquisa e compreensão de um curso que tem como protagonistas os sujeitos que pertencem a um movimento social que se define como revolucionário.

A compreensão da Pedagogia do MST se faz necessária no momento em que o desafio da pesquisa foi investigar o encontro das práticas pedagógicas entre os educandos/educadores do MST e dos Professores da UNEB. Constatou-se, no estudo, que os professores destacaram três aspectos que foram propiciados, após o processo de vivência no curso Pedagogia da Terra. Primeiro, o processo de repensar a própria formação dos educadores. Segundo, a auto-

organização implementada pelos educandos no desenvolvimento das atividades. Terceiro, a dimensão política que esses sujeitos carregam.

Os educandos/educadores do MST destacaram que a apropriação de uma base teórica, principalmente os conhecimentos relacionados às questões da prática pedagógica, possibilitados na vivência do curso, é responsável pelo processo de implementação de novas práticas nas escolas dos assentamentos.

Para responder ao problema de pesquisa, era necessário descrever e analisar o curso Pedagogia da Terra nos seus diversos aspectos, por isso foi realizada uma descrição mais detalhada das atividades realizadas no curso, o que foi propiciado pelo Estudo de Caso.

Nesse sentido, os dados levantados em documentos, observações, entrevistas possibilitam apresentar elementos que são colocados como desafiadores e de avanço no processo de realização desse curso. Dessa forma, vamos elencar alguns elementos que consideramos como **elementos desafiadores** nesse processo de formação dos educadores e educadoras do campo:

- *Ausência de biblioteca e laboratório de informática no Centro de Formação Carlos Marighella. O espaço, mesmo tendo capacidade para abrigar a realização do curso, necessita de reformas e implementação de uma biblioteca e de um laboratório de informática*
- *Maior e melhor articulação nos trabalhos realizados nos tempos educativos: Tempo – Escola e Tempo – Comunidade. Esses tempos são avaliados como fundamentais na proposta do curso e é, por isso, que deve ser realizado com uma intenção pedagógica muito coesa para que não caia nas simples atividades obrigatórias sem sentido e sem articulação com a proposta do curso;*
- *Acompanhamento das atividades do Tempo – Comunidade. Ficou constatado que o acompanhamento dos monitores é de fundamental importância para o desenvolvimento dos trabalhos do TC, entretanto, esse acompanhamento não está sendo realizado, com isso compromete a realização das atividades desse tempo educativo*

- *Limites na produção textual por parte de alguns educandos do curso. Lembrando que esse problema não é específico desse curso, mas do processo de formação acadêmico como um todo, entretanto é um desafio para esse curso ajudar esses educandos a superar os problemas da produção textual;*
- *Cumprimento do cronograma para a realização das etapas. Quando o cronograma não é realizado, existe uma dispersão entre um tempo e outro o que causa desmobilização dos educandos e uma ruptura do processo didático, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem;*
- *Os poucos recursos destinados à realização do projeto. O orçamento realizado no início do projeto é insuficiente para a realização do Curso.*

No processo de investigação, pode-se, também, elencar alguns elementos que se configuram **como avanço** no processo de realização do Projeto. Esses elementos já foram citados ao longo do trabalho, mas pretende-se realizar, de certa forma, uma síntese:

- *A formação de educadores do campo. A formação específica de educadores do campo é essencial na luta por educação de qualidade nas escolas do campo;*
- *Melhoria da qualidade de ensino nas escolas dos assentamentos. Ressalta-se que ainda não tem um estudo mais detalhado sobre a atuação desses professores que estão no processo de formação no curso Pedagogia da Terra;*
- *Educandos do curso Pedagogia da Terra participam das atividades das escolas na organização do Projeto Político Pedagógico e na organização dos sindicatos dos professores;*
- *Apreensão e compreensão das questões teóricas da educação;*
- *Apresentação de trabalhos, por parte dos educandos, em congressos, seminários;*

- *Avanço no processo de produção de textos científicos;*
- *Aprovação em Concurso Público de alguns educandos;*
- *Professores da UNEB têm a possibilidade de trabalhar com sujeitos pertencentes ao MST, sendo um momento de encontro de saberes e práticas educativas;*
- *Para o MST, tem a formação de quadros para atuar nas diversas tarefas do próprio movimento;*
- *Para a UNEB, tem o avanço no debate sobre Educação do Campo.*

Defende-se, nesta conclusão, que o processo de formação de educadores do campo é importante na luta por uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, em especial, para os sujeitos dos assentamentos, pois o estudo está centrado na análise de formação de Educadores do MST que teoricamente vão atuar nas escolas dos assentamentos.

Conclui-se que, mesmo com alguns problemas apresentados no processo de estudo sobre a realização do curso Pedagogia da Terra, não se pode negar o avanço e a importância da realização desse Curso para esses sujeitos. É importante ressaltar que os movimentos sociais do campo estão tendo acesso a universidades através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, ou seja, ainda não é política pública que garanta a inclusão desses sujeitos que historicamente foram excluídos do processo educacional, mas, é um Programa que tem uma atuação pontual. No momento em que o Programa deixar de existir, não liberar mais recursos para criação de turmas especiais – como é denominado na universidade – a universidade deixará de atendê-los.

A conquista de turmas especiais para os sujeitos do campo, através do PRONERA, não garante ainda o direito permanente desses sujeitos ao acesso à universidade pública. Essas ações pontuais ainda são insuficientes para que os sujeitos do campo tenham acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade, sendo necessário ampliar esta luta e que o acesso desses não se dê apenas pelo Programa, mas por políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e pelas próprias Universidades.

Portanto, defende-se a proposta de mais encontros das práticas educativas entre os professores pertencentes às Universidades e os educandos militantes dos movimentos sociais do campo. Esse encontro é importante e necessário na luta por uma educação de qualidade para os sujeitos que trabalham, vivem e produzem suas histórias de vida no campo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Teodor. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- APPLE, Michael. W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARAUJO, Maria Nalva de. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto de luta pela terra*. 2007. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Educação Do e No Campo no Brasil: marcas de uma trajetória. *Revistas das Faculdades Adventistas da Bahia Formadores : vivências e estudos*, Cachoeira, v. 1, n. 3, p. 401-415, 2006
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. In: KOLING, Edgar; MOLINA, Mônica Castagno (Org.). *Por uma educação básica do Campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BABBIE, Earl. Métodos de Pesquisa de Survey. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BASTOS, Rugai Elide. *As Ligas Camponesas*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BERGER, Cristina. *Campos em confronto: a terra e o texto*. 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOGO, Ademar. O vigor da Mística. *Caderno de Cultura*, n.2, MST. São Paulo: ANCA, 2002.
- _____. *O MST e a Cultura*. 2. ed. Veranópolis: Iterra, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANFORD, Sue; ROCHA, Jan. *Rompendo a cerca: a história do MST*. São Paulo: Casa Amarela, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*: Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educaçãodocampo/panorama.pdf>>

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENA, Maria N. (Coord.). *Educação e escola do campo*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p.15-39.

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

_____. Movimento dos Sem-terras: reflexões sobre a “Pedagogia da Terra”. *Revista de Educação CEAP*, Salvador, 12, set/nov./2004b.

_____. *Educação em Movimento – formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASAGRANDE, Nair. *A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra 2007*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2007.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In.: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* – 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. *A escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais*. Salvador, 2007. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 3.edição, Petrópolis: Vozes; Porto Alegre, RS: CIPEDES, 2001. p. 211-222.

COLETTI, Claudinei. *A trajetória política do MST: da crise da ditadura ao período neoliberal*. Campinas-SP, 2005. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: 2005.

DARON, Vanderléia Leodete Pulga; MARCON, Telmo. Universidade e Movimentos sociais. *Espaço Pedagógico*, v. 11, n. 1, Passo Fundo, p. 62-82, jan./jun./2004.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: Texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: vozes, 2000.

FIALHO, Nadia Hage. *Universidade Multicampi*. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FLORESTA, Leila. *Escolas do Acampamentos/Assentamentos do MST: uma pedagogia para a revolução?* Campinas-SP, Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FORQUIM, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 44. ed. 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo, Cortez. 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Editora Loyola, 1997.

_____. Os Sem-terra e os desafios da participação popular no meio rural brasileiro ao final do milênio, *Caderno CRH*, n. 1, Salvador, Centro de Recursos Humano/UFBA, 1998.

GIMONET, Jean Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e de orientação *Alternância e desenvolvimento*. Salvador, Bahia: União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), 1999.

GUIRALDELLI, Paulo Jr. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidney. *Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. *A militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

MEDEIROS, Leonilde Sérvo de. *História dos Movimentos Sociais no Campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1984.

MELLUCI, Alberto. *A invenção do Presente – movimentos sociais nas sociedades*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, Sociedade e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, Edgard. *Educação para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2003, p.16 – 40.

MOURA, Clóvis. *Sociologia política da guerra de Canudos: da destruição de Belo Monte ao aparecimento do MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação*, n.13, Veranópolis: Iterra, 2005.

_____. O que queremos com as escolas dos assentamentos. *Caderno de Formação*, n.18. São Paulo, 1991.

_____. Como fazer a educação que queremos. *Caderno de Educação*, n.1, Porto Alegre, 1992.

_____. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST. *Caderno de Educação*, n. 8. São Paulo, 1998.

NOSELLA, Paulo. *Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas família agrícola do movimento de educação promocional do Espírito Santo*. 1997. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, 1997.

PEREIRA, Camila. Invasão na universidade. *Revista Veja*, São Paulo, n. 2028, 03 out. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 2.ed.. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes Pedagógico e atividade docente. In: _____ (Org.). *Saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis – a interação entre os pesquisadores e atores sociais. IN: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005.

RIBEIRO, Marlene. *Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa*. Educ. Pesqui. [online]. 2008, v,34, n.1, p. 27-45. ISSN 1517-9702.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI – para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SCHERER-WARRER, I. e Krischke, Paulo J. (Org). *Uma revolução no Cotidiano? os novos movimentos sociais na América Latina*. São Paulo: Brasileira, 1987.

SEDILE, João Pedro. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Scritta, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Édila de Araújo Lira [Relatora]. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: Parecer nº 36/2001*. [Brasília, DF]: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, 2003.

STEDILE, João Pedro. *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1996.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. Fundação Perseu Abramo, 2005.

TITTON, Mauro. *Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

TOURAINÉ, Alain. *Production de La Societé*, Paris, Seuil, 1973.

_____. *Pour la sociologie*, Paris, Seuil, 1974.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987

VAZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEREBE, Maria José. *30 anos depois: grandezas e misérias no ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário**IDENTIFICAÇÃO**

Nome _____

Idade: _____ Sexo: () Masc. () Fem.

Mora em:

Assentamento Nome _____ Cidade _____Acampamento Nome _____ Cidade _____Cidade Nome _____**FORMAÇÃO**

1- Quando terminou o 2º grau? _____

2- A escola era vinculada ao MST? Sim Não não sabe/não declarado

3- Qual o nome da escola? _____

4- E o nome da cidade onde estudou? _____

5- Estudou em escola pública ou particular? _____

6- A escola era na zona? Urbana Rural**PARTICIPAÇÃO NO MOVIMENTO**

1) Quando entrou para o MST? _____

2) Qual é a regional de atuação? _____

3) Você participa do Curso porque é?

Acampado Assentado Filho de acampado Filho de assentado ND/NS

4) Qual a função que exerce no movimento:

a) () PROFESSOR

• Que série ensina? _____

• Qual assentamento? _____

• Qual cidade? _____

• A escola que você ensina é vinculada ao:

() Município () PRONERA () Brasil alfabetizado () outro/ qual? _____

b) () SETOR DE EDUCAÇÃO

• Função _____

• Cidade _____

c) () OUTRO SETOR

CURSO PEDAGOGIA DA TERRA

1. Porque escolheu cursar o Curso Pedagogia da Terra?

2. Qual a importância do curso para a função que você exerce no movimento e por quê?

3. Qual a importância do Curso para você?

4. Qual a importância do curso para o movimento?

APÊNDICE B- Roteiro de entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISAS COM OS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO

- Nome
- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo leciona na UNEB?
- Qual é o Campus que você leciona?
- Qual/quais disciplinas que você leciona na UNEB?

ATIVIDADE DOCENTE NO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA

- Qual a disciplina que ministrou/ministra no Curso Pedagogia da Terra?
- Como/por que você foi convidado para ministrar essa disciplina?
- Você conhece o projeto do Curso Pedagogia da Terra?
- Você sabe qual é Objetivo do Curso?
- Qual a importância dessa disciplina na formação desses educadores/militantes?

EDUCAÇÃO NO MST

- Você conhece a Proposta pedagógica do MST?
- Em sua opinião, qual é a função da educação para o Movimento?
- Você conhece os princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a proposta da educação do MST?
- Você relacionou a proposta de educação do MST com o seu planejamento da disciplina? Como?
- Qual a contribuição da sua disciplina para a formação de Educadores/militantes?

VIVÊNCIA NO CURSO

- Você já tinha trabalhado com turmas pertencentes a movimentos sociais?
- Existe diferença em trabalhar com alunos que são militantes do MST e alunos regulares da UNEB?
- Se sim, quais?
- Você participava das atividades desenvolvidas pelos educandos?
- Como você avalia a participação desses educandos?
- Como você avalia o Curso Pedagogia da Terra (infra-estrutura, carga horária, currículo, Tempo-escola/Tempo-Comunidade, docentes...)?
- Como você avalia a relação UNEB e MST?
- Como você avalia a sua experiência como educador/a no Curso Pedagogia da Terra?
- A sua prática educativa foi alterada na vivência com os educandos do Pedagogia da Terra? Porquê?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS EDUCANDOS

IDENTIFICAÇÃO

- Nome
- Idade
- Mora em:
() Assentamento () Acampamento () Cidade / Nome _____
- Quando terminou o 2 Grau?
- Onde fez o 2 Grau? Nome da escola? Cidade? Zona Urbana ou Rural?

O SER EDUCANDO NO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA

- Por que escolheu fazer o Curso pedagogia da Terra?
- Qual a importância do Curso para você?
- Você conhece o Projeto do Curso Pedagogia da Terra
- Qual o objetivo do Curso?
- Qual a importância da realização desse Curso para o MST?
- Como você avalia o Curso na perspectiva da sua formação enquanto educador do campo?

O SER EDUCADOR DO MST

- Você é professor (a)? Qual série? Qual assentamento?
- Como você descreve a sua prática educativa em sala de aula?
- Você conhece a Proposta pedagógica do MST?
- Em sua opinião, qual é a função da educação para o Movimento?
- Você conhece os princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a proposta da educação do MST?

- Você relaciona a proposta educativa do Movimento com as suas aulas?

VIVÊNCIA NO CURSO

- Você participa (ou) do planejamento do curso? Como?
- O que é ser estudante universitário?
- Como você avalia a relação MST e UNEB?
- Como você avalia o Curso Pedagogia da Terra (infra-estrutura, carga horária, currículo, Tempo-escola/Tempo-Comunidade, docentes...)?
- A proposta de educação do MST foi levada em consideração nos trabalhos dos professores(as)?
- Como você avalia a sua experiência como educando(a) no Curso Pedagogia da Terra?
- A sua prática educativa foi alterada na vivência com os educadores do Pedagogia da Terra? Porquê?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM COORDENADORES

Coordenação Regional

IDENTIFICAÇÃO

- Nome
- Formação
- Há quanto tempo leciona na UNEB?
- Qual é o Campus que você leciona?
- Qual/quais disciplinas que você leciona na UNEB?

HISTÓRICO DO CURSO

- Como foi implantado o Curso Pedagogia da Terra na UNEB?
- Os movimentos sociais do campo participaram na construção do Projeto do Curso? De que forma?

O SER COORDENADOR DO CURSO

- Como/Por que você foi escolhida pra ser Coordenadora?
- Qual o papel da Coordenação Regional no desenvolvimento do Curso?
- Como é feito a seleção dos professores para trabalharem no Projeto?
- Quais os critérios para selecionar os professores? O MST participa na escolha desses docentes?
- Como é realizado o processo de avaliação do Curso?
- Como é organizado a articulação do Tempo-escola/ Tempo-comunidade?
- Como você avalia o desempenho da Turma?
- Como você avalia a relação entre UNEB e MST?
- Como você avalia o Curso Pedagogia da Terra?
- Quais foram as dificuldades encontradas na realização do Curso?

Coordenação Central PRONERA/UNEB

IDENTIFICAÇÃO

- Nome
- Formação

HISTÓRICO DO CURSO

- Como foi implantado o Curso Pedagogia da Terra na UNEB?
- Os movimentos sociais do campo participaram na construção do Projeto do Curso? De que forma?
- Como você avalia a relação UNEB e MST?
- Qual a importância dessa relação para UNEB?
- Como você avalia a realização do Curso Pedagogia da Terra?
- Quais as dificuldades encontradas para a realização do Curso?
- O curso terá continuidade?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Representante do setor de Educação do MST

IDENTIFICAÇÃO

- Nome
- Formação

SOBRE O CURSO

1. Como foi elaborado o Projeto do Curso Pedagogia da Terra?
2. Qual a contribuição dos movimentos sociais do campo na construção do Projeto? Em específico o MST
3. Como você avalia a relação MST e UNEB?
4. Qual a importância dessa relação para o Movimento?
5. Como você avalia a realização do Curso Pedagogia da Terra? (infra-estrutura; currículo; Tempo escola e o tempo comunidade)
6. Como você avalia o corpo docente?
7. Como você avalia os educandos do curso?
8. Já existe alguma avaliação desses educandos com relação a prática educativa nas escolas dos assentamentos?
9. Quais as dificuldades encontradas para a realização do Curso?
10. O curso terá continuidade?

APÊNDICE C – Carta de Esclarecimentos e Compromissos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ESCLARECIMENTOS E COMPROMISSOS

Senhor (a)

A pesquisa "**Pedagogia da Terra: encontro de saberes, vivências e práticas educativas**", está sendo por mim desenvolvida, sob a orientação da Prof^a. Dra. Celma Borges Gomes, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia da Faculdade Educação - FACED.

Esta pesquisa tem por **objetivo estudar o encontro das práticas educativas dos educandos/educadores do MST e dos professores da UNEB, inseridos no Curso Pedagogia da terra**; e, para tanto, é necessário um trabalho de campo que inclui observação direta de espaços escolares e entrevistas com os coordenadores, professores, estudantes e representantes da Universidade e do MST. É por esta razão que solicito a participação De V. S., nesta pesquisa, respondendo espontaneamente ao questionário, em anexo, usando sua própria linguagem e da forma mais simples e completa possível. Todas as suas respostas são para nós de extrema importância.

Caso V.S. não queira responder a alguma das perguntas que lhe forem feitas diga isso ao pesquisador. Se preferir não gravar a entrevista, ou interromper a gravação em algum momento este é um direito que você tem. Mas, esclareço que este trabalho será desenvolvido de forma ética. E, posso garantir que todas as suas respostas serão mantidas em sigilo, e seu nome não aparecerá no relatório final da pesquisa, que será elaborado de uma maneira global, sem distinguir quem respondeu às perguntas. Somente eu, enquanto pesquisador, responsável por este trabalho saberei seu nome

Antecipadamente agradeço sua colaboração para com nosso trabalho.

Fábio Dantas de S. Silva

APÊNDICE D- Declaração de Aceitação de Participação na Pesquisa**DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Declaro, para os devidos fins, que tomei conhecimento dos objetivos e dos procedimentos éticos do trabalho de dissertação “**Pedagogia da Terra: encontro de saberes, vivências e práticas educativas**”, que está sendo realizada pelo Professor Fábio Dantas e orientado pela Professora. Dr^a. Celma Borges Gomes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no quadro do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFBA e que concordo, de livre e espontânea vontade, em responder às perguntas que me forem formuladas através do questionário.

_____ de _____ de 200_____

Nome do entrevistado _____

Assinatura: _____