

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

JANAÍNA RIBEIRO DE REZENDE

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA TERRA: O
CASO DAS MILITANTES DO MST NO ESTADO DE SÃO PAULO**

SÃO CARLOS

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

JANAÍNA RIBEIRO DE REZENDE

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DA TERRA: O
CASO DAS MILITANTES DO MST NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Área de Concentração de Fundamentos da Educação, como requisito à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

SÃO CARLOS

2010

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

R467sf

Rezende, Janaína Ribeiro de.

Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra : o caso das militantes do MST no estado de São Paulo / Janaína Ribeiro de Rezende. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
117 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação rural. 2. Educação do campo. 3. Pedagogia da terra. 4. Educação - movimentos sociais. I. Título.

CDD: 370.19346 (20^º)

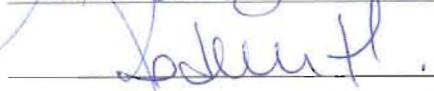
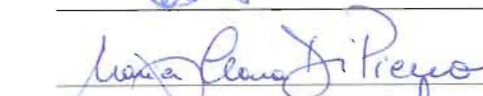
BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof^a Dr^a Maria Clara di Pierro

Prof^a Dr^a Rosemeire Aparecida Scopinho

Prof^a Dr^a Kátia Regina Moreno Caiado



*Dedico esse trabalho
às educadoras Sem Terra
que assumem de forma corajosa
a luta por uma Educação do Campo*

*e ao Yuri,
um Sem Terrinha cheio de luz...*

Nós todas

Pedro Tierra

Nós somos os sangues convocados dos rios que nutrem os continentes.

Nós somos o ventre que pare os filhos dos homens e sua ferocidade.

Nós somos moldadas em barro e fulgor, a matéria da vida.

Nós somos quem perdeu os filhos com grito agudo devorado pela sombra do
silêncio.

Nós somos aquelas que vigiam os rios da insônia.

Nós somos as mães de cobre e cinza dos povos indígenas exterminados,
sobreviventes.

Nós somos quem palmilha o pó da América buscando fantasmas e só
encontramos ossos.

Nós somos o grito que golpeia as janelas fechadas dos palácios.

Nós somos a mão que toca o manto da justiça que sempre nos escapa como
miragem.

Com que nome batizamos nossa angústia?

Pureza, Izabel, Marta, Maria, Margarida, Roseli, Fátima, Adelaide...

Carregamos pedras como penitentes e aprendemos com os olhos que as
nascentes da dor vertem rios de lágrimas: claras cordas de cristal e corte.

Chegamos de todas as areias, de todas as caatingas, de todas as águas para tecer
no dorso dos ventos o clamor por justiça.

Não somos apenas mulheres que choram. Somos fecundas.

Somos mulheres que vão parir a vida, quando a morte vos alcançar.

Nós somos a multiplicação das lutas como a Terra multiplica o cereal plantado.

Somos o plantio e colheita.

Somos a raiz da esperança.

AGRADECIMENTOS

Dizem que o ato de fazer pesquisa é uma ação solitária. No entanto, este trabalho é resultado da combinação de esforços de várias pessoas, que me ajudaram direta ou indiretamente a me embrenhar nesse mundo misterioso e conturbado do fazer ciência. Em primeiro lugar, agradeço a meus pais, Engracia e José, por cultivarem em mim uma inquietante curiosidade que me leva a tentar entender como as coisas funcionam, de me perguntarem por que são assim e tentarem fazer que algumas coisas não sejam sempre assim. Meu muito obrigada aos meus irmãos, Renata e André, que sempre me apoiaram, e ainda apoiam, nessa empreitada. Estendo meus agradecimentos a toda minha família, principalmente a minha avó Cida, a Vivian e o Samuel, por se mostrarem compreensivos em relação as minhas ausências, devido às diversas tarefas que tinha que realizar.

Aproveito a oportunidade para agradecer ao Fernando, que com todo afeto e paciência, que lhe é característica, nunca se negou a me acolher e me acalantar nos momentos de dificuldades, viagens, irritações, alegrias, contradições e conquistas desencadeadas por essa pesquisa. Não posso esquecer-me de destacar a forma brilhante com que ele desempenhou a função de meu técnico de informática e técnico de som durante esse período.

Obrigada aos inúmeros amigos e amigas que sempre me estenderam a mão, ouviram minhas lamentações e descobertas, entenderam minhas faltas e comemoraram minha presença, em especial a Júlia, que teve de me ouvir bastante...

Agradeço ao MST, ao setor estadual de educação e às pedagogas da terra do estado de São Paulo, por não se negarem a me receber e por me ensinarem muito, tanto sobre o tema por mim estudado, quanto em relação à luta pela terra, pela educação do campo, pela sobrevivência e pela transformação da sociedade empreendida por esses sujeitos. Obrigada à turma de Pedagogia da Terra da UFSCar, Aninha, Enedina e Paula, que me aceitaram junto a sua coordenação e me permitiram entender a lógica desse curso, além de me proporcionarem um crescimento pessoal indescritível.

Por fim, agradeço aos educadores e educadoras que participaram da minha trajetória de vida. Destaco a Rose, que ousou investir na minha formação enquanto pesquisadora, psicóloga e ser humano. Obrigada, Bezerra, pela orientação e a Maria Clara, pelo olhar atento e colaborativo, com que analisou essa pesquisa, além da Kátia, que se empenhou em contribuir com o desenvolvimento deste e de outros trabalhos. Por fim, agradeço ao PPGE/UFSCar e a CAPES, por terem me concedido a bolsa de mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos à formação e os usos feitos do conhecimento adquirido nos cursos de Pedagogia da Terra, pelas profissionais formadas que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo. Para tanto, foi necessário diagnosticar quantas pessoas se formaram nesses cursos, que se encaixam nesta condição, bem como levantar informações a respeito da trajetória de vida destas pedagogas, a fim de identificar suas origens sociais, escolarização, trajetórias profissionais, formas de inserção no MST, informações acerca do curso de Pedagogia, atuação posterior a formação e expectativas para o futuro. Para a realização deste estudo, lançamos mão de pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semi e não estruturadas. A análise das informações foi realizada através do procedimento de triangulação das informações e validação consensual. Encontramos onze mulheres que se graduaram em cursos de Pedagogia da Terra e que atuam ou atuaram em São Paulo, que apresentaram trajetórias de vida bem diversas. Embora encontremos pontos em comum, visto que todas as participantes têm origens pobres, muitas delas migraram diversas vezes em busca de melhores condições de vida, e empregaram-se em serviços precários, que exigiam pouca qualificação técnica. O compromisso com a luta pela terra e a educação do campo é um elemento presente em todas as histórias, porém as motivações que levaram as participantes ao MST são bem diferentes. Elas encontraram na militância do movimento social uma forma de construir referências de vida e sociabilidade. As participantes cursaram os cursos de Pedagogia da Terra na Uijuí, Unemat, Iterra/UERGS e Unioeste. Todas as entrevistadas avaliaram positivamente a educação oferecida nos cursos, tanto nos aspectos políticos, quanto pedagógicos. Estas profissionais atuam nas regionais da Grande São Paulo, Promissão, Iaras, Pontal do Paranapanema e na Escola Nacional Florestan Fernandes, duas delas atuam fora do estado, uma na Paraíba e outra em Moçambique, ambas desenvolvendo atividades do Movimento. Apenas uma se afastou da militância recentemente, embora tenha contribuído com o setor de educação durante cerca de dez anos. As outras contribuem com o setor de educação regional, estadual ou nacional, desenvolvendo diversas funções, dentre elas, destaca-se o acompanhamento dos cursos formais do MST, tarefa assumida pela maioria das entrevistadas. Em São Paulo, nenhuma das pedagogas da terra formadas, assumiu a docência de escolas, devido às dificuldades de inserção nestas instituições e à prioridade na atuação política demandada pelo MST do estado. Em relação às perspectivas para o futuro, todas as entrevistadas apresentaram expectativas otimistas, visando à articulação de projetos que abrangiam todas as dimensões de suas vidas, tais como: mulher, mãe, assentada e militante. A análise das informações possibilitou identificar que os sentidos atribuídos à formação são: aumento da escolaridade, boa qualidade da formação, formação pedagógica e política, valorização da militância, qualificação da atuação e relação entre formação e atuação. Em suma, concluímos que os usos e sentidos atribuídos à formação em Pedagogia da Terra pelas militantes referem-se a manter a contribuição no MST. Dessa forma, entendemos que a intenção do Movimento ao indicá-las para o curso era a de formação de quadros.

Palavras-chaves: Educação do Campo; Pedagogia da Terra; Movimentos Sociais e Educação

ABSTRACT

This research aims to analyze the meanings attributed to formation and knowledge uses acquired through the *Land Pedagogy*, by professionals who have worked with the MST (landless movement) in Sao Paulo State. For that, it was necessary to diagnose how many people graduated in this course, who fits in this working context, as well as gathering some information about their lives in order to identify their social origins, schooling, professional course, participation conditions in MST, information about the Pedagogy Course they did, performance after graduation and their expectations for the future. To reach this study, we have researched through literature and documents and performed semi-structured and structured interviews with participants. For the analysis, we used data triangulation and consensual validation. We have found eleven women who graduated in Education for Rural Communities University Course Program and who have worked in Sao Paulo. Although there were common points among them, for all come from poor backgrounds, there were also diverse life stories. Many of them migrated several times searching for better living conditions and were employed in unskilled jobs which required no technical qualifications. The commitment with the struggle for land and Land Education is the common element present in all stories, but the motivations which have led the participants to MST are quite different. They have found through their social movement militancy a way to build references of life and sociability. The participants attended the Land Pedagogy course at Uijui, Unemat, Iterra/UERGS and Unioeste and all interviews positively accessed the education level offered in it, in both political and educational aspects. Some of these professionals work in the Metropolitan Sao Paulo region, Promissão, Iaras Pontal and at Escola Nacional Florestan Fernandes. Among the others, two of them work outside São Paulo State, one of them in Paraíba State e the other one in Mozambique, all of them developing activities for the MST. Among the participants, only one of them gave up militancy recently, although she has contributed to the educational department over almost ten years. The other participants still contribute with the regional, state or national educational department. They develop a variety of functions, taking more attention to the formal MST courses which are assumed by most of them. In Sao Paulo, none of them took the school teaching task because of the difficulties of participation in these institutions and their personal political activity priority demanded by the MST in the state. Concerning the outlook for the future, all of them had an optimistic forecast seeking for projects linking all aspects of their personal lives, as women, mothers, rural settled and militants. As a result of this study, the data analysis identified that the meanings attributed to graduation are: increased schooling, qualified studies, pedagogical and political education, militancy appreciation, performance qualification and an established relation between formation or studies and performance or practice. Summarizing, we conclude that the uses and meanings attributed to Land Pedagogy graduation by our participants militants at MST refer to the maintenance of their contribution to this social movement. Therefore, we believe that the intention of the MST when leading them for the course was promoting the training of staff.

Keywords: Education for Rural Communities, Land Pedagogy, Social Movements and Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. PANORAMA EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO RURAL BRASILEIRA: POLÍTICAS, RESULTADOS E LUTAS... ..	16
2. O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA.....	37
2.1. O Pronera nas universidades.....	44
2.1.1. A Pedagogia da Terra.....	49
3. AS PEDAGOGAS DA TERRA DO ESTADO DE SÃO PAULO	54
3.1. Origens e trajetórias anteriores à formação.....	72
3.2. Os cursos de Pedagogia da Terra	78
3.3. Atuação posterior e sentidos atribuídos à formação em Pedagogia da Terra	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE.....	116

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma dissertação, requisito para a aquisição do grau de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE/UFSCar, na Área de Concentração de Fundamentos da Educação.

A pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos da formação em Pedagogia da Terra atribuídos pelas militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que se formaram nesse curso e atuam ou atuaram no estado de São Paulo, bem como apreender os usos que tais profissionais fazem da qualificação adquirida. Além disso, buscamos analisar tais aspectos, à luz do conhecimento das trajetórias de vida das participantes antes, durante e depois da graduação, a fim de entender as repercussões dos cursos de Pedagogia da Terra na vida das pedagogas formadas.

Para tanto, o texto está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, *Panorama educacional da população rural brasileira: políticas, consequências e lutas*, consta uma contextualização do tema da pesquisa, visando contemplar os conceitos e categorias que basearam o desenvolvimento do estudo, bem como apresentar os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa. No Capítulo 2, intitulado *O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera*, tratamos da apresentação histórica do programa, de seus objetivos, enfocando os projetos de Ensino Superior e, principalmente, a Pedagogia da Terra, de modo a estabelecer uma leitura crítica das suas potencialidades e limites.

No Capítulo 3, *As pedagogas da terra do estado de São Paulo*, centramos a discussão na apresentação das pedagogas da terra que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo, buscando contemplar as origens e trajetórias de vida dessas mulheres, seu processo de escolarização, suas trajetórias profissionais, as formas de inserção no MST, as regiões em que atuam, as atividades que estão desenvolvendo depois de formadas e suas expectativas em relação ao futuro.

Apresentaremos, também, brevemente o perfil das participantes da pesquisa, visando não identificá-las, usamos nomes fictícios para nos referir às participantes. Assim, pretendemos apresentar brevemente as trajetórias de Alzira, Mercedes, Carolina, Joana, Maria, Ana, Gabriela, Betânia e Hortência, ao longo da dissertação. A partir dos elementos presentes nas trajetórias de vida das entrevistadas, dos pontos em comum e das diferenças, pretendemos identificar os sentidos atribuídos à formação em Pedagogia da Terra e os usos feitos pelas profissionais dos recursos decorrentes dessa formação.

Finalizaremos o trabalho com algumas considerações a respeito das possíveis conclusões e desdobramentos decorrentes do desenvolvimento da pesquisa.

A fim de iniciarmos as discussões desta pesquisa, é importante afirmar que partilhamos da compreensão de Leite, Heredia, Medeiros, Palmeira e Cintrão (2004), que asseguram que pesquisas sobre reforma agrária podem assumir dois posicionamentos: a favor ou contra a realização dessa política, visto que a produção de conhecimentos nesta área no Brasil está intrinsecamente articulada com uma abordagem ideológica do tema. Nesse sentido, enquanto pesquisadora de assuntos referentes à reforma agrária, sinto a necessidade de me posicionar abertamente a favor da sua realização, pois acredito que essa medida é imprescindível para viabilizar a desconcentração da propriedade fundiária no país, de modo a distribuir renda e criar meios de sobrevivência para muitos brasileiros.

Os dados do Censo Agropecuário de 2006, realizado pelo IBGE (2009), comprovam que os índices de concentração fundiária de 1985, 1995 e 2006 mantiveram-se praticamente iguais. No ano de 2006, as propriedades com mais de 1.000 hectares representavam 43% da área total destinada a estabelecimentos agropecuários, enquanto as propriedades com menos de 10 hectares representavam somente 2,7% da área total. E ainda, 47% dos estabelecimentos agropecuários apresentavam menos de 10 hectares e 1% das propriedades possuíam mais de 1.000 hectares. Assim sendo, verificamos que a concentração de terras ainda caracteriza os campos brasileiros, enquanto existem muitos trabalhadores que demandam o acesso a terra para produzir e se reproduzir.

Ainda nesse sentido, as medidas governamentais que resultam na criação de assentamentos rurais, muitas vezes, apresentam-se de forma precária e limitada (LEITE, *et. al.*, 2004). Fernandes (1999) afirma que nunca foi praticado um programa de reforma agrária baseado em uma política de reestruturação fundiária efetiva e abrangente, uma vez que os projetos de assentamentos costumam ser restritos às áreas de conflitos fundiários e não são acompanhados por uma política agrícola, infra-estrutura e serviços sociais necessários a viabilização de tais projetos.

Acrescida ao reconhecimento dessa realidade, apresenta-se a interpretação de que há a necessidade de políticas públicas que viabilizem os assentamentos, criando uma estrutura compatível com a produção agropecuária, possibilitando o acesso a créditos agrícolas e oferecendo serviços, como saúde e educação (MOLINA, 2006). Esta é uma das dimensões da luta empreendida pelos movimentos sociais e sindicais do campo (CALDART, 2004), na medida em que buscam se reconhecer e serem reconhecidos como sujeitos de direitos (MOLINA, 2003)

No que tange os aspectos educacionais, identificamos que a educação oferecida à população rural, em especial aos beneficiários da reforma agrária no Brasil, está aquém do desejável, visto que não está plenamente garantida nesse meio (BRASIL, 2005). Em decorrência deste panorama, os movimentos sociais do campo passaram a reivindicar políticas educativas específicas para a sua realidade. É nesse contexto que se fortalece a luta pela educação do campo.

Apesar de recente, as produções teóricas a respeito desta concepção de educação apresentam convergências e dissensos. Uma revisão na literatura permitiu identificar que a produção científica referente à educação do campo, embora ampla, ainda apresenta grandes lacunas e desacordos, não se constituindo como prioridade nas pesquisas educacionais (ARROYO, CALDART & MOLINA, 2005; MOLINA, 2003, 2006; SOUZA, 2007). Além disso, no que se refere ao Pronera, ainda não existem muitas produções a respeito.

Destacamos o estudo realizado por Souza (2007), que analisou as pesquisas de pós-graduação na área de Educação realizadas sobre o MST. A autora listou a existência de uma série de teses e dissertações que abordam diversas dimensões da prática educativa do Movimento. Entretanto, no levantamento realizado por esta, as pesquisas referentes aos cursos de Pedagogia da Terra não são muitas, o que demonstra que esta área ainda precisa de uma exploração com mais afinco. A maioria dos trabalhos encontrados sobre o tema costuma relatar as experiências vivenciadas nos cursos, enfatizando o papel dos movimentos sociais, bem como a interpretação dos educandos envolvidos no processo, reforçando a consideração de Andrade e Di Pierro (2003), que valorizam o protagonismo dos movimentos sociais na definição dos projetos do Pronera.

Como já existem várias turmas graduadas e devido aos mais de dez anos de existência de cursos de Pedagogia da Terra, avaliamos que a realização de um estudo que aponte os possíveis sentidos e usos decorrentes da formação em Pedagogia da Terra atribuídos pelas militantes do MST paulista já formadas, possa contribuir, ainda que timidamente, para o desenvolvimento desta área de pesquisa, uma vez que o tema apresenta relevância acadêmica e social.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou atingir os seguintes objetivos:

Objetivos gerais:

I) Analisar os sentidos da formação em Pedagogia da Terra atribuídos pelas pessoas que concluíram o curso e que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo.

II) Estudar o uso feito da instrumentação obtida no curso, a partir do conhecimento das atividades desenvolvidas pelas pessoas formadas antes e depois do curso, para verificar se houve alterações na atuação dessas profissionais e, caso havido, identificar quais foram.

Objetivos específicos:

- i) Identificar as pessoas que se formaram em Pedagogia da Terra que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo.
- ii) Partir das trajetórias de vida das participantes, em busca de elementos para subsidiar a compreensão dos sentidos e usos da formação. Para tanto, as trajetórias serão pautadas nas seguintes informações: origem social; escolarização; trajetórias profissionais; formas de inserção no MST; informações sobre o curso de graduação realizado; atuação posterior a formação em Pedagogia, projetos e expectativas para o futuro das pessoas entrevistadas.
- iii) Analisar a atuação das pessoas formadas, de modo a entender os usos feitos dos recursos oferecidos na formação em Pedagogia da Terra.
- iv) Apreender os sentidos da formação que as participantes atribuem ao curso e o uso que fazem dessa formação, a partir dos seus relatos.

A opção por avaliar como este processo se dá no MST é resultado de uma aproximação anterior com o Movimento, devido à realização de estudos de iniciação científica. Nesse período, uma militante do setor de educação do MST afirmou que uma das conquistas do setor estadual foi garantir a qualificação superior de seus integrantes (REZENDE, SCOPINHO, 2007). Essa constatação instigou o interesse pelo tema estudado, de modo a verificar qual é o uso feito pelas profissionais da qualificação oferecida. Além disso, a participação nas discussões sobre a criação de um curso de Pedagogia da Terra, em parceria com a UFSCar, permitiu o estabelecimento de uma relação entre a pesquisadora e militantes do setor estadual de educação do MST, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha de estudar as repercussões da formação em Pedagogia da Terra no estado de São Paulo é decorrente da ausência de pesquisas que se centram nesse foco. Dessa maneira, consideramos relevante compreender como as pessoas que se formaram nesse curso, como atuam e quais são as atribuições de sentido que elas fazem dessa formação, pois tais informações podem subsidiar o entendimento e a justificativa da criação de cursos de Pedagogia da Terra em São Paulo. Tal análise trouxe alguns indícios sobre as repercussões

dos cursos de Pedagogia da Terra no estado, tanto individual das profissionais formadas, quanto para a organização que indica e investe nessa formação.

Metodologia

Para tentar atingir tais escopos, assumimos como ponto de partida o particular para chegar ao geral, ou seja, tomamos como referência inicial as histórias individuais das pedagogas da terra, para buscar compreender os sentidos e os usos que as profissionais formadas fazem desta capacitação. Assim, conhecemos os significados da formação para tais militantes, com o objetivo de entendermos o sentido que ela assume para o MST e sua organização social.

Almejamos garantir uma abordagem historicista da realidade, compreendendo que os fatos atuais devem ser entendidos a partir da sua relação com os acontecimentos que os antecederam. Assim, procuramos compreender o processo de constituição histórica do campesinato brasileiro e do MST, a conjuntura política e educacional pertinente à origem e desenvolvimento do Pronera, e ao debate sobre a educação do campo, que convergiram para o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia da Terra e para a formação das participantes da pesquisa. De acordo com Vendramini (2007b, p. 1400):

Esta forma de apreensão histórica sugere a necessidade de contextualização dos movimentos sociais atuais, de não tomá-los como experiências em si, desconectadas do conjunto social, de apreender seu sentido, tendo em vista as tradições passadas, de identificar suas origens sociais e históricas, para não incorrerem no duplo erro de subestimá-los ou supervalorizá-los.

Além disso, procuramos relacionar tais elementos históricos, políticos e econômicos com os interesses do Estado, de governos, movimentos sociais e universidades ao assumirem o compromisso de educar assentados. Tais informações trouxeram subsídios para analisar quais são as motivações desses diferentes agentes, em especial do MST, que os levam a investir em uma parceria para garantir a formação dos assentados. Do mesmo modo, propusemo-nos a colaborar com as pesquisas dessa área, a fim de acrescentar algumas informações em torno do debate que visa responder a seguinte questão: os resultados do Pronera contribuem para a formação de sujeitos que combatem a ordem social vigente e tornem o acesso a educação mais democrático para a classe trabalhadora? Ou a formação se dá no sentido de cooptar e minar ações que buscam conquistas benéficas para esta classe social?

Partimos da compreensão de que os projetos de cursos do Pronera ocorrem a partir de uma relação dialética entre interesses distintos de todos os agentes envolvidos na definição

desses projetos. Os representantes das universidades, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, do governo e de movimentos sociais do campo têm objetivos comuns e distintos entre si. Esta relação resulta em consensos e dissensos ao longo do processo de criação, elaboração, acompanhamento e avaliação desses projetos (MOLINA, 2003).

Para a realização dessa pesquisa, lançamos mão dos seguintes procedimentos metodológicos:

a) Análise documental, resultante do estudo de documentos pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa. Baseamo-nos em buscas nas bases de dados que se encontra na página da internet do INCRA/ Pronera, do MST e em outros sítios que continham informações relevantes. O acesso às fontes primárias permitiu estabelecer uma relação entre o que é prescrito a acontecer e o que realmente é praticado.

b) Pesquisa bibliográfica, realizada nos acervos físicos da Biblioteca Comunitária da UFSCar, acervo pessoal da pesquisadora e através de trabalhos disponíveis na internet, especialmente, www.scielo.com.br. Esta etapa do processo de pesquisa mostrou-se fundamental, visto que o contato com estudos anteriores e com teorias consolidadas norteou o trabalho de campo e a análise das informações levantadas (WHITAKER, 2002). O embasamento teórico serviu para reunir subsídios na busca por compreender as particularidades dos casos estudados, relacionando-as com um contexto geral e mais amplo.

c) Entrevistas semi-estruturadas e não estruturadas individuais ou coletivas, realizadas com as pedagogas da terra que já se formaram e que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo, com militantes do setor de Educação do MST, representantes do Pronera e outras pessoas que poderiam contribuir para a realização deste estudo. O roteiro no qual nos baseamos para desenvolver as entrevistas semi-estruturadas com as pedagogas formadas encontra-se no Apêndice A. Foram realizadas nove entrevistas, oito foram devidamente gravadas e sete transcritas (WHITAKER, 2002), com autorização das participantes. Buscamos respeitar as entrevistadas e as construções lógicas apresentadas por elas, procurando não intervir no processo, o que permitiu um enriquecimento do conteúdo e da forma como as informações foram expostas para a entrevistadora.

A análise das informações foi realizada através do procedimento de triangulação das informações e validação consensual (WHITAKER, 2002), ou seja, as informações oriundas

das diferentes fontes foram confrontadas de modo a identificar consensos e dissensos no conteúdo, tendo como referência os acúmulos teóricos encontrados na literatura.

Com esses procedimentos, identificamos a existência de onze pedagogas da terra que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo. Entrevistamos nove delas e transcrevemos sete desses encontros, visto que devido a problemas técnicos relacionados à má qualidade da gravação de três entrevistas, não conseguimos transcrevê-las. Não conseguimos entrevistar duas pedagogas, pois uma não atuava no estado no momento de desenvolvimento da pesquisa e não foi possível encontrar a segunda. O período de realização das entrevistas foi de fevereiro a maio de 2009.

A identidade das participantes foi preservada, de modo que utilizamos nomes fictícios para designá-las. Os nomes atribuídos às pedagogas da terra do estado de São Paulo foram: Alzira, Mercedes, Carolina, Joana, Maria, Ana, Gabriela, Betânia, Hortência, Kátia e Soraia, sendo que não entrevistamos as duas últimas. Ao longo deste trabalho, serão expostas falas das entrevistadas transcritas, identificadas com tais pseudônimos. No Capítulo 3, faremos uma apresentação das participantes, para que possamos analisar o perfil das pedagogas da terra do estado de São Paulo. Antes disso, consideramos relevante apresentar o contexto histórico em que as lutas dos movimentos sociais e a discussão acerca da educação do campo se inserem, debate que será abordado a seguir.

1. PANORAMA EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO RURAL BRASILEIRA: POLÍTICAS, RESULTADOS E LUTAS...

“Quem sabe a diferença principal entre o nosso sistema educacional e o sistema burguês repousa justamente no fato de que, conosco, o coletivo infantil deve necessariamente crescer e enriquecer, vislumbrar a sua frente um amanhã melhor e lutar por ele num jubiloso esforço comum, num sonho alegre e obstinado. Quem sabe é nisso que se resume a verdadeira dialética pedagógica.”

Makarenko

Esta pesquisa parte da compreensão de que a população rural brasileira foi historicamente excluída de uma série de direitos sociais, devido à forma de exploração capitalista imposta ao campo no Brasil (FERNANDES, 1981). Uma das consequências dessa maneira de organização da relação campo-cidade é que o acesso a bens de consumo e serviços centraliza-se no meio urbano, de modo a reforçar a dependência dos trabalhadores rurais à cidade. Martins (1983) afirma que essa relação sempre subjugou o campesinato¹, mantendo-o em condições de exploração e expropriação insustentáveis.

O processo de urbanização no Brasil, que teve início no começo do século XX, intensificando-se massivamente nas décadas de 1960 e 1970, tinha como motivação a tentativa de industrialização do país. Uma das maneiras de atrair a população campesina para o trabalho das fábricas foi a de concentrar o acesso aos direitos sociais e bens de consumo na cidade, ou seja, o acesso a escolas públicas, serviço de saúde, previdência social, entre outros foi restrito à população urbana (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005).

Outra mudança que marcou esse período foi a adoção da matriz produtiva referenciada na revolução verde, que pretendia modernizar a agropecuária brasileira (STEDILE, FERNANDES, 1999). Este novo paradigma desencadeou uma “modernização conservadora” no campo, visto que não alterou a estrutura fundiária e a concentração de terras, estimulou a disseminação do latifúndio por todo país, além de não transformar a forma de exploração do trabalho agrícola (OLIVEIRA, 2008). O desenvolvimento da produção agropecuária, decorrente do aumento da mecanização, do uso de insumos químicos no campo, sem alterar a forma de distribuição de terras, expulsou os camponeses, meeiros, arrendatários, pequenos proprietários, entre outros, do meio rural. Tais fatores contribuíram para promover um

¹ Baseamos o conceito da campesinato em Martins (1983), que define camponês como o expropriado da terra, que segue uma trajetória de exploração e migração na busca por melhores condições de vida. Assumimos esta concepção apoiados nas contribuições de Bernardo Mançano Fernandes (s.d.), na defesa da importância política de adoção do termo camponês, que resgata o histórico de luta e resistência apresentado por essa classe, que não está presente em outros conceitos mais atuais, como o de agricultor familiar.

agravamento da questão agrária brasileira e para aumentar a incidência de conflitos fundiários.

Dessa forma, o êxodo rural foi intensificado e houve um enorme inchaço das cidades, que não tinham infraestrutura para receber tanta gente em tão pouco tempo. Tal processo de expulsão dos camponeses da terra acirrou as desigualdades sociais brasileiras, visto que, de um lado, não havia emprego para todo o contingente recém-chegado à cidade e, de outro, o meio rural passou a não demandar a ocupação de toda a mão de obra excedente no campo, devido à mecanização (VENDRAMINI, 2007a). As condições para a permanência do trabalhador em pequenas propriedades tornaram-se cada vez mais inviáveis, decorrente da falta de políticas de incentivo e financiamento de pequenos empreendimentos agrícolas, a escassez de assistência técnica que atendesse às necessidades dos pequenos agricultores, etc.

A população trabalhadora que permaneceu no campo até hoje enfrenta muitas dificuldades para ter acesso aos direitos sociais que lhe foram historicamente negados (MOLINA, 2003, 2006). Florestan Fernandes (1981), afirmou que, ao longo da história brasileira, nota-se uma deficiência no que se refere à oferta de políticas públicas, que garantissem serviços de saúde, educação, assistência social, saneamento básico, previdência, direitos trabalhistas, entre muitos outros, o que, segundo o autor, pode ser identificado como a não efetivação de uma revolução burguesa no Brasil.

Por outro lado, pesquisas apontam para uma melhoria nas condições de vida das famílias assentadas, em comparação com as realidades nas quais se inseriam antes do assentamento, visto que elas começam a se organizar para reivindicar infraestrutura, serviços de saúde, criação de escolas, coleta de lixo, etc. (LEITE, *et. al.* 2004; SANTOS, 2007). No entanto, nota-se também que estas condições estão longe das ideais, visto que muitas das necessidades básicas das famílias assentadas não são atendidas².

Em relação à educação, as condições da oferta educacional no campo foram caracterizadas por sua baixa qualidade e falta de infraestrutura. A fim de buscar reverter esse quadro, algumas medidas educacionais foram tomadas pelo Estado ou pela sociedade civil. Desse modo, pretendemos tecer uma sintética apresentação dessas ações destinadas à

² De acordo com Leite, *et. al.*(2004), 80% dos assentamentos não apresenta rede de esgoto, sendo que 40% das áreas vale-se de fossas comuns, 35% de fossas sépticas e 16% dos casos despejam os dejetos diretamente no rio. As famílias assentadas geralmente coletam a água para uso doméstico e agropecuário nos rios, poços, nascentes, etc., porém, 58,3% delas consomem a água sem nenhum tratamento (SANTOS, 2007). Os assentamentos dependem das estradas para deslocamentos cotidianos e para viabilizar a produção. Entretanto, Leite, *et. al.* (2004) e Santos (2007) comprovam que as condições das estradas são precárias, o que prejudica o acesso à serviços de saúde e às escolas, bem como dificulta a comercialização dos produtos do assentamento. Além disso, a assistência a saúde das populações assentadas, muitas vezes, é precária, não contemplando a totalidade das demandas.

população rural. A população do campo não foi prioridade na definição de políticas públicas que atendessem às suas demandas específicas. Mesmo assim, ao longo da história do Brasil, percebemos que houve momentos em que a educação rural foi foco de observação de intelectuais ou governantes. No entanto, percebemos a ação restrita dessas medidas, visto que até hoje existe uma defasagem entre a educação rural e urbana.

Por volta da década de 1920, no período de efervescência da Escola Nova³, fortaleceu-se o movimento conhecido como ruralismo pedagógico, cujos principais expoentes foram Sud Menucci e Carneiro Leão. Tal movimento, de caráter notadamente nacionalista, defendia a necessidade da criação de teorias e projetos nacionais para responderem às demandas educacionais e atacarem o analfabetismo que assolava o país, concentrado nas áreas rurais. Todavia, o ruralismo pedagógico mostrou-se um fracasso, devido ao equívoco de abordar a educação como redentora, considerando que somente o acesso à educação garantiria a permanência do trabalhador na roça. Além disso, essas ideias iam à contramão do processo de modernização que o país assumiu nesse período histórico (BEZERRA NETO, BEZERRA, 2009; MATTOS, 2009).

Mais tarde, na década de 1950, houve uma mobilização em torno dos movimentos de educação popular e os Centros Populares de Cultura. Esse foi o contexto de disseminação do método de alfabetização criado por Paulo Freire, destinado às populações excluídas, principalmente ao campesinato. Deste modo, o movimento de educação popular se espalhou pelo Brasil, alfabetizando muitos trabalhadores de todo país, além de envolver parcelas distintas da sociedade civil, como Igreja, movimento estudantil, partidos políticos, sindicatos, etc., neste processo de educação. Essa foi uma medida para tentar intervir nas altas taxas de analfabetismo do país. No entanto, esse movimento foi duramente reprimido no período da ditadura civil-militar, em 1964, o que impediu que seus resultados fossem mais expressivos.

Também consideramos relevantes as política de cursos técnicos em agricultura, que inserem-se na discussão da educação dual, uma vez que para elite dirigente são criados cursos de Ensino Superior e para a classe trabalhadora destina-se à Educação Básica pública e, no

³ A Escola Nova foi um movimento que pretendia uma reformulação das bases organizativas da educação brasileira, propondo que o método educativo tradicional – herança jesuítica –, fosse substituído por um centrado no aluno, que se pautasse em metodologias participativas. O escolanovismo foi amplamente propagado no Brasil e era encabeçado por grandes nomes como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. No entanto, essa proposta nunca foi implementada completamente no sistema educacional brasileiro, por partir do viés idealista de que a educação é redentora e sozinha pode transformar a sociedade (NAGLE, 1978). Apesar de suas tendências idealistas, esse movimento possibilitou pequenos avanços, uma vez que a educação passou a ser pautada no diversos âmbitos e algumas medidas foram tomadas, buscando reverter o quadro de escolaridade no Brasil, o que contribuiu para a sistematização e reorganização do sistema escolar brasileiro. Entretanto, a educação não sofreu grandes transformações estruturais, visto que manteve seu caráter classista.

máximo, os cursos técnico-profissionalizantes. Nesse sentido, notamos que sempre houve preocupação em garantir cursos técnico-agrícolas, oferecidos por instituições federais, estaduais ou municipais, que buscam capacitar tecnicamente filhos de trabalhadores rurais para atuarem em diversas áreas do setor agropecuário. No entanto, tal preocupação restringe-se à formação técnica, visto que o acesso à formação superior, para o desempenho das profissões que exigem um nível maior de qualificação, costuma ser limitado à classe dominante.

Além dessas iniciativas, existem no Brasil as experiências das Casas Familiares Rurais - CFR e as Escolas Família Agrícola - EFA, que chegaram ao Brasil por volta da década de 1960. Segundo Oliveira (2008), ambas as organizações apresentam a mesma estrutura e função, sendo que a primeira denominação é mais comum no Sul do país e a segunda, típica do Nordeste e Espírito Santo. As instituições fornecem a formação técnica a jovens pequenos agricultores, baseando-se na Pedagogia da Alternância como forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a pautar a realidade vivenciada pelos educandos no processo educativo. Outra característica de tais instituições de ensino é a presença da comunidade e dos pais dos educandos no cotidiano da escola (ANDRADE, DI PIERRO, 2003). Esta experiência rende resultados até hoje, embora seus impactos sejam restritos, pois estas escolas localizam-se em algumas regiões do país, não abrangendo todo o território nacional.

A partir de 1975, deu-se início a um processo de fechamento das escolas rurais, isoladas, precárias e unidocentes, de modo a deslocar os estudantes e professores até escolas maiores em regiões mais centrais, realizando a nucleação das escolas rurais. A justificativa de dar fim às escolas menores foi a de que seria possível fornecer melhores condições de ensino em escolas maiores, através da racionalização dos recursos (VENDRAMINI, 2007a). No entanto, segundo Andrade e Di Pierro (2003), muitos pais e educandos desaprovaram o fechamento das escolas rurais, devido à necessidade de transporte escolar, à distância das escolas, a precariedade das condições das estradas da zona rural, bem como à dificuldade de participação e acompanhamento do cotidiano escolar pelos pais e comunidade, decorrente do afastamento das instituições.

Mais recentemente, podemos destacar a criação do Fundo de Desenvolvimento da Escola – FUNDESCOLA, institucionalizado em 1997, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, visando implementar os projetos educacionais propostos e financiados pelo Banco Mundial no Brasil. O FUNDESCOLA define como meta a criação de uma série de projetos, com a adesão dos governos municipais, estaduais e nacional, nas áreas entendidas

como prioritárias de atenção. No caso brasileiro, tais zonas foram as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI, 2005). No bojo desse fundo, o Programa Escola Ativa buscava contemplar a realidade das escolas rurais multisseriadas (ANDRADE, DI PIERRO, 2003).

Este programa foi baseado em um projeto semelhante desenvolvido na Colômbia e financiado pelo Banco Mundial. No Brasil, o programa foi criado em 1996, implementado em 1997, pelo Projeto Nordeste e assumido pelo FUNDESCOLA, em 1999. Em 2007, o programa passa a ser vinculado à Coordenação Geral de Educação do Campo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad (BRASIL, 2008). O programa Escola Ativa pretende melhorar a qualidade do ensino, a formação dos professores, a permanência dos estudantes de escolas rurais e multisseriadas. Assim, propõem-se a fornecer subsídios teóricos e materiais às secretarias municipais de educação, educadores e estudantes. Inicialmente, o programa restringiu-se aos estados do Nordeste, atualmente, existem projetos vinculados à Escola Ativa quase na totalidade dos estados nacionais.

Segundo Andrade e Di Pierro (2003), as primeiras experiências do programa foram avaliadas positivamente, visto que um número considerável de escolas aderiram ao programa, cerca de 95 mil estudantes foram atendidos e houve uma melhora no desempenho escolar deles, bem como houve um aumento na formação docente e no interesse dos mesmos pela escola. No entanto, percebemos certa incongruência teórica no Projeto Base da Escola Ativa (BRASIL, 2008), visto que o programa pauta-se em princípios construtivistas, traz contribuições teóricas oriundas de outras vertentes, como Vygotsky e é financiado pelo Banco Mundial.

Além disso, outros projetos vinculados ao FUNDESCOLA tiveram um impacto considerável nas áreas rurais, como o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação, que visava à qualificação profissional dos professores leigos das escolas públicas brasileiras, através de cursos de formação à distância. Assim, o atendimento prioritário foi para as escolas que se localizavam em regiões mais isoladas do Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país. Sendo assim, cerca de 75% dos professores que participaram dos projetos atuavam em escolas rurais (ANDRADE, DI PIERRO, 2003).

O Programa Alfabetização Solidária, criado em 1996, inicialmente, foi destinado às regiões do Norte e Nordeste que apresentava índices de analfabetismo superiores à média nacional. O programa estruturou-se com base na participação dos poderes públicos e a sociedade civil. Entre 2000 e 2001, aproximadamente 70% das salas de aula criadas para a Alfabetização Solidária encontravam-se nas áreas rurais. Entretanto, Andrade e Di Pierro

(2003) avaliam que um dos principais limites do programa foi a dificuldade de articulação entre os diversos envolvidos na constituição dos projetos.

O Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais – PROJOVEM, também criado em 1996, a fim de assessorar projetos de empreendedorismo juvenil no campo, é resultado de uma parceria entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS e a Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz”, da Universidade de São Paulo – ESALQ/USP. O programa era destinado a filhos de pequenos agricultores, de modo a contribuir no desenvolvimento de projetos que gerassem renda para suas famílias e que tivessem uma inserção competitiva no mercado agropecuário. O curso organizava-se em três anos, a partir da Pedagogia da Alternância, com bases construtivistas e as experiências eram financiadas pela Fundação W. K. Kellogg.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR foi criado em 1991, pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA, a fim de ser um instrumento de formação de trabalhadores para o setor agropecuário, vinculado às demandas do setor patronal rural. Assim, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, o SENAR pretende ofertar projetos aos trabalhadores que atuam na agropecuária, primando pela formação profissional e promoção social de jovens e agricultores. Nesse sentido, as duas experiências descritas acima se mostram atreladas aos interesses de grandes instituições e do setor patronal, articulando a formação com as necessidades imediatas do mercado de trabalho.

O Projeto Terra Solidária, desenvolvido desde 1998, pela Federação dos Trabalhadores em Agricultura Familiar – FETRAF, entidade sindical filiada à Central Única dos Trabalhadores – CUT, tem como objetivo formar agentes de desenvolvimento, destinados aos jovens da agricultura familiar. A formação é organizada através de quatro programas: Ensino Fundamental, Gestão Sustentável e Solidária, Desenvolvimento Metodológico e Sindicalismo e Desenvolvimento. Os programas eram interdisciplinares e sob a docência de um único professor.

Oliveira (2008) tece uma longa crítica ao projeto, pois o autor defende que a proposta de formação da FETRAF tem como motivação a busca pelo empreendedorismo do agricultor familiar. Nesse sentido, o autor revela que a procura por formar pequenos empreendedores não é possível de ser praticada por todos, visto que no capitalismo apenas alguns atingem a competitividade necessária para se manter em disputa no mercado agropecuário. Assim, Oliveira conclui que o empreendedorismo presente na agricultura familiar acaba por excluir

grande parte dos pequenos produtores, sendo que apenas uma pequena parcela consegue ser inserida economicamente na cadeia produtiva.

O Projeto Saberes da Terra é uma proposição dos Ministérios do Desenvolvimento Agrário - MDA, da Educação - MEC, da Cultura e do Trabalho e Emprego – MTE, assinada em 2006. O projeto almeja fornecer educação e qualificação profissional aos jovens agricultores familiares, de 16 a 24 anos de idade, de modo a fortalecer a agricultura familiar e promover o desenvolvimento sustentável nas suas comunidades. Oliveira (2008) afirma que o Projeto Saberes da Terra é uma apropriação do governo do Projeto Terra Solidária. Dessa maneira, o autor desenvolve as mesmas críticas já apresentadas ao projeto da FETRAF.

Além dessas medidas educacionais, existe o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, criado em 1998, a fim de financiar projetos que vão desde a alfabetização e escolarização, até cursos superiores destinados a assentados de todo Brasil (BRASIL, 2004), programa que será melhor apresentado no Capítulo 1. O Pronera representa um dos resultados da mobilização pela educação do campo, decorrência direta da luta de tais movimentos e de aliados da sociedade civil, como professores universitários, estudantes, intelectuais, etc. (ANDRADE, DI PIERRO, 2003; MOLINA, 2003).

Apesar dessas propostas e políticas que visam atender à população rural, notamos que a educação que é oferecida aos trabalhadores rurais e moradores do campo está muito aquém das necessidades dessa população, tanto em relação à qualidade, quanto a quantidade da oferta, visto que o campo permanece concentrando altos índices de analfabetismo e evasão escolar (DI PIERRO, s.d.). De acordo com Buffa e Nosella (1991), o Brasil iniciou o século XXI sem ter cumprido a meta atribuída ao século XX, que era a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica.

As consequências da falta de investimento em relação à educação da população rural podem ser observadas nos dados apresentados pelo Censo Demográfico brasileiro de 2000 (IBGE, s.d.), que anunciou que 13,63% da população brasileira de 15 anos ou mais eram analfabetas; a mesma pesquisa aponta que: 10,25% dos moradores da cidade e 29,79% da população rural, dessa mesma faixa etária, não sabiam ler nem escrever no período em que a pesquisa foi realizada. Nesse sentido, notamos uma grande diferença em relação aos índices de analfabetismo encontrado nas áreas rurais e urbanas.

O Censo Agropecuário, realizado pelo IBGE em 2006 (IBGE, 2009), aponta que os 39% dos produtores agropecuários eram analfabetos ou foram alfabetizados, porém não haviam frequentado a escola e 43% deles tinham o Ensino Fundamental incompleto. Esses percentuais correspondem a cerca de 80 % dos produtores rurais brasileiros, o que indica o

baixo nível de escolaridade desses trabalhadores. Do total de produtores, 8% apresentavam Ensino Fundamental completo, 7% haviam cursado o Ensino Médio ou Técnico e somente 3% possuía nível superior.

Outra diferença que o censo apontou refere-se à escolarização das mulheres produtoras agropecuárias, que correspondem a aproximadamente 13% das propriedades agrícolas pesquisadas. O analfabetismo feminino atinge a marca de 45,7% do total de produtoras. Para os homens, esse índice chega a 38,1% do total de produtores (IBGE, 2009), o que denota uma diferença entre os gêneros, no que se refere ao acesso à educação.

Em relação à qualidade da educação que é ofertada a população rural, alguns autores (ARROYO, FERNANDES, 1999; LEANDRO, 2002, CALDART, 2004) apontam que os responsáveis pela criação, gestão e manutenção das escolas no campo tendem a acreditar que para executar o trabalho rural não é preciso muita instrução. Assim, estas escolas costumam oferecer o estritamente necessário para que tal população desempenhe as funções mecânicas da atividade agrícola.

A questão de território ainda se constitui um dos fatores que indicam o grau de instrução das famílias, ou seja, os níveis de escolaridade são menores nas áreas rurais, em relação à cidade. Di Pierro (s.d.) e Ribeiro (2001) demonstram que a falta de instrução e de estudo do homem e da mulher do campo intensificam a marginalização e a pauperização das condições de vida desses trabalhadores. Ainda segundo Di Pierro (s.d.), a educação oferecida à população tende a ser desarticulada da realidade rural, o que costuma aumentar os índices de evasão escolar dessa população, diminuindo o nível de escolaridade dos trabalhadores rurais.

Outro estudo que demonstra as condições precárias em que se encontra a educação rural é a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PNERA, realizada em 2004, a fim de identificar o nível e as condições de escolarização dos beneficiários da reforma agrária no Brasil (BRASIL, 2005). O censo foi feito através da parceria entre o MDA/INCRA/ Pronera, com o MEC/Instituto Nacional de Educação e Pesquisa - INEP. Os dados levantados permitem afirmar que, no que se refere à educação oferecida à população assentada, a situação é deplorável, sendo que este quadro é semelhante em todo território nacional, não havendo grandes diferenças nas macrorregiões do país.

Esta pesquisa mostra que, 38,4% dos sujeitos da reforma agrária no Brasil tinham até 15 anos, ou seja, estavam em idade escolar durante a realização do censo. Contudo, a oferta de ensino das escolas que atendem esta população pareceu não suprir essa demanda, já que 61,2% dos assentados entrevistados afirmaram não estarem frequentando a escola e não terem atingido o nível médio de ensino.

Ao se analisar a oferta de Educação Infantil das escolas que atendem os assentamentos, uma porcentagem ínfima, apenas 3,5% das escolas pesquisadas, continham creches e estas atendiam apenas 0,1% da população estudada. Em relação à oferta de Ensino Fundamental, verificou-se que 84,1% das escolas recenseadas disponibilizavam turmas de 1ª a 4ª série e apenas 26,9% das escolas estudadas apresentavam turmas de 5ª a 8ª Série. O que reforça a existência de um baixo número de escolas que atendem os estudantes dessa faixa etária, reafirmando, assim, a limitação da oferta de Ensino Fundamental para a população do campo.

No que se refere à educação de adolescentes e adultos, somente 4,3% das escolas que atendiam os assentamentos ofereciam Ensino Médio; 0,5% apresentavam Ensino Profissionalizante e 0,1% ofereciam Ensino Superior aos assentados. Sendo assim, essas informações indicam que a Educação Básica, que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, não é devidamente oferecida à população rural, mesmo dentro dos assentamentos.

De acordo com o que já apresentamos, o campo concentra os maiores índices de analfabetismo no Brasil. Apesar disso, a Educação de Jovens e Adultos - EJA não é ofertada de modo a reverter tais números, visto que a EJA no nível de Alfabetização estava disponível em apenas 7,8% das escolas pesquisadas; EJA de 1ª a 4ª série em 14,2%; EJA de 5ª a 8ª série em 6,2%; EJA de Ensino Médio era oferecido em apenas 0,9% das escolas estudadas. Dos 61,2% dos assentados que não frequentavam escola, 27,1% nunca frequentaram a escola e não sabiam ler, nem escrever; 4,9% nunca frequentaram, mas foram alfabetizados; 5% já frequentaram a escola, porém eram analfabetos.

Sendo assim, muitos dos trabalhadores rurais que não tiveram a oportunidade de estudar quando eram mais jovens, continuam excluídos desse direito, visto que a oferta de EJA e de cursos superiores para a população do campo ainda é muito reduzida.

No que se refere à infraestrutura das escolas, a pesquisa demonstrou que elas, na sua grande maioria, apresentavam condições inadequadas e precárias. Sendo que 27,7% das escolas estudadas não apresentavam uma estrutura física que permitisse seu funcionamento, não tendo espaço próprio e sua atividade só era possível através de improvisos. No geral, as escolas eram pequenas, não dispoem de equipamentos e espaço físico para comportar seu contingente de estudantes, e muitas delas, não tinham acesso à água encanada, saneamento básico, internet, telefone, entre outros recursos.

Além disso, a maioria dos assentados entrevistados relatou estudar em escolas afastadas dos seus locais de moradias, onde a distância média percorrida pelos estudantes para

chegar à escola era de 8,03 km. Distância, esta, que em 69,9% dos casos era percorrida a pé e em 20,3% de ônibus, sendo que cerca de 50% dos estudantes gastavam mais de 30 minutos para chegar à escola. Tal fato dificultava o acesso dos estudantes à escola, uma vez que as condições dos meios de transporte escolar público, geralmente, eram precárias e as vias de acesso ao assentamento não eram adequadamente mantidas.

Dessa forma, uma das maiores preocupações que as mães e pais das crianças se referiram na pesquisa foi a falta de segurança a que os estudantes eram submetidos no trajeto da escola. Inclusive, as escolas distantes inibem o acompanhamento da vida escolar dos filhos por parte dos pais e diminuem a participação dos mesmos na gestão da escola.

Os dados do censo referentes ao estado de São Paulo indicam que, neste estado, todas as crianças que fizeram parte do estudo, com idade de zero a três anos, estão fora da escola. Na faixa etária de quatro a seis anos, a maioria delas (51,5%) não estudavam. Todas as crianças participantes do censo, com idade entre sete e dez anos, frequentavam a escola em São Paulo. Dos 12 aos 14 anos, 2,8% dos adolescentes pesquisados não estavam nas escolas e dos 97,2% que estudavam, estima-se que 13,5% cursavam uma série diferente da convencional para a idade, geralmente, frequentando série atrasada para sua faixa etária. Na faixa de 15 a 17 anos 12,5% estavam fora da escola e dos que estudavam (87,5%), apenas 33,3% frequentavam série adequada para a idade.

No que se refere à educação de adultos, as ações que visavam reparar as falhas cometidas anteriormente na escolarização dos trabalhadores assentados não eram muitas. Em São Paulo, apenas 9,1% dos maiores de 18 anos estudavam, desses, 4,9% estavam no curso correto, representando 141 pessoas. Os outros 95,1% (2.723 pessoas) frequentam outro curso. Dos 90,9% que estavam fora da escola, 11,9% nunca frequentou a escola; 39,7% pararam entre a 1ª e a 4ª série; 24,7% descontinuaram os estudos entre a 5ª e 8ª série; 15,6% cursaram até o Ensino Médio e apenas 8,2% apresentavam outra escolaridade.

No entanto, verificamos também que, muitas vezes, o grau de escolarização da população assentada é maior do que em relação ao restante da população rural (RUA, ABRAMOVAY, 2000; LEITE, *et al.*, 2004). Isso pode acontecer em decorrência da ação dos movimentos sociais do campo, que conferem aos seus militantes a categoria de sujeitos de direitos, que podem e devem lutar pelo cumprimento de seus direitos, portanto, que podem e devem estudar, para se formar, ter acesso a conhecimento e informação (MOLINA, 2006).

Benjamin e Caldart (2000) afirmam que a negação do direito ao estudo que atinge a população rural não perpassa simplesmente pela dificuldade de acesso à escola, mas está presente no caráter ideológico da educação convencional oferecida, visto que esta renega a

identidade camponesa, reforça o preconceito contra a cultura do campo e desconsidera as especificidades do rural. Em decorrência destas características, o modelo educacional tradicional mantém o processo de exclusão dos estudantes do campo, uma vez que aumenta a probabilidade de repetências e evasão escolar dessa parcela da população.

Leandro (2002) e Ribeiro (2001) afirmam que o investimento na formação do sujeito do campo é imprescindível para a efetivação da reforma agrária no Brasil. De acordo com Molina (2006), as ações que visam à escolarização dos assentados dependem quase que exclusivamente, das políticas públicas. Neste sentido, é importante que o Estado invista na educação destinada a essa população como forma de reparar essa dívida histórica com o campo.

No contexto de expulsão dos camponeses do meio rural, falta de condições de vida no campo e na cidade, revolução verde e a efervescência política do período de redemocratização no Brasil, a partir do final da década de 1970, surgem articulações políticas, que resultam na criação do MST, em 1984, visando organizar os trabalhadores rurais Sem Terra de todo país em torno da luta pela reforma agrária (STEDILE, FERNANDES, 1999). Ao longo da trajetória de luta empreendida pelo MST, a educação assume um papel importante dentro deste movimento social⁴, visto que o Movimento⁵ identificou que os projetos de reforma agrária dependem da garantia de uma série de direitos aos trabalhadores rurais, além do mero acesso a terra.

A partir do reconhecimento da necessidade de educação para os assentados, iniciou-se a organização do setor de educação do MST que cuidaria mais especificamente das questões relativas à escolarização dos Sem Terra. Esse setor foi criado em 1987, a fim de garantir o acesso a uma escola de qualidade e que considerasse a realidade do campo (BENJAMIN &

⁴ Caldart (2004, p. 131) revela a complexidade decorrente da tentativa de categorizar o MST, afirmando que “ainda está para ser construída uma categoria que realmente dê conta de expressar a especificidade ‘identitária’ do MST”. Dessa forma, a autora se vale de uma série de definições, a fim de contemplar tais características específicas desta organização. Como é o caso da categoria *movimento social*, usada para realçar suas característica de movimento de massas, que apresenta um objetivo de luta social definido. Porém, a pesquisadora reconhece que o MST extrapola os limites de um movimento social, devido as suas características organizativas, assumidas pelo Movimento ao longo da sua trajetória de luta. Para tentar contemplar essa dimensão, a autora refere-se ao MST enquanto *organização social*, categoria que também não define o Movimento na sua totalidade. Sendo assim, Caldart considera que devido à estruturação do Movimento, a partir da hierarquização e profissionalização de seus quadros, o MST também pode ser compreendido como *organização política* ou como um *novo movimento social*, em decorrência do entendimento de que a correlação de forças atual limita a sua atuação a questões de um grupo social específico. A pedagoga afirma, ainda, que alguns militantes costumam compreender o MST enquanto uma *organização de massas*. Neste trabalho, referiremo-nos ao MST como *movimento social*, em decorrência da dificuldade de encontrar termo mais adequado, porém considerando a discussão acadêmica a respeito.

⁵ Seguindo a referência de Caldart (2004), ao utilizarmos o termo Movimento, escrito com M maiúsculo, referimo-nos ao MST, a fim de destacar a sua característica dinâmica, de se manter em constante movimento.

CALDART, 2000). Todas as participantes dessa pesquisa atuam ou atuaram no setor de educação do Movimento.

Nesse contexto, a busca pela garantia do acesso a educação sempre se apresentou como uma preocupação para o Movimento. Com o passar do tempo, notou-se que a escola convencional não era suficiente para a formação dos sujeitos pretendidos pelo MST. O Movimento passou a reivindicar a criação de escolas públicas nos assentamentos e acampamentos do MST. Para tanto, foi necessário pensar em uma Pedagogia específica, a fim de dar elementos para a constituição e desenvolvimento do trabalho pedagógico nessas escolas (MST, 2005).

Dessa forma, o Movimento criou uma proposta pedagógica baseada em diversas pedagogias e autores, sendo fortemente influenciada por Paulo Freire, Pistrak e Makarenko (SCOPINHO, MARTINS, 2002; DAL RI, VIEITEZ, 2004). Um dos pilares fundamentais da proposta pedagógica do MST é a compreensão do princípio educativo presente na luta pela terra, na luta pela reforma agrária e no movimento da luta (CALDART, 2004). Neste sentido, “Segundo compreende educação, para o MST a escola é espaço importante, mas será tão mais educativa quanto capaz for de trazer para si elementos educativos de fora da escola, como o processo de luta com que seus sujeitos estão envolvidos.” (MOLINA, 2003, p. 47 – 48).

De acordo com o MST (MST, 2005), a visão de que a educação deve ser concebida “para o trabalho e pelo trabalho” é de extrema importância para a construção de sua proposta pedagógica, já que, entende-se que todos os espaços constituem um local de ensino-aprendizagem, há trocas de experiências e vivências. O trabalho se mostra como espaço fundamental para a estruturação de uma nova forma de organização social, uma vez que é ele que oferece a dimensão da objetividade e a relação com a realidade concreta.

Segundo Caldart (2004), a discussão sobre a relação entre teoria e prática é essencial na compreensão da pedagogia do MST, pois existe a determinação de pensar os processos educativos aliando teoria e prática, o que resulta na *práxis*. Para tanto, Molina (2003, p. 48) afirma que: “Conforme o MST, a escola precisa ter condições de oferecer respostas à população rural, impulsionar o desenvolvimento de um novo modelo para organizar a agricultura, uma educação que faça crescer o país.”.

A autogestão dos educandos é outra marca da proposta educativa do MST, visto que pretende-se com essa prática dar elementos para que os educandos participem e contribuam no seu próprio processo de formação (CALDART, 2004). Nesse sentido, é recorrente a referência a coletividade inerente desse processo, já que o MST espera que os sujeitos que tem a oportunidade de estudar, garantida pela luta do Movimento, entenda-se como o

“indivíduo social”, descrito por Mészáros (2008), uma vez que tem compromisso com a comunidade e com o coletivo ao qual pertence.

No entanto, a proposta pedagógica do MST sofre uma série de críticas e é vítima de limitações e contradições. A principal dificuldade encontrada para colocar em prática os princípios e diretrizes da Pedagogia do Movimento é a falta de recursos técnicos e financeiros, de infraestrutura, de pessoas preparadas para desempenhar determinadas atividades. Tais restrições impedem o pleno desenvolvimento das ações educacionais do MST. Apesar disto, alguns educadores conseguem superar essas dificuldades, usando medidas criativas e inovadoras para garantir a educação e formação das crianças Sem Terra (REZENDE, SCOPINHO, 2007).

Alguns autores (ARRUDA & BRITO, 2009; BEZERRA NETO, 1999; MATTOS, 2009) identificam que existe um problema estrutural na definição da proposta pedagógica do Movimento: o ecletismo teórico que marca o referencial do MST. O Movimento sofreu uma grande influência da Igreja na sua formação e traz elementos do idealismo e da transcendentalidade até hoje. Por outro lado, diz-se uma organização de esquerda, que luta pelo socialismo e por uma transformação social radical, baseando-se no materialismo histórico dialético. Assim, esses pesquisadores afirmam que essa tentativa de conciliar essas duas linhas de pensamento é incoerente e impraticável.

Além disso, a concepção de partir da realidade local vivenciada no cotidiano da luta pela terra apresenta-se para Oliveira (2008) como uma tendência a aligeirar a formação e educação dos assentados. Pois, segundo o autor, o Movimento propõe uma supervalorização da sabedoria popular, o que desconsidera a contribuição determinante do conhecimento científico para a superação da realidade atual. Por outro lado, a relação entre trabalho e educação é uma estratégia para construir uma educação diferente da capitalista, visto que essa é a única forma de articular o conteúdo ensinado com a realidade concreta dos educandos (PISTRAK, 2000).

Apesar dessas questões, o MST continua buscando superar os limites da educação oferecida à classe trabalhadora, buscando forjar uma pedagogia no processo de luta pela reforma agrária, em um país que enfrenta grandes problemas fundiários e desigualdades sociais. Avançando e tropeçando, os Sem Terra buscam se educar nessa marcha pela conquista da justiça social, busca pela manutenção e reprodução camponesa, bem como da transformação da realidade.

As dificuldades enfrentadas para conseguir a garantia de uma educação de qualidade e o processo de reivindicação de políticas educacionais para o campo levou o MST a aliar-se a

outros movimentos sociais e representantes da sociedade civil, em torno desta demanda. É neste contexto que surge a luta pela educação do campo, que propõe que a educação *do* campo, feita, produzida, pensada e aplicada pelas próprias pessoas envolvidas no processo e não que seja uma proposta *para* o campo ou a ser implementada *no* campo (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999).

Desse modo, a educação do campo assume como ponto de partida o protagonismo dos povos do campo – os trabalhadores rurais, assentados e acampados, povos indígenas, quilombolas, a população ribeirinha, os povos da floresta, etc. – para que eles sejam agentes no seu processo de educação e emancipação. Assim, essa população, historicamente excluída do acesso ao conhecimento científico sistematizado, luta por apropriar-se dos instrumentos teóricos e políticos, a fim de definir as características da educação oferecida a ela (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005).

Assim, cabe no projeto de campo gestado pelos camponeses a defesa da educação do campo, pois o campesinato vê que essa é um dos instrumentos de promoção do desenvolvimento rural proposto por ele (MOLINA, 2003). Portanto, o sentido atribuído à educação, presente no projeto de sociedade do campesinato, opõe-se ao projeto de desenvolvimento praticado pelo agronegócio e a proposta do campesinato. Segundo Bernardo Mançano Fernandes, (2006, p. 30):

A educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque essa dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. A pesquisa para o agronegócio é um importante setor para a criação de tecnologias voltadas para o aprimoramento dos diversos produtos de sua intrincada cadeia de processamento de mercadorias. As grandes empresas do agronegócio possuem articulações com as principais universidades públicas, institutos de pesquisas públicos, onde parte de seus profissionais e pesquisadores é formada. (...) A educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior para a prática da cidadania.

Molina (2006) defende que o projeto camponês de desenvolvimento para a nação tem como objetivo a transformação do Brasil em uma nova sociedade, baseada em novos princípios e valores solidários e socialistas. Retomando as contribuições de Pistrak (2000), Makarenko (2005) e Mészáros (2008). É nesse contexto que a educação assume a sua dimensão mais radical, sendo importante garantir a formação desse novo sujeito, que construa uma nova sociedade, embora a educação sozinha não seja suficiente para essa transformação.

Dessa forma, a relação entre trabalho e educação toma uma dimensão fundamental no debate acerca da educação do campo, uma vez que segundo Pistrak (2000) é a vivência e

experiência do trabalho que dá elementos para a compreensão da realidade e suas contradições. É somente a partir do reconhecimento dessa realidade e de seus limites que existe a possibilidade de transformá-la (MÉSZÁROS, 2002, 2008). O trabalho e as especificidades dessa atividade no meio rural, na perspectiva da construção de uma nova sociedade proposta pelos movimentos sociais do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005; MOLINA, 2006), têm que ser assumida como um pilar central da discussão sobre educação do campo.

Criar uma proposta de educação diferente da que é oferecida na cidade não significa uma dicotomia entre a educação urbana e a rural, visto que se entende que o objetivo final da educação seja a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. No entanto, para que esse escopo seja atingido é necessário que se parta da realidade dos educandos, trazendo elementos do que é vivenciado e conhecido pelas crianças no campo e na cidade.

Nesse sentido, tal proposta de educação pretende reconhecer o papel formativo da luta social e da organização em um movimento para as pessoas envolvidas nesse processo, ou seja, assumir a participação em um movimento social como um princípio educativo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005). Portanto, compreende-se que a educação não se restringe a escola. As vivências no acampamento/assentamento, o trabalho cooperado das famílias, a reivindicação de direitos, a valorização das raízes culturais, tudo isso educa e transforma. Cabe à escola buscar se aproveitar desses elementos para formar sujeitos completos e capazes (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005).

Ao relatar sobre o processo de luta para garantir o seu direito de estudante, enquanto cursava Pedagogia da Terra na Unemat, Carolina, uma das participantes da pesquisa afirmou:

“Inclusive, alguns estudantes [dos cursos regulares da Unemat] falavam assim: ‘olha, os Sem Terra estão tendo privilégio e a gente não está’. A gente conversava com eles, falava: ‘olha, isso é porque vocês não se organizam e vão reivindicar seus direitos’. Todo mundo tem direito, né?” (entrevista realizada em 20/02/2009).

Esse depoimento é um exemplo da formação decorrente da inserção no movimento social, uma vez que deixa claro que quando os camponeses se reconhecem como sujeitos de direito (MOLINA, 2003), podem e devem organizar-se para que tenham as suas reivindicações atendidas, resultando na criação de indivíduos sociais (MÉSZÁROS, 2008).

Entretanto, a formação da educação do campo não se limita ao empirismo decorrente das vivências e experiências dos seus agentes, uma vez que a busca pelo conhecimento

científico e sistematizado, produzido historicamente pela humanidade, é expressa na luta para garantir o acesso ao ensino formal, em escolas e universidades públicas. A reivindicação por uma educação de qualidade é um indício da necessidade que os povos do campo têm de se apropriarem dos saberes produzidos pela humanidade e superarem o censo comum, buscando a relação entre a teoria ensinada nas escolas e o cotidiano de trabalho e de luta vivenciado por esses trabalhadores (JESUS, 2006).

Nesse sentido, a procura dos camponeses em se apropriar dos métodos científicos de acesso ao conhecimento reflete a preocupação em produzir conhecimento, a fim de dar elementos para a compreensão da realidade, de modo a identificar suas contradições e buscar a sua superação. Assim, a educação aliada à pesquisa pode se tornar uma ferramenta para a construção de um projeto popular de nação, com base nas referências oriundas do entendimento e tentativa de superação da luta de classes. Segundo Fernandes (2006, p. 30):

A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Desse modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários. Da mesma forma, torna-se imprescindível a pesquisa em Educação do Campo para contribuir com o desenvolvimento dessa realidade. Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar.

A especificidade da realidade do campo brasileiro demanda uma reparação da exclusão histórica que os trabalhadores rurais sofreram ao longo de todos esses anos, uma vez que os índices que medem a escolaridade dos camponeses são alarmantes. Portanto, é importante garantir o acesso à educação para essa população (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005), visando articular trabalho e coletividade (MAKARENKO, 2005; PISTRÁK, 2000), a fim de formar novos sujeitos.

Desse modo, é importante destacar o papel que as categorias trabalho, educação, coletividade e autogestão, definidas e defendidas pelos autores apresentados acima, trazem para a compreensão do conceito de Educação do Campo. Uma vez que:

Só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional. As reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da Educação do Campo, não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira. É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005, p. 13)

Os autores (ARROYO, FERNANDES, 1999; KOLLING, NERY, MOLINA, 1999; BENJAMIN, CALDART, 2000; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005; MOLINA, 2006), que defendem esta concepção de educação, afirmam que não é só a conquista de políticas educacionais que respeitem a realidade rural que transforma a sociedade. Portanto, segundo esses autores, a luta pela educação do campo depende diretamente da conquista de outros direitos dos trabalhadores rurais, a reforma agrária, uma política agrícola compatível com a pequena produção, uma nova matriz tecnológica e produtiva, infraestrutura, entre muitos outros. Assim, a defesa da educação do campo está articulada a um projeto de desenvolvimento popular para o Brasil (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005; MOLINA, 2006).

Além disso, a defesa da educação do campo depende da sua articulação com a categoria trabalho, visto que é esse princípio educativo que orienta tal proposta. Nesse sentido, tal demanda está atrelada à necessidade de formação para o trabalho autogerido, organizado a partir da coletividade e cooperação (STEDILE, FERNANDES, 1999; LEANDRO, 2002).

A tentativa de se contrapor ao modo de organização do trabalho vigente enfrenta uma série de dificuldades e obstáculos (RIBEIRO, 2001), em decorrência do fato de que o modo de produção capitalista já ter sido internalizado pelo trabalhador, que sofre um processo de auto-alienação (MÉSZÁROS, 2008). Assim, as desigualdades inerentes do sistema capitalista, como: o individualismo, a falta de instrução e prática do trabalho coletivo e a resistência do mercado em assimilar experiências produtivas diversificadas, são alguns dos desafios para a efetivação da cooperação como um modo de produção (REZENDE, SCOPINHO, 2007).

Nesse sentido, a educação pode contribuir para superação desses desafios (MÉSZÁROS, 2008), colaborando com a oferta de uma formação que viabilize a relação entre teoria e prática, partindo da realidade concreta vivenciada pelos educandos, de modo a fornecer elementos teórico-metodológicos para a compreensão e transformação desta realidade. Dessa forma, é o ponto de partida, ou seja, a especificidade do trabalho do campo, que justifica a necessidade de uma educação voltada para esta realidade, de modo a apresentar-se comprometida com a luta social dos povos do campo. Tal especificidade do trabalho é o que caracteriza a necessidade de uma educação do campo, que depende do ensino e da prática da coletividade para se manter e frutificar. E essa proposta só resultará em avanços, caso esteja articulada com a criação e manutenção da viabilidade econômica e produtiva camponesa, ou seja, se a educação estiver indissociavelmente atrelada ao trabalho, entendido como princípio educativo.

Assim, a educação do campo assume um papel fundamental como instrumento para respaldar as mobilizações e as lutas sociais camponesas. A fim de apresentar adequadamente a concepção de educação do campo, é necessário delimitar de qual campo estamos tratando, visto que existem inúmeras definições teóricas e compreensões do meio rural brasileiro.

De acordo com Florestan Fernandes (1981), o debate em torno do rural só pode ser entendido na sua relação com o urbano, compreendendo o contexto em que esses meios estão inseridos, que, no caso brasileiro, é o capitalismo dependente. A concepção de campo que foi adotada para o desenvolvimento desse trabalho foi baseada na definição de Bernardo Mançano Fernandes (2006), que o concebe como um território. O autor compreende que o campo é:

Espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (FERNANDES, 2006, p. 28 e 29)

E complementa que:

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. (...) Nesse sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais. (FERNANDES, 2006, p. 29)

Portanto, o campo é entendido como um território permeado de vida e de relações que extrapolam a mera dimensão econômica e produtiva. Além disso, Fernandes (2006) destaca que existem concepções de campo distintas entre a proposta do agronegócio e do campesinato. O projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro proposto pelo agronegócio resulta de uma associação entre os interesses de latifundiário, do capital internacional e de transnacionais que controlam o mercado agropecuário atualmente. O campo do campesinato defende novas relações de produção e reprodução no campo, pautada na agroecologia, cooperação, na diversidade cultural, entre outros aspectos⁶.

A fim de revelar as diferenças presentes no campo, Vendramini (2007a, p. 124 - 125) afirma que:

No Brasil, o trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Além disso, diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a

⁶ Para aprofundar a discussão sobre o tema ver Fernandes (2006).

obtenção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do país. Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza.

Dessa forma, o desenvolvimento da concepção de campo camponês depende de uma ação interdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento e diferentes agentes. Essa diversidade é decorrente da necessidade de se criar novos paradigmas para garantir a produção e reprodução dos trabalhadores do campo. Nesse sentido, a produção de conhecimento vinculado à proposta camponesa de desenvolvimento é fundamental, de modo a buscar consonância na realidade vivenciada por esses trabalhadores e dar elementos para a superação da mesma (JESUS, 2006).

Sendo assim, cabe no projeto de campo gestado pelos camponeses a defesa da educação do campo, pois o campesinato vê que essa é um dos instrumentos de promoção do desenvolvimento rural proposto por ele (MOLINA, 2003). Portanto, o sentido atribuído à educação é diferente no projeto de desenvolvimento praticado pelo agronegócio e a proposta do campesinato.

Os movimentos sociais do campo lutam para assegurar o direito de acesso à educação. Nesse sentido, Caldart (2004) afirma que, para o Movimento, a formação de educadores apresenta uma importância estratégica, uma vez que a educação representa um instrumento privilegiado no processo de formação de consciência. Assim, a preocupação em relação à formação dos seus educadores sempre esteve presente na história do MST, a fim de que a educação do campo, que parte da compreensão de campo apresentada acima, possa ser praticada nas escolas dos assentamentos e acampamentos da reforma agrária (MST, 2005).

Dessa forma, os sujeitos do campo, ao assumirem a função de educadores de si e dos seus semelhantes e apropriarem-se dos espaços instituídos para educar, contribuem para que a realidade rural seja considerada no processo de formação dos assentados e acampados (MST, 2002). Esta oportunidade possibilita que os pedagogos formados atuem como agentes multiplicadores nos assentamentos e movimentos sociais, garantindo que os sujeitos do campo sejam os protagonistas dos processos educativos, pressuposto da prática da educação do campo.

Porém, a necessidade da luta por esta educação também não é consenso, uma vez que há uma série de questionamentos em relação a sua pertinência. Oliveira (2008) afirma que as

práticas de educação do campo também se sujeitam ao ecletismo, no que tange ao seu referencial epistemológico, já que resultam de uma mistura de tendências idealistas e materialistas. Nesse sentido, Molina (2006) afirma que não há acordo entre os estudiosos da educação do campo em relação a um referencial teórico único a ser utilizado, uma vez que essa temática permite o desenvolvimento de múltiplas interpretações teóricas e ideológicas.

Segundo Oliveira (2008), a defesa de uma educação específica ao meio rural divide a classe trabalhadora, resultando em uma demanda corporativa, o que prejudica a unidade da luta contra a exploração dos trabalhadores do campo e da cidade. Contudo, a luta pela educação do campo pode comprovar para a sociedade que a mobilização das pessoas resulta em conquistas, demonstrando que os trabalhadores organizados têm poder de reivindicação. A luta por uma educação adequada para atender as necessidades dos trabalhadores rurais não pode perder de vista o ponto em comum que une trabalhadores do campo e da cidade, que é a luta de classes e a busca por transformar a realidade em que se vive.

A fim de ilustrar a compreensão da unidade de classe presente na luta por uma educação de qualidade empreendida pelo MST, Alzira, uma das entrevistadas, que fez parte da primeira turma de Pedagogia da Terra, na Unijuí, afirmou:

“o pessoal fala: ‘e quando eles [pedagogos da terra] se formam e não vão dar aula no Movimento, vão dar aula na cidade?’. Eu digo: ‘não tem problema eles darem aula na cidade’. Porque eles têm uma formação de classe. Na cidade, também precisa dessa formação de classe. Os educadores das crianças também precisam dessa formação de classe. Não é só a gente. Nós trabalhamos no campo, porque é de onde a gente vem, de onde a gente está lutando. O que não quer dizer que na cidade também não tenha essa necessidade. Tem, mas tem muito. Muitos movimentos que estão na cidade não se organizaram ainda para isso. Então, (...) uma pessoa formada [em Pedagogia da Terra] dar aula na cidade? Sem grandes problemas, desde que ele leve esses princípios que aprendeu aqui no curso, que aprendeu na convivência coletiva no Movimento como prática onde ele está. Então para nós só é ganho, não é perda, né?” (entrevista realizada em 19/02/2009).

A despeito deste debate, a luta por uma educação do campo resultou em uma série de conquistas, permitindo a criação de marcos legais que visam implementar uma forma diferenciada de organizar o trabalho pedagógico nas escolas do campo. Nesse sentido, destaca-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do

Campo⁷ e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, programa que será mais bem discutido no capítulo seguinte.

⁷ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo (CNE/ CEB 2001) foi resultado do acúmulo de debates realizados pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo. O documento, aprovado pela Câmara de Educação Básica, em 04 de dezembro de 2001, reúne as orientações legais que devem guiar a implementação e o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos em uma escola do campo. Segundo Molina (2003), a aprovação das diretrizes é reflexo do reconhecimento da sociedade em relação à necessidade de políticas públicas específicas para o atendimento educacional da população do campo.

2. O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA

*“temos direito à diferença
quando a igualdade nos descaracteriza
e temos direito à igualdade
quando a diferença nos inferioriza”*

Boaventura de Souza Santos

Iniciaremos, agora, a discussão sobre o Pronera, visando oferecer elementos para a compreensão da formação em Pedagogia da Terra, uma vez que este é o programa que financia tais cursos. O Pronera é resultado da demanda dos movimentos sociais e sindicais do campo, de modo a criar políticas educacionais e viabilizar a implementação da educação do campo, em um contexto da intensificação da repressão das ações desses movimentos, exercida pelo Estado.

De acordo com Molina (2003), no período em que Fernando Henrique Cardoso foi presidente do Brasil, de 1995 a 2002, os conflitos fundiários estavam acirrados e violentos, o que pode ser visto pelo número de mortes no campo. Em 1995, aconteceu o Massacre de Corumbiara⁸, em Rondônia e, no ano seguinte, o Massacre do Eldorado dos Carajás⁹. Assim, a autora afirma que a repressão desse período fez com que os movimentos sociais demandassem mais ações do governo.

Um dos resultados da reação do MST contra a opressão do governo foi a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA¹⁰, em 1997. Durante o encontro, seus participantes avaliaram que era necessária uma mobilização para que as demandas educacionais dos movimentos sociais do campo fossem atendidas (BRASIL, 2004). Os movimentos sociais do campo valeram-se desse momento para reivindicar políticas na área de educação que fossem adequadas às necessidades do campo. Este encontro permitiu

⁸ Em julho de 1995, centenas de famílias ocuparam uma fazenda pertencente ao município de Corumbiara – RO, porém na madrugada de 9 de agosto do mesmo ano, o acampamento foi destruído por policiais e jagunços, que torturam as famílias acampadas e mataram homens no local. Esse episódio ficou conhecido como Massacre de Corumbiara, no entanto, até hoje, nenhum dos responsáveis foi punido.

⁹ No dia 17 de abril de 1997, a polícia militar, acompanhada de jagunços, assassinou 19 militantes do MST durante manifestação em uma rodovia, no município de Parauapebas, localizado no sudeste do Pará. O confronto ficou conhecido como Massacre do Eldorado dos Carajás e os seus responsáveis também permanecem impunes. Para recordar o acontecido, o dia 17 de abril passou a representar o dia internacional da luta camponesa.

¹⁰ O I ENERA foi resultado de uma articulação entre o MST, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e universidades brasileiras (CALDART, 2004), a fim de fazer um balanço das práticas educativas que estavam sendo desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária e reunir esforços para reivindicar políticas educacionais para essas áreas.

que algumas instituições de ensino superior se articulassem e refletissem sobre a política educacional oferecida aos trabalhadores rurais.

Em 02 de outubro de 1997, professores da Universidade Federal de Brasília - UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UniSinos, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Unesp reuniram-se para discutir projetos que promovessem educação nos assentamentos de reforma agrária (BRASIL, 2004).

Embora haja diversas explicações referentes ao processo de criação do Pronera, Molina (2003) entende que foi esse contexto político de baixa popularidade do governo, produzido pela repressão aos movimentos sociais do campo, de um lado, e a organização dos camponeses e de uma parcela da sociedade civil, de outro, que resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Nesse sentido, Molina relata que o governo sentiu-se pressionado a atender as demandas dos camponeses, como forma de apaziguar as relações com os movimentos do campo e mostrar-se prestativo em relação à causa dos beneficiários da reforma agrária.

A partir destas articulações, no dia 16 de abril de 1998, foi criado o Pronera, inicialmente, vinculado diretamente ao gabinete do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Em 2001, o programa passou a ser vinculado ao INCRA. Verifica-se que a criação do programa foi possível graças às lutas e mobilizações dos movimentos sociais que atuam no campo, que demandavam por ações com o propósito de mudar o quadro em que se encontrava a educação rural. Neste sentido, tais movimentos sociais assumiram a postura de protagonistas na realização e desenvolvimento das ações do Pronera (BRASIL, 2004).

Mônica Molina, participou do processo de criação e implementação do Pronera e, na sua tese de doutorado (MOLINA, 2003), relata como ele se deu. Segundo a autora, o anúncio da criação do programa foi em novembro de 1997, porém a portaria que decretava o Pronera data 17 de abril de 1998. Inicialmente, o programa foi coordenado pelo Professor João Cláudio Todorov, da Unb, que era sensível à discussão da educação do campo e valorização da participação dos movimentos sociais do campo na definição dos projetos.

Mesmo assim, em 1998, houve muita morosidade na liberação dos recursos para o programa, desse modo, o MST organizou a ocupação da superintendência do INCRA em 20 estados, onde os militantes desenvolveram atividades de formação e alfabetização nesses acampamentos. Em consequência disso, a verba foi liberada.

Molina (2003) afirma que, em 1999, a verba também não foi disponibilizada facilmente, os recursos tiveram que ser inserido no Orçamento Geral da União para que fossem garantidos, porém, grande parte da verba foi contingenciada. No entanto, o Pronera cresceu, e nesse ano foram estabelecidos convênios com 31 universidades em 20 estados e no Distrito Federal. Isso foi possível devido à mobilização das universidades e movimentos sociais que, reconhecendo a importância política da conquista do Pronera, deram início aos cursos, mesmo sem terem as verbas liberadas, como uma forma de pressionar o governo para disponibilizar os recursos. Além disso, 14 superintendências do INCRA foram ocupadas para reivindicar uma maior agilidade no processo.

No ano seguinte, a verba só foi liberada para os projetos em execução. Somente em setembro, foi possível contar com os recursos destinados a novos projetos. Entre 2000 e 2001, o Professor João Cláudio Todorov foi destituído da coordenação. Ana Maria Faria do Nascimento assumiu a coordenação de assuntos especiais do INCRA. Essa mudança resultou na diminuição da participação dos movimentos sociais e sindicais, principalmente do MST, no programa. Nas palavras de Molina (2003, p. 59):

Este procedimento mudou a sistemática de tramitação dos projetos, e significou na prática a perda de autonomia e a diminuição da capacidade de intervenção dos parceiros nas definições do Programa. A centralização de poder no Incra, partindo-se a principal característica desta política pública: uma gestão participativa e colegiada, com efetiva integração dos movimentos sociais. De 2001 ao início de 2003, o Pronera ficou subordinado à Coordenação de Projetos Especiais.

A autora avalia que os movimentos sociais perderam espaço de participação no Pronera durante esse período, que coincidiu ao momento em que o FHC tomou medidas mais severas no sentido de reprimir o MST, na tentativa de criminalizar a ação dos movimentos sociais e a mídia contribuiu na construção de uma imagem negativa dos Sem Terra (MOLINA, 2003). A pesquisadora finaliza sua descrição do processo de constituição histórica do Pronera no ano de 2003, momento em que Luís Inácio Lula da Silva assume a presidência, e Molina (2003) apresenta uma expectativa de que o governo mude a sua relação com os movimentos sociais do campo.

No ano de criação do Pronera foi publicado um Manual de Operações que descreve os princípios e diretrizes de execução de projetos do programa. Em 2004, sob um novo governo, o manual foi revisto e atualizado, com a intenção de mudar as definições do Pronera. Dessa forma, nos baseamos na segunda versão do manual para a apresentação do programa.

De acordo com a definição do próprio programa, descrita em seu Manual de Operações (BRASIL, 2004, p. 17 - 18), “O Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária – Pronera – é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária”, que articula diferentes esferas de governo e movimentos sociais, “para a qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária.”. Além disso, o manual ainda acrescenta: “Os princípios político-pedagógicos do Pronera baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população assentada.”.

O programa tem como objetivo geral o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária, de modo a desenvolver projetos educacionais orientados por metodologias que respeitam a especificidade do rural brasileiro, a fim de promover o desenvolvimento sustentável do campo. Seus objetivos específicos são referentes à garantia de alfabetização e escolarização fundamental de acampados e assentados, da escolaridade e da formação de educadores do campo, bem como a promoção da escolarização profissional de nível técnico e superior para assentados, além de garantir o fornecimento dos materiais didático-pedagógicos necessários à execução dos projetos e de contribuir nos fóruns de discussão que debatem a educação do campo.

O Pronera é destinado aos assentados em projetos de reforma agrária criados pelo INCRA ou reconhecidos por esse instituto. Para atender esse público são desenvolvidos projetos de alfabetização e escolarização de assentados e acampados; projetos de escolarização e formação continuada dos educadores do campo; projetos de formação profissional de nível médio, técnico e superior para os assentados.

A gestão dos projetos é partilhada entre representantes do INCRA/Pronera, militantes dos movimentos sociais e sindicais do campo, além de professores das escolas e universidades públicas ou comunitárias conveniadas que, conjuntamente, participam na elaboração e implantação das propostas de projetos educacionais. A gestão tripartite garante que os sujeitos do campo sejam respeitados na construção de sua própria educação, através do reconhecimento da importância que uma educação de qualidade é essencial para efetivação da reforma agrária (BRASIL, 2004).

Segundo Molina (2003, p. 55):

Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico-metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo.

Este processo também pode ajudar as escolas ou universidades a instituírem parte de seu caráter público à medida que segmentos da classe trabalhadora participam da discussão e formulação dos cursos, compartilhando a responsabilidade na indicação de professores e gestão dos cursos e dos recursos a estes destinados. Neste sentido, podemos dizer que o caráter público, não necessariamente estatal da educação, começa a aparecer, dado que o público começa a educar o Estado e não a ser apenas educado por ele.

O Manual de Operações do Pronera (BRASIL, 2004) propõe que os cursos devam partir das situações vivenciadas pelos educandos e sugere que sejam organizados baseados na Pedagogia da Alternância. Esta metodologia de trabalho é constituída por dois momentos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, sendo que o primeiro deve corresponder a 70% da carga horária total do curso e o segundo aos 30% restantes. O Tempo Escola concentra as aulas e atividades presenciais na qual toda a turma é reunida e se organiza para a sua formação político-pedagógica.

O Tempo Comunidade é o período em que o educando retorna ao seu assentamento e desenvolve atividade de pesquisa, estágio ou intervenção, a fim de buscar elementos da sua realidade para a compreensão da teoria apresentada nas aulas. Nesse sentido, há uma possibilidade efetiva de diálogo entre teoria e prática, uma vez que a realidade vivenciada pelos educandos reúne subsídios concretos para o entendimento da teoria e o aprendizado teórico pode ser aplicado na vivência dos assentados. No manual, consta a seguinte definição:

Na comunidade serão realizados estudos e pesquisas que levam a uma reflexão teórica-prática das questões pertinentes à Educação do Campo, os problemas de ensino-aprendizagem, à gestão escolar, entre outros, que subsidiarão as intervenções práticas. Essas atividades serão orientadas e acompanhadas por professores(as), especialistas, alunos(as) universitários e educadores(as) ou orientadores(as) pedagógicos dos movimentos sociais. O tempo destinado às pesquisas e aos estudos na comunidade não poderá ultrapassar 30% da carga horária total dos cursos. (BRASIL, 2004, p.39)

Segundo uma avaliação realizada pelo Coletivo Nacional de Educação do MST, sistematizada por Caldart, Araújo e Kolling (2008, p. 11):

o **Tempo Comunidade** (TC) entendendo-o como tempo/espço formativo distinto do Tempo Escola (TE), que ao mesmo tempo integra a totalidade do processo pedagógico do curso e de cada etapa e é maior do que ela, porque diz respeito a uma totalidade mais ampla que é a da vida concreta dos educandos/das educandas no seu trabalho, militância no Movimento Social, convivência familiar (...). No TE o pólo principal (não exclusivo) do movimento formativo é a coletividade escolar, em sua dinâmica, suas exigências, contradições. No TC, embora devam acontecer atividades orientadas pelo curso, inclusive de complementação de estudos, o educador principal deve ser o próprio Movimento Social, pela participação direta dos educandos nas lutas e em sua organização coletiva, com sua dinâmica, suas exigências e contradições.

O MST entende que a organização dos cursos em alternância possibilita que os educandos estudem, mantendo sua inserção no assentamento, a fim de buscar atender as demandas da comunidade. Assim, o conhecimento aprendido pode ser utilizado na compreensão e solução dos problemas do assentamento e as demandas da comunidade podem balizar o aprendizado dele na escola. De acordo com Alzira, militante do setor Nacional de Educação:

“Quando, assim, o estudante vem desses cursos [do Pronera], ele vem já em busca de algo, de uma necessidade coletiva e não uma necessidade individual. Por isso que eu falo que o nosso conhecimento é individual, mas ao mesmo tempo ele é coletivo. E não dá para nós estarmos em um curso desses e depois ver as coisas descambando num acampamento, assentamento e não fazer nada.”
(entrevista realizada em 19/02/2009)

Dessa forma, consta no Manual de Operação (BRASIL, 2004) que a formação política assume uma importância central nas práticas do Pronera, visto que seus formuladores compreendem que o processo de ensino-aprendizagem não é neutro. Percebemos que há uma intencionalidade de qualificar a atuação dos assentados, para que intervenham na luta pela reforma agrária de maneira mais eficaz. Nesse sentido, os cursos universitários do Pronera apresentam um papel muito importante, até porque o acesso à universidade pública no Brasil é muito restrito. Sendo assim, o Pronera abre portas no sentido de permitir a formação superior a trabalhadores que foram excluídos desse processo.

Entretanto, Oliveira (2008) afirma que, por se tratar de uma política focal e, portanto, neoliberal, o programa não fornece subsídios reais para a superação da exclusão escolar dos sujeitos da reforma agrária. O autor analisa que a modernização do sistema produtivo agropecuário passou a configurar um novo agro no Brasil, que demanda um perfil diferenciado do profissional atuante. De acordo com ele, a concessão do Estado, ao permitir que assentados acessem o Ensino Superior, é uma maneira de conter as ações reivindicatórias dos movimentos sociais do campo e, principalmente, formar uma pequena parcela de mão-de-obra rural para atender às novas demandas do agro brasileiro.

Conforme foi relatado acima, existe uma série de limitações do programa no desenvolvimento dos projetos, dentre elas, destaca-se as restrições orçamentárias e disputas políticas em torno do Pronera. Tais aspectos indicam uma tendência à precarização das condições de ensino do curso, que por não serem projetos regulares nas instituições, estão mais suscetíveis às variações e inconstâncias do programa. Desse modo, Oliveira (2008) defende que os cursos do Pronera podem representar, meramente, um meio para consolidar as

demandas patronais e uma forma de cooptação dos movimentos sociais, sem significar autonomia e emancipação para os assentados e acampados.

Ainda segundo o autor, os projetos de escolarização do programa podem criar uma ilusão de que as pessoas envolvidas estão sendo inseridas na sociedade, embora essa seja uma forma de perpetuar as diferenças, resultando no que Kuenzer (2004) denominou de processo de “exclusão includente” ou “inclusão excludente”. Pois, ao demandar medidas específicas para que os assentados tenham acesso à educação, não inscritas na política regular e sem alterar estruturalmente o sistema educacional, os movimentos sociais do campo correm o risco de não enfrentarem as reais causas de sua exclusão. Assim, a população rural não é realmente absorvida na rede regular de ensino, porém, são educados em cursos especiais, a fim de que continuem buscando projetos educacionais extraoficiais para promover a formação demandada. Em suma, os movimentos sociais do campo podem manter e até contribuir para a perpetuação do processo de marginalização escolar e social de seus integrantes. Enquanto, o Estado se isenta da responsabilidade de políticas universais e de sanar demandas estruturais de ofertas da educação no campo.

Todavia, Andrade e Di Pierro (2003) consideram que um dos grandes avanços do Pronera, em relação a outras políticas educacionais destinadas à população rural, é a abertura à participação dos movimentos sociais e sindicais do campo, presentes desde a criação do programa (MOLINA, 2003). Dessa forma, podemos entender que o Pronera está em constante disputa, onde se relacionam interesses distintos e contraditórios de todos os agentes envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, Vendramini (2007b, p. 1406 - 1407) afirma que a ação dos movimentos sociais reflete as contradições inerentes do meio em que estão inseridos. Nas suas palavras, os movimentos sociais:

emergem em determinados contextos sociais, os quais refletem um estágio das forças produtivas e das relações sociais de produção. Poderíamos dizer que o contexto atual é contra-revolucionário, temos possibilidades materiais de superar, por exemplo, o trabalho que aliena e explora. Entretanto, o trabalho é reafirmado em formas cada vez mais perversas, carregado de ideologia que incute o amor pelo trabalho. Observamos assim que o movimento social é contraditório, é permeado por avanços e recuos, ditados não apenas pelas condições objetivas, materiais, mas também pelas condições subjetivas, pelas possibilidades históricas já construídas pelos trabalhadores, pelas suas tradições e, especialmente, pela luta de classes.

Sendo assim, o resultado desse esforço coletivo, do INCRA/Pronera, instituições de ensino e movimentos sociais, pode implicar em um processo de emancipação das turmas formadas ou em um acirramento da dependência e manutenção da exclusão. Tudo depende da

intencionalidade atribuída à formação, que pode ser apreensível a partir da análise dos sentidos e usos praticados em decorrência da qualificação oferecida.

2.1. O Pronera nas universidades

Essa dissertação ocupa-se das discussões a respeito da formação de educadores nos cursos superiores do Pronera, mais precisamente, das profissionais formadas nos cursos de Pedagogia da Terra. Nesse sentido, é necessário nos atermos à discussão sobre os cursos superiores do programa, realizados em parceria com universidades públicas ou comunitárias de todo o país. De acordo com o manual do Pronera, seus cursos superiores visam:

garantir a formação profissional mediante cursos superiores de graduação ou cursos de pós-graduação para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar em cada área de Reforma Agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2004, p. 47)

Esses cursos são caracterizados pela preocupação em relacionar a realidade dos educandos com a teoria. Nesse sentido, a formação política representa um diferencial, uma vez que existe a preocupação marcante de garantir o caráter de uma formação de classes das turmas. Alzira, militante do setor nacional de Educação do MST, afirmou que *“Porque eles [educandos dos cursos formais organizados pelo Movimento] têm uma formação de classe”,* espera-se que eles *“levem esses princípios que aprenderam aqui no curso, na convivência coletiva no Movimento, que levem como prática onde que eles estão [atuando]”* (entrevista realizada em 19/02/2009).

O objetivo geral dos cursos formais para o MST pode ser sistematizado da seguinte forma:

massificação da luta pela Reforma Agrária; - articulação política com a sociedade e setores organizados da classe trabalhadora; - ajuste da política para os assentamentos, vistos como totalidade; - preparação de militantes: formação ideológica, fortalecimento dos valores e da mística; reforço à formação de base. (CALDART, ARAÚJO, KOLLING, 2008, p. 7)

No entanto, de acordo com Alzira, o processo de conquista que garante a realização de cursos universitários destinados a assentados, geralmente, não se dá de maneira pacífica, pois segundo ela, diversas universidades negam-se a realizar projetos desta natureza e as que dão abertura, muitas vezes, oferecem uma série de restrições burocráticas que dificultam o

andamento dos cursos. Em relação às aprovações dos cursos nas universidades, ela relatou que:

“[as aprovações dos cursos do Pronera] não foram tão pacíficas (...). No Espírito Santo, as meninas fizeram até ocupação na reitoria, passeata, (...) ocupação na universidade. E Mato Grosso também fizeram (...) muita coisa para que o curso fosse aprovado na universidade. Então, a aprovação de nenhum dos nossos cursos foi tão pacífica dentro da universidade (...). Cada curso é uma luta para ser aprovado, né?” (entrevista realizada em 19/02/2009).

Conforme Alzira relatou, a aprovação de cursos superiores do Pronera nas universidades é uma conquista para os movimentos sociais, visto que tal feito é resultado de uma luta social promovida por eles, conjuntamente com docentes e estudantes sensíveis a causa, presentes nas instituições de ensino. Isto decorre do fato de que as universidades públicas brasileiras tendem a priorizar seu atendimento aos interesses da classe dominante, em detrimento aos interesses dos trabalhadores. No entanto, o quadro que compõem tais estabelecimentos não é homogêneo, tampouco coeso. Assim, a aprovação e o desenvolvimento de um curso de graduação destinado a assentados da reforma agrária é consequência de uma articulação política entre os movimentos e setores progressistas das universidades, que, algumas vezes, centralizam-se na figura de um ou alguns professores isolados.

A conquista efetiva dos cursos é estabelecida no processo de implantação e desenvolvimento cotidiano dos projetos, possibilitando uma troca de experiência entre movimentos sociais e universidades. E o resultado disso é que várias turmas já foram formadas através de projetos vinculados ao Pronera, em todas as regiões do Brasil, em parceria com mais de 40 universidades e em diferentes áreas do conhecimento, dentre elas: Pedagogia, Enfermagem, Agronomia, Direito, Licenciatura em Artes, Ciências Agrárias, História, Geografia, Letras, entre outras, dependendo da demanda dos movimentos sociais do campo.

Desde 2006, os movimentos sociais do campo, junto com algumas universidades passaram a demandar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, viabilizados a partir de um programa que vincula o MEC/Secad/Coordenação Geral de Educação do Campo e MDA. A conquista de tais cursos tornou-se importante devido ao aumento de escolas do campo que apresentam o 2º ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Dessa forma, essas escolas necessitavam de professores habilitados para ministrar as disciplinas que demandam uma formação específica para este nível de ensino. A Licenciatura

em Educação do Campo possibilita que os assentados possam assumir tais disciplinas nessas escolas (CALDART, ARAÚJO, KOLLING, 2008).

Além disso, existem as iniciativas de promover cursos de pós-graduação para os assentados através do Pronera, como é o caso dos cursos de Especialização em Educação do Campo, realizado no período de 2003 e 2005, parceria do MST, Instituto Técnico de Ensino e Pesquisa em Reforma Agrária – Iterra¹¹ e Unb, Especialização em Educação do Campo no Paraná, com a Universidade Federal do Paraná - UFPR, e em 2007, Especialização em EJA, parceria do MST com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Apesar dessas experiências, a formação em pós-graduação ainda se apresenta de forma incipiente dentro do Pronera, pois existem poucos projetos em andamento.

Embora o MST valorize a importância da conquista dos cursos superiores do Pronera, o Coletivo Nacional de Educação, ao tecer uma avaliação sobre os cursos formais do Movimento, reconhece que esses projetos, vinculados ao Pronera, devem ser encarados como um elemento tático, a fim de contribuir na solução dos problemas dos assentamentos e do Movimento. Sendo assim, os cursos devem representar um meio para que se avance nesse sentido e não significar o objetivo final a ser atingido pelo MST (CALDART, ARAÚJO, KOLLING, 2008).

Essa análise traz elementos para que percebamos que é necessária uma abordagem objetiva das contribuições que a educação desencadeia. Nesse sentido, não é o simples acesso a educação que transforma a realidade, mas a oferta de educação pode apresentar os caminhos a serem seguidos, para que os sujeitos encontrem medidas transformadoras para os problemas por eles vivenciados (MÉSZÁROS, 2008).

Por outro lado, os projetos do Pronera não são distribuídos de forma equitativa por todos os estados brasileiros, pois a criação de cursos depende da correlação de forças e da relação política entre movimentos sociais e sindicais do campo, universidades e superintendência estadual do INCRA/Pronera. A criação de cursos universitários vinculados ao programa, no estado de São Paulo, ocorreu de forma tardia, em relação a outros estados. Embora o Pronera tenha sido criado em 1998 e, desde então, tenha financiado projetos de Ensino Superior, o primeiro curso universitário paulista criado foi o de Geografia, em parceria com a Unesp, campus de Presidente Prudente, aprovado no ano de 2006.

¹¹ O Iterra é o órgão mantenedor da Escola Técnica Josué de Castro, sediada em Veranópolis – RS, coordenado pelo próprio MST, o instituto realiza vários projetos de formação para assentados (Stedile & Fernandes, 1999), inclusive cursos escolares em parceria com universidades e com o Pronera, dentre eles, destacam-se cursos Técnicos de Administração de Cooperativas – TAC, Magistério, Pedagogia da Terra, bem como cursos de especializações.

O segundo curso universitário criado no estado de São Paulo pelo Pronera foi o de Pedagogia da Terra, que teve início em janeiro de 2008 e o terceiro, foi o de Agronomia, iniciado em janeiro de 2009. Ambos envolvendo a UFSCar, conjuntamente com a Federação de Agricultura Familiar – FAF, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – Feraesp, o MST e a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – Omaquesp.

Dessa forma, destacamos que não há nenhuma turma paulista de Pedagogia da Terra formada, visto que a primeira turma desse curso será concluída em 2011. As profissionais de Pedagogia, que atuam no MST do estado de São Paulo, participaram de cursos em outros estados, tendo que se deslocar em todas as etapas para poderem estudar no Tempo Escola. Dessa maneira, o contingente de pedagogas da terra do estado de São Paulo é atípico ao ser comparado com o de outros estados, visto que alguns locais já apresentam mais de uma turma formada. De acordo com os relatos das participantes da pesquisa, percebemos que a disponibilidade de estudar em outros estados, como Rio Grande do Sul, Paraná e Mato Grosso, foi um fator limitante para que mais militantes do MST paulista se formassem em Pedagogia da Terra.

Conforme Molina (2003), Costa (2006), Freitas (2006), a relação entre os movimentos sociais e sindicais do campo, universidades e INCRA/Pronera se dá de forma conflituosa, visto que as três esferas que gerem os projetos têm interesses e dinâmicas de funcionamento distintas. Segundo relatos das entrevistadas, percebemos que a relação entre os movimentos sociais e sindicais do campo ou mesmo entre pessoas do mesmo movimento, mas com compreensões de organicidade distintas, pode desencadear embates.

A título de exemplo, Mercedes, dirigente do setor estadual do MST, educanda do curso de Pedagogia da Terra da Unemat, relatou que as diferenças de acúmulo político dos estudantes que compunham sua turma: *“geravam alguns conflitos, porque a gente tinha uma prática de organização, de estudo e de entendimento das coisas. E às vezes, eles [outros educandos] não tinham o entendimento de que isso era necessário”* (entrevista realizada em 20/02/2009). Porém, as discordâncias tendem a ser superadas com o diálogo e a discussão das diferenças, de modo que os envolvidos respeitem a forma de funcionamento dos parceiros.

No que tange a atuação das universidades, percebemos que as instituições que assumiram o desafio de execução dos projetos do Pronera não são homogêneas, visto que elas são compostas por setores distintos da sociedade, ora mais progressistas, ora mais conservadores. Em geral, a universidade pública tende a ser um instrumento de manutenção do *status quo* e de reprodução das estruturas sociais. Dessa forma, mesmo as universidades

que se mostraram mais abertas para o desenvolvimento dos cursos, apresentaram alguns pontos de resistência, contrários a inserção de assentados no Ensino Superior, o que dificultou a aprovação, o andamento e a conclusão dos cursos.

Apesar disso, analisamos que as instituições de ensino que dispuseram-se a ofertar cursos de graduação aos sujeitos da reforma agrária, contrapondo-se com a exclusão escolar submetida à população rural, mostram-se desafiadoras do instituído, dispostas a repensar o papel da universidade pública na sociedade brasileira.

Contudo, em alguns casos, a relação entre os movimentos sociais e a universidade se deu de forma tensa, em decorrência das divergências organizativas entre os parceiros, visto que eles fundamentam-se a partir de princípios e demandas diferentes, apresentando relações com o tempo e espaço distintas. Assim, o descompasso na forma de entender e intervir, na realidade pode ser fonte de desacordos e conflitos entre os envolvidos. Na maioria dos cursos descritos pelas entrevistadas, notamos que houve o estabelecimento de uma parceria efetiva entre universidades e movimentos, uma vez que foi recorrente a criação de novas turmas e outros cursos financiados pelo Pronera nas instituições, após a conclusão do curso de Pedagogia da Terra. Nesse sentido, Ana relatou que:

“A Unioeste foi a primeira que abriu as portas [para o Pronera no Paraná]. Hoje em dia, já saiu mais dois cursos pela Unioeste (...). Teve o vestibular da segunda turma de Pedagogia da Terra e (...) Licenciatura em Educação do Campo na Unioeste (...). Então, (...) acho que deu certo, né?” (entrevista realizada em 14/04/2009).

Já no que se refere à participação do INCRA/Pronera, de maneira geral, pode-se afirmar que costuma se restringir ao financiamento dos projetos, o que no caso dos cursos superiores do programa é realizado de forma precária, pois os valores pagos por educando do curso mostram-se insuficientes para cobrir as despesas necessárias ao desenvolvimento de um curso de graduação e sempre existe o risco de atraso dos recursos, devido ao contingenciamento da verba e assim por diante, conforme demonstrado por Molina (2003).

Mesmo nessas condições, universidades e movimentos assumem os riscos e desafios, a fim de tornar possível o acesso à educação do campo, por uma população que foi historicamente excluída desse direito. Dessa forma, as instituições de Ensino Superior assumem o papel de aliadas dos movimentos, em torno da luta por uma educação do campo, participando, assim, de reivindicações que ultrapassam a demanda educacional, sintetizada por Vendramini (2007a, p. 129) da seguinte maneira:

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

2.1.1. A Pedagogia da Terra

Roseli Salete Caldart (2004) afirma que, a preocupação sempre esteve presente na história do MST, em relação à formação dos seus educadores pelo qual reivindicou desde o início do Pronera, a realização de cursos de capacitação de professores do campo, favorecendo a criação de muitas turmas de Magistério e Pedagogia. De acordo com Caldart, Araújo e Kolling (2008, p. 2):

A formação de educadores começou junto com a luta por escolas e esteve na própria constituição do setor de educação do MST. Iniciou quando as primeiras professoras/educadoras de acampamentos e depois de assentamentos começaram a se reunir para discutir suas práticas e para estudar sobre experiências e reflexões de educação que pudessem inspirar a construção do que chamavam na época de uma ‘escola diferente’. Este percurso de formação que não se vincula à escolarização ou a cursos formais continua até hoje, não envolvendo apenas as escolas, mas principalmente envolvendo educadores de EJA, Educação Infantil e mais recentemente os próprios educadores responsáveis pela coordenação e o acompanhamento político-pedagógico aos cursos formais.

Sendo assim, em 1990, teve início o primeiro curso de Magistério do MST, viabilizado pelo setor de educação do MST no Rio Grande do Sul em parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro – FUNDEP, a Igreja e outros movimentos sociais da região. De acordo com Alzira, uma das entrevistadas que vivenciou o processo de criação desses cursos:

“Então, foi quando [o MST] criou o primeiro magistério do Movimento, no Rio Grande do Sul, numa cidadezinha chamada Braga, lá no fim do mundo do Rio Grande do Sul. Que era uma parceria dos movimentos sociais, não era só o Movimento Sem Terra, tinha prefeitura, sindicato preocupado com a formação dos educadores do campo. Já naquela época já tinha essa discussão, né? (...) Aí, criou-se o curso de Magistério para trabalhar a formação dos professores. (...) Quando foi a quinta turma, nós propusemos uma turma só para nós do MST, uma turma a nível nacional. Eu fui uma das pessoas que participou desse curso de Magistério, sendo indicada pelo coletivo de Educação da Bahia.” (entrevista realizada em 19/02/2009)

A partir dessa experiência, outros cursos de Magistério foram criados e os resultados dessas iniciativas são 23 turmas e cerca de 700 estudantes formados em diversos estados do Brasil. No ano de 2008, existiam cerca de 15 turmas de Normal superior em andamento no Rio Grande do Sul, Bahia, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Mato Grosso do Sul e Paraná, com aproximadamente, 500 estudantes (CALDART, ARAÚJO, KOLLING, 2008).

A criação desses cursos visava à formação de educadores para atender a demanda de professores para as escolas dos assentamentos conquistadas, com o propósito de dar elementos para a construção de uma proposta pedagógica diferenciada (CALDART, ARAÚJO, KOLLING, 2008). Segundo Alzira, uma das entrevistadas, com o passar do tempo, o MST começou a demandar uma qualificação maior para os seus educadores, visto que a complexidade da realidade necessitava de uma formação mais aprofundada para sua compreensão. Foi esse contexto que justificou a demanda pela criação de cursos superiores de Pedagogia, visto que o Magistério não fornecia todos os elementos necessários para a luta pela criação e manutenção das escolas nos assentamentos e acampamentos.

Segundo Caldart, Araújo e Kolling (2008, p. 7), a formação de educadores no MST deve estar vinculada às seguintes estratégias:

- Busca da universalização do acesso dos camponeses à educação (escolar) básica, que inclui educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, também na modalidade de educação de jovens e adultos; quer dizer, precisamos preparar educadores capazes de ocupar e coordenar as escolas públicas que temos em nossas áreas, de conduzir processos educativos escolares, em cada uma das etapas da educação básica, de exercer a docência em sala de aula e de organizar as comunidades para lutar para que o número destas escolas se amplie.
- Formação de educadores populares para o trabalho de base; ou seja, precisamos preparar educadores especializados na arte do trabalho com o povo, organização e formação de base. Trabalho formativo que se relacione à produção, à saúde, à formação política, ou seja, à totalidade de dimensões da organização comunitária.
- Preparação de militantes para o trabalho político-pedagógico com os próprios cursos formais; quer dizer, se o Movimento está apostando nestes cursos como lugar de formação de militantes, é preciso especializar militantes na arte da coordenação e acompanhamento político-pedagógico de turmas e de articulação e negociações das parcerias que as viabilizam.

Os cursos de Pedagogia financiados pelo Pronera são conhecidos como "Pedagogia da Terra", pois a primeira turma criou um jornal com este nome a fim de caracterizarem-se enquanto educadores do campo e enfatizarem sua especificidade, bem como sua origem camponesa perante a universidade e os próprios educandos. Em consequência disto, o curso passou a ser chamado assim em todas as suas edições subsequentes (MST, 2002). Segundo Alzira, que participou da primeira turma de Pedagogia da Terra:

“Lá, uma das equipes de trabalho que nós criamos foi a de comunicação. Nós criamos um jornalzinho para turma. (...) a cada

quinze dias saía um jornalzinho. Ai, nós fomos discutir o nome do jornalzinho e o nome escolhido foi ‘Jornalzinho da Turma de Pedagogia da Terra’. (...) Então, ficou (...) todo mundo fala que [a turma] era Pedagogia da Terra. [...] Os outros cursos ficaram com essa identidade: ‘Pedagogia da Terra’.” (entrevista realizada em 19/02/2009)

A primeira turma de Pedagogia da Terra teve início em janeiro de 1998, em Ijuí – RS, finalizada em julho de 2001, possível através da parceria entre o Pronera, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí e o MST (MST, 2002). No ano seguinte, ocorreram turmas na Universidade do Estado do Mato Grosso - Unemat e Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Depois, houve vários convênios com outras universidades, o que resultou em cerca de 10 turmas e aproximadamente, 450 estudantes formados. Atualmente, existem cursos de Pedagogia da Terra nos mais diversos estados brasileiros, com cerca de 12 turmas em andamento (CALDART, ARAÚJO, KOLLING, 2008).

Os cursos de Pedagogia da Terra consistem na formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, respeitando as exigências legais que normatizam a criação desses cursos. Dessa maneira, a grade curricular dos projetos de Pedagogia da Terra atende o número de horas, a necessidade de realização de estágios e monografias durante o curso, as disciplinas fundamentais para a graduação em Pedagogia, além de serem organizadas em alternância e atenderem às especificidades da educação do campo. As descrições dos cursos feitas pelas entrevistadas foram ilustradas com as experiências de estágio, de elaboração do TCC, com as dificuldades e potencialidades das turmas nas disciplinas.

Ana, formada em Pedagogia da Terra na Unioeste avalia o seu estágio desenvolvido na EJA, da seguinte forma: *“Então, foi o desafio dos desafios esse estágio. E eu tinha que ir a pé, voltar a pé, não tinha outro jeito. (...) Mas meu projeto foi bem interessante. O relatório de estágio foi praticamente uma monografia, também, para contar e conceituar [esta experiência de estágio].” (entrevista realizada em 14/04/2009).* Mercedes descreve o rendimento da turma em que participou, na Unemat, da seguinte forma:

“a gente conseguia dar conta dos trabalhos em pouco tempo, porque o núcleo funcionava (...). O professor dava um texto que era para ler e escrever um texto [...]. A gente fazia a leitura de texto no período de aula, a gente estudava de manhã, porque à tarde nós tínhamos que apresentar o texto lido e era tranquilo para nós. Ai, ele [professor] falava: ‘eu levaria um semestre para trabalhar esse texto na faculdade [em cursos regulares], para ser feito o que foi feito aqui!’.” (entrevista realizada em 20/02/2009)

A conclusão do curso de Pedagogia da Terra rende o título de licenciado em Pedagogia, sem diferenças dos cursos regulares das universidades, reconhecido pelo MEC e expedido pela universidade parceira na construção e condução do curso.

Destaca-se a ênfase que o MST atribui à importância da realização de pesquisa baseadas no contexto da luta pela terra empreendida pelo Movimento, existindo algumas produções do MST (MST, 2007) que reforçam a necessidade de formação de pesquisadores, como um dos objetivos dos cursos formais reivindicados pelo Movimento. Desse modo, essa apropriação dos métodos e mecanismos da produção científica e sistematizada constitui uma aproximação da teoria por parte da classe trabalhadora, em busca de acumular elementos para a compreensão da realidade, que pode ajudar no processo de sua transformação (MÉSZÁROS, 2008).

De acordo com as entrevistadas, é esperado que a participação dos movimentos sociais na construção e organização dos cursos atribua características que extrapolem a formação oferecida nos cursos regulares de graduação. Essa necessidade está relacionada com o fato de que os movimentos têm uma intencionalidade de formar um profissional que se diferencie dos professores tradicionais, sensibilizados pela realidade do campo e envolvidos na luta social dos movimentos. Nesse sentido, a formação política, presente nos aspectos escolares e não escolares relacionados ao projeto do curso, é fundamental para que se atinja esse objetivo.

Portanto, os movimentos sociais influenciam na definição do currículo, das ementas das disciplinas, na escolha dos professores, a fim de garantir uma linha ideológica ao curso. Existem alguns documentos do MST (CALDART, ARAÚJO, KOLLING, 2008; MST, 2007) que afirmam a importância em assumir o materialismo histórico dialético como referencial teórico-metodológico nas orientações dos cursos encabeçados pelo Movimento. O MST espera, assim, garantir a formação ideológica, atrelada à luta de classes e a identificação dos Sem Terra enquanto trabalhadores. Nesse sentido, Vendramini (2007b, p. 1405) destaca:

Avaliamos que a identidade de classe do sem-terra é construída politicamente na luta junto ao MST, que reúne na sua base trabalhadores expropriados das condições de produção de sua existência, sejam eles pequenos proprietários rurais, arrendatários, parceiros, assalariados, diaristas ou bóias-frias, com diferenças em relação às suas experiências de trabalho e de organização da vida social, bem como às suas origens. Ainda que suas trajetórias sejam determinantes no processo de organização nos acampamentos e nos assentamentos, os sem-terra constroem uma identidade entre si, na luta política. Algo os identifica, os une em torno da bandeira do Movimento, num primeiro momento, é a luta imediata pela vida, pelas condições materiais de existência, por meio da conquista da terra. (...) O grande desafio é a constituição dos interesses fundamentais ou estruturais de classe, ou a vinculação dialética entre a luta econômica e a luta política. O MST, nos seus princípios e orientações políticas, claramente aponta a necessidade de ir além da luta imediata pela terra, ao apostar na capacidade de organização coletiva nos acampamentos e assentamentos.

Para tentar garantir o compromisso com a atuação política, o MST busca indicar os nomes das pessoas que cursarão os projetos do Pronera, de modo garantir um perfil militante dos educandos. Além disso, o Movimento propõe-se a respaldar os estudantes, cumprindo as responsabilidades atribuídas aos movimentos sociais no desenvolvimento do projeto, como acompanhamento político-pedagógico, fornecimento de recursos e meios para a realização dos trabalhos acadêmicos, entre outros. Nesse sentido Gabriela nos explica como se dá a indicação para a realização dos cursos:

“sempre que o pessoal, a nível nacional, consegue fechar a negociação de um curso, eles informam as vagas destinadas a cada estado. (...) Ai, discute-se nas regionais, (...) fazem reunião com a militância, indica-se um nome, vê se enquadra-se no perfil e informe a indicação para o estado [setor estadual de educação].” (entrevista realizada em 11/05/2009).

A dimensão política da formação dos educandos é imprescindível para efetivação desse projeto, que pretende ser garantida através dos aspectos curriculares das aulas, bem como da vivência no alojamento, espaço onde deve ser praticada a organicidade do Movimento, em que a turma se organiza em núcleos de base, equipes de trabalho, de modo a garantir a autogestão dos educandos e o exercício do princípio educativo do trabalho nas realizações dos cursos. Pretende-se com isso garantir a formação de profissionais que atuem nos movimentos sociais e sindicais do campo, de modo que eles possam desempenhar uma função político-pedagógica na sua organização.

3. AS PEDAGOGAS DA TERRA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Conforme já foi dito, identificamos onze mulheres que se formaram em Pedagogia da Terra, tendo atuado no MST do estado de São Paulo, sendo que oito delas atuam no estado, uma atuou no setor de educação do Movimento e, no período da pesquisa, estava afastada, além de outras duas que têm como referência o MST paulista, porém estão militando fora de São Paulo. Entrevistamos nove delas e transcrevemos sete das entrevistas realizadas. Não conseguimos localizar uma das militantes que atua fora do estado e outra, que mora no interior paulista.

Para tentar compreender algumas dimensões importantes da vida dessas pedagogas, propusemo-nos a analisar as entrevistas, contemplando os seguintes pontos de referência: origens sociais; escolarização; trajetórias profissionais; processo de inserção no MST; projetos de Pedagogia da Terra que cursaram; atividades e áreas de atuação; relações de gênero; expectativas e projetos para o futuro e, por fim, os sentidos atribuídos à formação pelas pedagogas da terra formadas.

Tais referências foram definidas *a posteriori* a realização das entrevistas, pois identificamos que esses pontos compuseram o relato de todas as participantes. Entendemos que estas referências contribuem para: a compreensão da trajetória das militantes antes de cursarem Pedagogia da Terra, durante o curso e as consequências da formação na vida das participantes. Buscamos enfatizar as constâncias e transformações relatadas pelas pedagogas da terra ao longo do processo de formação. Dessa forma, apresentaremos breves histórias de vida das pedagogas e, em seguida, organizamos o capítulo em: *Origens e trajetórias anteriores à formação; Cursos de Pedagogia da Terra e Atuação posterior e sentidos atribuídos à formação em Pedagogia da Terra.*

Para que sejam conhecidas as trajetórias de vida das militantes que participaram da pesquisa, apresentaremos, sucintamente, as histórias destas pedagogas do estado de São Paulo, a fim de fornecer elementos para que se compreenda os sentidos e as atuações praticadas pelas militantes a partir da formação em Pedagogia da Terra. Desse modo, esboçaremos breves biografias das entrevistadas, visando contemplar informações sobre suas origens, escolarização, trajetórias profissionais, formas de inserção no MST, cursos de Pedagogia da Terra que participaram, formas de atuação e projetos para o futuro.

Alzira

Alzira nasceu e cresceu no interior baiano, tendo se envolvido desde a adolescência com a Pastoral da Juventude Rural e sindicatos rurais. Segundo ela:

“[passei] a vida toda no campo (...). Meus pais eram pequenos produtores, então, a gente sempre viveu na roça. Sempre estudamos, fizemos todo o Ensino Fundamental e Médio, indo e vindo para casa. A gente estudava na cidade, mas ao longo de toda nossa experiência, a gente morava e trabalhava na roça (...) A gente era adolescente, a gente já estava na cidade fazendo o 2º grau, (...) a gente ficava a semana toda na cidade e quando era fim de semana, ia para roça. Aí, no 2ª grau (...) eu comecei a atuar no sindicato e na pastoral da Igreja (...), no grupo de jovens. Principalmente nos sindicatos rurais, porque meu pai era muito ligado aos sindicatos rurais. Nós começamos a atuar aí.” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Segundo Alzira, seu envolvimento com tais “setores de esquerda” da sociedade civil contribuiu para que ela se aproximasse das primeiras inserções do MST na Bahia. Além disso, o fato de ser professora na região onde nasceu, mesmo tendo formação técnica em Contabilidade, fez com que ela passasse a lecionar nas primeiras escolas de assentamentos conquistados pelo Movimento no local. Dessa forma, a militante passou a ajudar na organização do setor de educação local, devido a sua identificação com a luta empreendida pelo MST e o trabalho pedagógico desenvolvido nos assentamentos. Nas palavras de Alzira:

“quando o Movimento foi para lá [interior da Bahia], (...) os segmentos sociais que eles procuraram foram os sindicatos rurais e a Pastoral da Juventude Rural. E a gente fazia parte da Pastoral da Juventude Rural e do sindicato. Aí, quando houve as primeiras ocupações, a gente ajudou o Movimento a organizá-las. (...) E eu trabalhava como professora, (...) dando aula na periferia. (...) Aí, muitas pessoas do sindicato nesse período, se dispuseram a dar aula nos primeiros assentamentos que a gente tinha conquistado lá. (...) Foi aí que nós começamos a criar o coletivo do Setor de Educação no Movimento. (...) Eu dei aula uns dez anos no assentamento. Aí, depois que eu me casei e vim embora para São Paulo.” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Alzira foi indicada pelo MST a fazer um dos primeiros cursos de Magistério realizado pelo Movimento. Nesse sentido, a militante justifica a necessidade da criação desses cursos da seguinte maneira:

“Eu dava aula. E o que eu percebia? Mesmo tendo o 2º grau completo em Contabilidade, (...) eu tinha muita dificuldade de trabalhar com a aula, com os alunos. Foi quando foi criado o primeiro Magistério do Movimento, no Rio Grande do Sul (...). A

formação dos educadores sempre esteve muito presente no MST, desde a sua fundação, né?” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Durante o Magistério, ela conheceu seu companheiro e ao final do curso, casaram-se e se mudaram para o estado de São Paulo, onde o casal teve dois filhos. Em 1998, Alzira começou a fazer o curso de Pedagogia da Terra da Unijuí. A militante nos relatou que o fato de levar as crianças para o curso era muito desgastante. Portanto, ela e seu companheiro decidiram compartilhar as responsabilidades com os filhos.

Ao terminar a graduação, ela fez uma especialização em Educação do Campo na Escola Nacional Florestan Fernandes¹², financiada pelo Pronera, em parceria com a Unb. Recentemente, ela defendeu seu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação de umas das universidades estaduais paulistas, tendo ingressado no curso pelo processo seletivo regular. Nesse sentido, Alzira reconhece a importância de dar prosseguimento aos estudos, a fim de elevar o grau de compreensão da realidade. Ela nos relatou como surgiu o seu interesse pela pós-graduação:

“Porque eu acho que quando a gente vai aprofundando o estudo sobre um tema, vai deixando cada vez mais aquela vontade de aprofundar. Quando nós fizemos o Magistério, sentimos vontade de aprofundar (...) essa questão da legislação, essa questão do cotidiano pedagógico das escolas (...). Na especialização eu senti vontade de ir mais profundo, de pensar mais nessa questão teórica, nas concepções, sabe? Por mais que tenha sido difícil, chegava a sair fumacinha das nossas cabeças para poder produzir essas questões teóricas, eu senti que (...) uma pós-graduação ia me dar mais elementos para poder aprofundar isso. Aí, quando eu estava cursando a especialização, eu pensei: ‘eu vou fazer mestrado’.” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Durante todo o seu processo de formação, Alzira sempre se identificou com a discussão sobre a infância do campo. Portanto, realizou pesquisas e aprofundou seus conhecimentos teóricos acerca desse tema, que ela considera de extrema relevância, já que é fundamental que se desenvolvam estudos sobre o campo. Além disso, o fato dos camponeses assumirem a posição de pesquisadores é uma forma de garantir que as pesquisas realizadas contemplem o referencial teórico e o acúmulo de conhecimento dos movimentos sociais, o que corrobora com Jesus (2006).

¹² A Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, localizada em Guararema – SP, é uma estrutura construída, organizada e mantida pelo MST, inaugurada em janeiro de 2005, onde se realizam cursos de formação técnico-política para militantes de movimentos sociais em geral. Desde sua inauguração, mais de 4.000 pessoas já participaram de tais cursos.

Ao longo da sua militância no MST, Alzira sempre contribuiu com o setor de Educação do Movimento, sendo uma das primeiras responsáveis pela organização do setor no estado de São Paulo. Durante a entrevista realizada, ela recordou:

“Nós éramos quatro pessoas aqui [São Paulo], um estado grande, com muitas perspectivas, então tinha uma necessidade muito grande de organização do setor... Aí, nós viemos para cá com essa responsabilidade de organizar o Setor de Educação (...). Nós conseguimos organizar os coletivos, organizamos os primeiros encontros de EJA. EJA foi a frente que nós mais trabalhamos aqui, no período que eu vim para cá, mais ou menos em 96, 97. Aí, nós organizamos o primeiro Encontro de Sem Terrinhas¹³ daqui. Foi aí que nasce o nome de ‘Sem Terrinha’ para as crianças” (entrevista realizada 19/02/2009)

No momento da entrevista, ela contribuía no setor nacional de educação, atuando junto à Frente de Infância do Movimento, além de colaborar com o setor estadual, sendo que nesse âmbito, suas atividades eram bem variadas, ajudando na organização do setor, no acompanhamento dos cursos formais, bem como na frente de infância. Naquele período, Alzira tinha como perspectiva finalizar a pós-graduação e continuar atuando no setor de educação do MST.

Mercedes

A vida dela sempre teve um vínculo muito forte com o campo, uma vez que seus pais eram trabalhadores rurais na Bahia, vieram para o interior do Paraná, onde Mercedes nasceu e cresceu em uma roça. Na adolescência, Mercedes foi convidada a dar aulas e começou a trabalhar como professora eventual em creches. Segundo seu depoimento:

“lá no Paraná, com uns 16 anos, eu tinha dado aula no município. (...). Com passar do tempo eu trabalhei em creche, fui incentivada a fazer o Magistério e fiz. Aí, fui trabalhar no estado, cobria licença gestante, trabalhava como [professora] eventual” (entrevista realizada em 20/02/2009)

Aos 18 anos de idade, casou-se e mudou para uma cidade no interior de São Paulo, onde teve dois filhos. Mercedes e o companheiro sempre pretenderam voltar para a roça, de acordo com ela: *“eu morei 12 anos na cidade. Mas nesse período, a gente sempre quis voltar*

¹³ Sem Terrinha é o termo que as crianças pertencentes ao MST escolheram para serem chamadas. A decisão foi tomada durante o I Encontro Estadual das Crianças Sem Terra do estado de São Paulo, realizado em 1997. Desde então, a expressão passou a ser usada para designar as crianças que participam do Movimento em todo país (BENJAMIN & CALDART, 2000).

para o campo. Mas, na perspectiva não de voltar para o campo para ser empregado, né? Um sonho!”. E afirma que:

“bem no início dos anos 80, na época que se afluía essa questão do Movimento, (...) meu marido sempre falava para a gente ir para o Sem Terra (...). Aí, às vezes apareciam umas ocupações no Pontal. Eu lembro que na época o que apareceu umas ocupações no Paraná, né? (...). Daí, ele, ‘vamos para lá, vamos para lá’. Eu, ‘você está é louco, né!?’ Mas aí nessas idas e vindas, a gente acabou indo para o acampamento, em um período que as coisas não estavam assim tão legais... Tivemos a oportunidade de ir para o acampamento.” (entrevista realizada em 20/02/2009)

Assim, na década de 1990, período que a situação financeira da sua família estava difícil, o marido decidiu mudar para um acampamento do MST. No início, Mercedes relutou, mas acabou aceitando a mudança. De acordo com a militante:

“Naquela época a gente foi para o Sem Terra (...) igual aos outros, na perspectiva da conquista da terra, de ter um pedaço de chão, né, para trabalhar (...). Fomos meio que no supetão... Então, quando chegou lá, para eu conhecer o Movimento, fui ler, porque eu sempre gostei de ler, né? Daí, eu me enfurnei no barraco, sozinha (...) e fui ler os materiais para entender essa questão, não só da Educação, mas do Movimento como um todo, da Produção, da cooperação.” (entrevista realizada em 20/02/2009)

Embora os pais de Mercedes fossem analfabetos, eles sempre a incentivaram a ler e a estudar. O resultado dessa motivação foi o gosto pela leitura que Mercedes sempre apresentou. Tal fato oferece elementos para corroborar com a tese de Rua e Abramovay (2000), que indica a tendência do aumento na escolarização da população assentada mais nova, verificada através de uma análise intergeracional.

Até encontrar uma área em que houvesse a perspectiva da conquista da terra, sua família percorreu alguns acampamentos do estado. Depois de muitas andanças, eles foram assentados na regional de Promissão. Por conta de sua trajetória e escolaridade, a coordenação do acampamento em que morava, procurou-a para que ela contribuísse com a EJA. Mercedes assumiu essa tarefa e afirma que ainda que fosse formada em Magistério, via muita dificuldade e tinha insegurança no desenvolvimento da mesma.

Nesse contexto, ela foi indicada para fazer o curso de Pedagogia da Terra da Unemat, experiência que Mercedes avaliou como promotora de muito crescimento. Após a graduação, ela iniciou o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, realizado em parceria da UFSC e o MST, porém Mercedes não concluiu o curso, devido a problemas pessoais que a impediram de finalizá-lo.

Desde que começou a se envolver com o Movimento, Mercedes contribuiu como o setor regional de educação, sintetizando as atividades que desenvolvia no assentamento da seguinte maneira: *“a gente organizava o ônibus da escola, [verificava] se as crianças estão indo mesmo na escola ou não, né? Essas coisas sempre ficaram por conta da gente, lá, no assentamento, que é mais novo, então a gente sempre tem que estar organizando, né?”* (entrevista realizada em 20/02/2009).

Embora em alguns momentos estivesse mais ausente, Mercedes sempre atuou no setor estadual de educação, desenvolvendo ações na Frente de EJA, principalmente. Além de ter ido duas vezes para o Timor Leste desenvolver atividades de alfabetização de adultos e formação de educadores, em nome do MST. Nas suas palavras: *“Eu sempre estive no setor de Educação. (...) eu só não fui para sala de aula formal e também não fui dar mais aula de EJA.”* (entrevista realizada em 20/02/2009). Em 2008, ela e Gabriela contribuíram no desenvolvimento de uma pesquisa sobre a situação educacional dos assentamentos paulistas, resultado de uma parceria entre o INCRA/Pronera. No início de 2009, Mercedes assumiu a direção do setor estadual de educação, conjuntamente com Carolina.

Mercedes tem como expectativas conseguir trabalhar mais no lote, a fim de aprimorar seus projetos de produção agroecológica, conciliando essa tarefa com as demandas do setor de educação e com a convivência com seus dois filhos e cinco netos. Além disso, como outros planos, ela tem interesse em voltar a atuar em EJA e trabalhar na área de Educação Infantil, a fim de garantir que as crianças menores de seis anos de idade, tenham uma educação de qualidade, enquanto seus pais e mães trabalham.

Carolina

Carolina nasceu no interior do estado de São Paulo. No final da década de 1980 Quando tinha cerca de 10 anos de idade, seu pai, envolvido com a *“ala progressista da Igreja”* resolveu se mudar para um acampamento do MST. Depois de um tempo sua família optou por acompanhar o pai na sua empreitada e todos se mudaram para a área. Portanto, a infância e juventude de Carolina se desenrolaram no âmbito da luta pela reforma agrária paulista, visto que desde sua chegada ao acampamento ela desenvolveu atividades na militância do Movimento.

Nesse sentido, ela recordou uma série de atividades e histórias que vivenciou na infância e adolescência, que envolvem a organização do MST paulista. Quando questionada sobre um possível estranhamento decorrente de sua experiência no acampamento, enquanto criança, ela nos relatou que:

“em uma experiência de acampamento, a criança sofre menos que o adulto. (...) Porque quem se preocupa com a comida, com o banho, com a hora de dormir é o pai e a mãe, né? Para a criança, deu sono, vai dormir, deu fome, tem que comer. (...) Porque isso aí [a experiência no acampamento] é diversão.” (entrevista realizada em 20/02/2009)

Depois de muita espera e andanças, sua família foi assentada na regional de Promissão. Em seu depoimento, Carolina disse que seu pai sempre se preocupou com a educação dos filhos. Assim ela terminou o Ensino Médio, mas reforça que houve dificuldades para tanto: *“em 98, eu fui trabalhar de doméstica, trabalhei dois anos de doméstica na cidade, para ajudar na compra de material escolar meu, da minha irmã e do meu irmão.” (entrevista realizada em 20/02/2009).* Este relato indica a falta de condições materiais de sobrevivência que muitas famílias assentadas enfrentam, visto que não são incomuns as referências à necessidade de que alguns familiares busquem emprego na cidade, a fim de complementar a renda da família. Isto é decorrência da precariedade da infra-estrutura dos assentamentos, da escassez de políticas agrícolas compatíveis com a pequena produção e da fragilidade da realização da reforma agrária no Brasil (LEITE, *et. al.*, 2004).

Além de freqüentar a escola, Carolina foi indicada para realizar cursos de formação política do MST. Segundo ela, *“Em 98, eu fui indicada a participar de um curso, [de formação política], lá no Mato Grosso do Sul e eu fui. (...) Tinha gente da Argentina, do Paraguai (...). Foi bem legal.” (entrevista realizada em 20/02/2009).*

A participante sempre contribui nas atividades do Movimento, sendo que em 1999 mudou-se para um acampamento, a fim de colaborar com a organização da área e manter-se estudando.

“Teve a ocupação, (...) em fevereiro de 99. Aí eu fui para lá. Ganhei uma bolsa para fazer o curso pré-vestibular. (...) então, a gente pensou assim: ‘a gente vai para o acampamento [próximo da cidade do curso] e de lá, a gente vai fazer o curso’. (...) Foi uma luta, porque eu não tinha dinheiro para comprar combustível. (...) às vezes, a gente conseguia dinheiro para colocar combustível e ia, às vezes, tinha dinheiro para combustível, mas não tinha carro, às vezes, tinha carro, mas não tinha dinheiro para o combustível. Então, a gente mais faltou do que foi...” (entrevista realizada em 20/02/2009)

Neste trecho da entrevista, Carolina descreve as dificuldades de acesso à educação enfrentada por ela, visto que a falta de recursos financeiros e de transporte limitou a possibilidade de acompanhamento do curso pré-vestibular, mesmo havendo o interesse da militante em se manter estudando.

Carolina atuou muito tempo junto às Cirandas Infantis e como locutora de uma rádio camponesa nessa ocupação. Além disso, ela assumiu a docência de uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental da escola do acampamento em que atuou. A militante revelou que sua atuação na sala de aula apresentava uma série de limitações, visto que não tinha qualificação para assumir uma sala de aula. De acordo com seu relato: *“lá no acampamento, eu dava aula para 1ª série, na escola do meu acampamento, que recebia merenda escolar, tudo... Nesse ano, as crianças perderam o ano, porque não foi considerado [ano letivo]”* (entrevista realizada em 20/02/2009)

Devido a esse envolvimento com a educação, ela foi indicada a realizar o curso de Pedagogia da Terra na Unemat. A pedagoga revelou que o curso apresentava um grau de exigência muito grande, que a motivou a estudar bastante, de modo a superar suas dificuldades. Segundo ela, a Pedagogia da Terra deu elementos que permitiram qualificar sua atuação, visto que a turma assumiu o compromisso de contribuir com o MST após o término do curso, definido por Carolina assim: *“o compromisso que a gente assinou no curso de Pedagogia (...) de não sair e contribuir com o Movimento até três anos após o curso também”* (entrevista realizada em 20/02/2009).

Ao longo de sua trajetória, Carolina atuou no assentamento de sua família, no acampamento que foi designada, no setor regional e estadual de educação durante um longo período. Ela também fez parte de uma brigada estadual, que percorreu diversas regiões do estado de São Paulo, visando garantir a formação política dos militantes do MST, atuando, principalmente, na regional do Pontal do Paranapanema e de Andradina. Depois, Carolina ficou durante alguns meses em Brasília, contribuindo com uma brigada nacional de formação. Ela representou o MST durante oito meses na organização de cursos formais na Venezuela e foi até a Itália, receber um prêmio cedido por uma ONG europeia ao setor de educação do Movimento. Além disso, a pedagoga contribuiu com o setor de cultura do MST, tendo desenvolvido muitas atividades na regional de Ribeirão Preto.

No período da entrevista, ela morava na regional de Promissão e atuava na direção estadual do setor de educação do MST, bem como acompanhava o curso técnico-profissionalizante de Agroecologia¹⁴, sediado na regional de Ribeirão Preto. As inúmeras funções desempenhadas por Carolina representam o seu esforço dedicado à militância do

¹⁴ O curso técnico profissionalizante é resultado de uma parceria entre o MST e a Unicamp, financiado pelo Pronera. Existem três turmas desse curso no estado de São Paulo, que são distribuídas nas regionais de Ribeirão Preto, Pontal do Paranapanema e Itapeva.

Movimento, de modo a se manter constantemente em formação e contribuir com o MST, como uma forma de agradecer as oportunidades oferecidas a ela.

A militante apresentou como principal desafio para o futuro o aprendizado da responsabilidade de ser mãe, visto que teve um filho recentemente. Carolina relatou com bastante entusiasmo: *“E aí, agora, eu estou nessa situação, estou aprendendo a ser mãe ainda.”* (entrevista realizada em 20/02/2009).

Ana

Esta pedagoga nasceu e cresceu na Grande São Paulo, sendo que sua família mudou várias vezes em busca de melhores condições de vida. Eles moraram na capital do estado e em cidades nos arredores de lá. Em todos esses locais, a família foi acometida por problemas financeiros, pela violência e falta de segurança, o que a motivava a se mudar novamente. Quando sua família estava em uma grande cidade do interior, Ana voltou para Grande São Paulo para procurar emprego e seu pai, que trabalhava na construção civil, participou de uma ocupação de terra promovida pelo MST nesta regional. Com o tempo, Ana foi visitar o pai e depois de alguns meses também foi morar no acampamento.

A sua primeira impressão do acampamento foi a seguinte:

“E meu pai acabou indo pra uma ocupação (...) aqui em São Paulo (...). Era um acampamento muito grande, tinha mais ou menos umas 400 famílias (...). E eu achei bem diferente, era barraco de lona preta. E meu pai foi com uma panelinha, acho que dois cobertores e duas mudas de roupa... Então, não tinha nada mesmo, o barraco era de eucalipto, bambu e lona preta. A cama era um jirau de bambu. As outras coisas que ele tinha foram doações dos aliados do Movimento, em solidariedade ao MST, né?” (entrevista realizada em 14/04/2009)

E complementa:

“Você assusta um pouco com o acampamento, tendo aquela visão lá de cidade. Nem tanto do Movimento em si, mas do lugar que tem muitas restrições, não tinha água encanada, não tinha luz elétrica e o próprio barraco era muito frio. Nossa, eu achei que fosse morrer de frio a primeira noite que eu dormi lá (risos)... Porque é muito frio lona preta, né? Não segura nem sol, nem chuva” (entrevista realizada em 14/04/2009)

A militante relata que além da busca por melhores condições de vida, um dos motivos que contribuíram para a sua decisão de mudar para o acampamento foi a possibilidade de continuar estudando. Segundo Ana, *“ele [pai] falava: ‘vem para cá. Você pode estudar’.* Já

“tinha os cursos pelo Movimento. Nessa época, eu já tinha terminado o Ensino Médio.” (entrevista realizada em 14/04/2009).

Devido ao seu grau de escolaridade, Ana foi convidada a contribuir com a EJA, assumindo algumas aulas. A entrevistada reforça a insegurança e falta de conhecimentos pedagógicos que marcaram essa experiência, conforme as outras educadoras do MST relataram. Seu envolvimento com a educação deu subsídios para que Ana fosse indicada para realizar o curso de Pedagogia da Terra da Unioeste, logo após a sua chegada no acampamento. Nesse sentido, Ana foi a militante que apresentou uma inserção mais recente no MST no momento da indicação para o curso, em relação às outras pedagogas da terra. Além disso, a experiência de ir estudar em outro estado representou uma grande fonte de aprendizagem. Segundo Ana:

“para mim, já começou diferente pelo curso ser em outro estado, porque o Paraná é muito diferente do estado de São Paulo. (...) A diferença, mesmo, de cultura. Para você ter uma ideia da diferença, além de mim, só tinha mais uma educanda que era negra na turma, em uma turma de mais de 40 pessoas. (...) As diferenças de música, jeito de falar, jeito de vestir, tudo é muito diferente.” (entrevista realizada em 14/04/2009)

Ana avalia muito positivamente essa formação, pois quando atuava na sala de EJA, notava que não conhecia o universo pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, essa foi uma grande oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a organização e organicidade do Movimento, bem com sobre Pedagogia e educação do campo.

Desde sua inserção no acampamento, a pedagoga contribuiu com o setor regional de educação da Grande São Paulo, ajudando a coordenar as ações educacionais em todas as cinco áreas que compõem sua regional, atuando na luta pela construção das escolas do campo nos assentamentos, propondo projetos de EJA, desenvolvendo atividades com os Sem Terrinhas e na Ciranda Infantil. No período da entrevista, a sua tarefa no setor estadual de educação era pautar a discussão da Frente de Infância e acompanhar o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar, contribuindo com a frente dos cursos formais. Ana descreve sua atuação da seguinte forma:

“o que eu estou especificando mais é na área da infância (...). Acabei assumindo a frente [de cursos formais], que não está descolada, né? Acho que tem uma ligação entre a frente de Formação de educador, com Infância. Aliás, todas as frentes têm uma ligação, elas são organizadas para a gente conseguir direcionar melhor a nossa atuação. E na direção regional, a gente tenta fazer um acompanhamento a todos os espaços que nós temos. (...) nós temos

cinco espaços” (entrevista realizada em 14/04/2009)

Durante o curso, Ana foi assentada em outra área da regional da Grande São Paulo, a fim de contribuir com o setor de educação do local. De acordo com ela: *“Sou assentada, tenho lote e tudo, mas tem essas tarefas do setor de Educação” (entrevista realizada em 14/04/2009).*

Suas perspectivas para o futuro são bem otimistas, uma vez que ela apresenta projetos de conquistas em todas as áreas da regional no que tange a avanços em relação ao acesso a escola. Ela pretende fazer parte do curso de Especialização em Infância do Campo, proposto pelo MST em parceria com a Unicamp, com previsão de início para o primeiro semestre de 2010. Outra expectativa é avançar na produção no seu lote, visto que ela foi assentada em 2003 e espera poder garantir uma farta produção agroecológica no seu assentamento.

Gabriela

Ela nasceu no Rio de Janeiro e teve muitas referências urbanas na sua formação. De acordo com ela: *“Eu morei lá [no Rio de Janeiro] até os meus 22 anos.” (entrevista realizada em 11/05/2009).* Gabriela formou-se em Magistério e fez o curso técnico em Enfermagem na cidade, resumindo a sua formação do seguinte modo: *“quando eu fiz o 2º grau, eu fiz o Normal, Magistério, e me formei professora. Aí, no outro ano, eu comecei a fazer o curso de técnico em Enfermagem.” (entrevista realizada em 11/04/2009).* No final da sua segunda formação, teve contato com a organização de uma ocupação urbana em uma favela, próxima a sua casa, liderada pelo MST. Segunda ela:

“Aí, já perto de 98, mais ou menos, eu conheci o Movimento, através dos militantes que foram para lá, trabalhar com o movimento urbano, Sem Teto (...). Eles foram lá contribuir na luta urbana. A gente ficou sabendo que ia ter uma ocupação num terreno lá, perto da minha casa. Aí, eu fui, quando cheguei nessa ocupação, fui conversando, o pessoal pediu para eu contribuir na coordenação. Eu estava acabando de fazer o curso de técnico de Enfermagem. Aí, eu comecei a me envolver, comecei a gostar de organizar as famílias, os núcleos, participar das lutas que tinham para a gente poder negociar a área.” (entrevista realizada em 11/05/2009).

A entrevistada conta que se identificou com a luta do Movimento e optou por deixar sua casa e se mudar para São Paulo, a fim de contribuir politicamente em outros espaços. Gabriela relata que:

“Aí, minha família começou a querer cortar, não deixar [a participação] (...). Eu tomei a decisão de vir embora para São Paulo.

(...) Fui morar em Campinas, numa ocupação de Sem Teto (...). Nisso, eu já era muito ligada ao MST, ao pessoal do Sem Terra. Aí, eu entrei para o MST.” (entrevista realizada em 11/05/2009)

Por ser técnica em Enfermagem, inicialmente, Gabriela atuou no setor de saúde do MST na região de Campinas. Com o tempo, foi identificando-se com as discussões sobre educação e passou a contribuir com esse setor. A militante também mudou de regional algumas vezes, visando potencializar sua colaboração com o setor. Quando atuava na regional de Iaras, Gabriela foi indicada a cursar Pedagogia da Terra no Iterra, participando da primeira turma, resultado da parceria com a Via Campesina. Experiência que ela descreve da seguinte forma: *“foi a primeira turma da Via Campesina, então, não era só o Movimento, tinha outros movimentos fazendo parceria que indicaram educandos também. Então, foi uma diferença bem interessante, né?” (entrevista realizada em 11/05/2009).*

Gabriela avalia que esta oportunidade a formou política e pedagogicamente, sendo que a disciplina e organização do Iterra permitiram um crescimento ainda maior. Dessa forma, ela ressalta as articulações que desenvolvia em um grupo, questionando e se contrapondo ao que estava estabelecido no curso e na escola, em busca de aprimorar a organização dos espaços. De acordo com ela:

“A gente tinha que saber dosar, conversar. O pessoal reclamava muito, tinha gente que queria só estudar, não conseguia ver a importância do trabalho, da divisão dos tempos educativos, não conseguia entender a proposta do todo, sabe? Aí, o processo foi interessante... No final, (...) foi positivo. A gente também não concordava com tudo. (...) Então, a gente também se reunia, reunia-se por estado. Eles [coordenação do Iterra] deram várias alternativas. A gente fazia reunião, o estado sentava, levava proposta. A gente fazia um grupo só do Movimento também e se reunia, cada movimento se reunia.” (entrevista realizada em 11/05/2009)

A pedagoga revela que outra contribuição que o Iterra forneceu a sua formação foi a conscientização do papel da pesquisa para o desenvolvimento humano. Sua turma até publicou um livro, síntese das pesquisas de conclusão de curso realizadas, cujo título foi *“Como se formam os sujeitos do campo?”*, organizado por Caldart, Paludo e Doll (2006). Nesse sentido, ela destaca que:

“no final, a gente tirou uma linha de pesquisa, que foi “Como se formam os sujeitos do campo”. A gente pesquisou as diferentes fases da vida, a infância, a fase adulta, a velhice, a juventude (...). Dividimos a turma e cada um foi pesquisar um sujeito, a partir dos diferentes olhares. (...) Depois, a gente fez um trabalho coletivo... Foi muito interessante. O trabalho foi publicado: ‘Como se formam os

sujeitos do campo?’. (...) A gente se dividiu por grupos, a juventude foi o que mais foi pesquisada. Foi tão grande que teve que se dividir em dois grupos. Depois, nós fizemos um material para publicação, um texto no coletivo. Foi muito legal, muito interessante.” (entrevista realizada em 11/04/2009)

Após a graduação, a pedagoga iniciou o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, em Florianópolis, mas não o concluiu, em decorrência as inúmeras atribuições que assumiu no setor de educação do Movimento, que limitavam o tempo para o estudo. Conjuntamente com Mercedes, Gabriela também iniciou o desenvolvimento da pesquisa em parceria com o INCRA/Pronera, almejando caracterizar a situação educacional dos assentamentos paulistas, durante o período de 2007 e 2008. Gabriela militou no MST durante, aproximadamente, dez anos, tendo desenvolvido atividades do setor regional de educação em Campinas, Iaras e Sorocaba, bem como assumiu, mais de uma vez, a direção do setor estadual de educação.

No entanto, cerca de quatro meses antes da entrevista, a pedagoga pediu afastamento das suas tarefas e foi morar na cidade, devido a problemas de ordem pessoal. Gabriela reforçou que seu afastamento foi decorrente de questões subjetivas, que não se relacionam com o Movimento, apresentando uma notável gratidão as contribuição que o MST e seus militantes possibilitaram na sua vida. Gabriela nos revelou que *“eu acho que é difícil, eu estou falando a minha história, de quem contribui por um tempo e pediu afastamento. Mas é um problema pessoal. Não tenho nada a dizer contra o Movimento”* (entrevista realizada em 11/05/2009).

Um dos principais motivos que a convenceu a tomar essa decisão foi a distância que ficava dos seus filhos, enquanto desenvolvia tarefas da militância. Ela nos revelou que:

“Tem muita coisa para fazer [...] Na verdade, cada etapa do curso de Pedagogia são dois meses. Eu chegava, tinha meus trabalhos para fazer. Eu fiz minha pesquisa na Grande São Paulo. (...) Fora, a atividades da coordenação. É todo dia reunião e reunião e reunião, não pára mesmo em casa, entendeu? Então, eu deixei os meninos muito desassistidos. Isso também me pressionou na decisão de pedir afastamento para poder ficar mais próximo dos meninos.” (entrevista realizada em 11/05/2009)

Nesse sentido, percebemos que ela não encontrava muito respaldo familiar, além do fato de não estar mais com o pai de seus filhos, o que corrobora com a tese de que para garantir a inserção política feminina, é fundamental que as responsabilidades de cuidados com os filhos sejam compartilhadas.

No período da entrevista, ela morava sozinha no interior paulista e trabalhava em uma indústria, não atuando como pedagoga. Ela apresentou como uma possibilidade o retorno ao MST, mas não mostra grandes insatisfações em relação aos rumos que sua vida tomou. Ela espera poder desfrutar mais tempo com o casal de filhos que tem. Nesse sentido, a avaliação que Gabriela fez de sua situação durante a entrevista foi a seguinte:

“É difícil, porque eu fiquei mais ou menos dez anos no Movimento, contribuindo diretamente. No final, por conta de algumas dificuldades que eu estava passando, eu pedi afastamento. E agora, estou trabalhando. Eu expliquei para você como é que funciona, é difícil. Depois de já ter um certo nível de participação e saber como é que as coisas funcionam, você se sujeitar a ter patrão. Nossa, é bem difícil!”
(entrevista realizada em 11/05/2009)

Betânia

A história dessa militante coincide com a criação do MST. Betânia nasceu no interior do Rio Grande do Sul, na região que foi o berço do Movimento. Seus pais, parentes e vizinhos foram os primeiros militantes, ou seja, quem ajudou a construir o MST no estado. Nesse sentido, sua infância e juventude foram marcadas pela presença orgânica da luta pela terra. Desde muito cedo, identificou-se com o debate sobre a educação no seio da luta social do Movimento. Assim, cresceu, desenvolvendo ações de EJA e atividades com as crianças nos primeiros assentamentos da sua região. Nas suas palavras:

“o histórico da minha inserção no Movimento é interessante, porque a minha família tem origem no Movimento, na própria história, na construção do Movimento no Rio Grande do Sul. Por volta de 84, 85, a minha família toda estava envolvida em uma das maiores ocupações de terra que o Movimento fez no Rio Grande do Sul. Hoje, já faz muito tempo que estão assentados. Então, eu nasci no interior da luta, sou fruto das conquistas e da própria origem do Movimento no Rio Grande do Sul, né? (...) iniciei aí, a minha militância, por volta dos 12, 15 anos de idade, me inserindo nas atividades de educação no MST. Na época, pelo acampamento, em algumas atividades e depois, a gente foi se inserindo mais organicamente nas atividades da educação. (...) Aos poucos eu fui aprofundando a minha inserção política nas atividades do MST, em especial, nas atividades do setor de Educação do MST. Então, por volta dos 15, 17 anos, eu já acompanhava também as escolas (...). Nós tínhamos um coletivo no Rio Grande do Sul que acompanhava o processo da Educação dentro do acampamento. Então, cada vez eu fui me inserindo mais nessas atividades, trabalhando com alfabetização, naquele período”
(entrevista realizada em 12/05/2009)

Essa identificação resultou na indicação de Betânia para fazer um dos primeiros cursos de Magistério criados pelo MST, no Iterra. Foi nesse curso que conheceu seu companheiro, militante do Movimento no estado de São Paulo. De acordo com o seu depoimento:

“por volta dos meus 18 anos, eu acabei sendo indicada pelo MST, do Rio Grande do Sul, para fazer um dos cursos de Magistério. Que, por volta de 97 havia uma interpretação de que o Movimento deveria, (...) investir na formação de educadores, na formação de professores, fruto da demanda que tinha por educação dentro das áreas de assentamento. Então, eu fui indicada para fazer uma (...) das várias turmas que já formamos até hoje de Magistério. (...) E, naquele período, a minha inserção no setor de Educação já era um vínculo muito forte, muito orgânico nas atividades do setor, na militância, envolvida nas atividades da Educação, nas escolas dos assentamentos, no processo de acompanhamento das turmas de alfabetização, de EJA, dentro dos acampamentos, dos assentamentos lá da região, onde eu atuava. E a partir de 99, então, eu acabei, (...) transferindo a minha militância aqui para São Paulo, por conta que no curso de Magistério, eu acabei encontrando meu companheiro, que também fazia Magistério. (...) eu acabei vindo para São Paulo, dar continuidade na minha militância, na minha tarefa política no setor de Educação.” (entrevista realizada em 12/05/2009)

Assim, ela se mudou para as terras paulistas, onde foi assentada na região do Pontal do Paranapanema e o casal teve dois filhos. Nesse sentido, Betânia nos enfatizou a importância de inserir toda a família nas atividades do MST, inclusive as crianças, como forma de todos compreenderem a atuação política para a organização do Movimento. Ela afirma que seu companheiro, por ser militante, compreende e compartilha os cuidados dos filhos com ela. Dessa maneira, ela consegue ter uma atuação na militância, sem pesar ou culpa por deixar seus filhos em casa (LISBOA, 2003).

Betânia passou a atuar no setor de educação regional e estadual de São Paulo. A militante fez parte da primeira turma de Pedagogia da Terra do Iterra e considera que o curso qualificou o desempenho das suas atividades, visto que deu elementos para sua intervenção na área de educação. Ela avalia que:

“Foi uma experiência interessantíssima, inclusive eu acho que (...) por conta dessa identificação com a área da Educação, o curso de Pedagogia (...) contribui muito com a formação da gente. Nessa perspectiva de que se você se identifica com a área, o curso vem no sentido de contribuir com você e você passa a contribuir com os demais, no caso, junto às demandas do Movimento.” (entrevista realizada em 12/05/2009)

No que diz respeito a sua atuação, Betânia sempre contribuiu com o setor de educação do MST, tanto no Rio Grande do Sul, quanto em São Paulo. No período da entrevista, a militante colaborava com as atividades do setor de educação da regional de Pontal do Paranapanema e desde 2006, acompanhava o curso de Geografia, realizado em parceria entre a Via Campesina e a Unesp, campus de Presidente Prudente. Além disso, a pedagoga assumiu tarefas na direção estadual do MST, desempenhando um papel mais político. Segundo a militante:

“após, (...) a gente encerrar a nossa formação em Pedagogia, o Movimento também apresenta para gente outras demandas que vão além das tarefas de Educação. Então, eu passei a assumir outras tarefas na direção estadual, tanto na direção regional do Movimento. Enfim, estou até hoje inserida aí, mas sempre com um pé no setor de Educação, nas atividades do coletivo estadual e nas atividades regionais da Educação.” (entrevista realizada em 12/05/2009)

Como expectativas, ela pretende poder contribuir mais com o setor de educação, além do acompanhamento dos cursos formais. E espera poder assumir a docência na escola do seu assentamento algum dia, a fim de desempenhar um papel de educadora das crianças Sem Terrinha, por entender que essa é uma tarefa importante para o Movimento. Betânia sintetiza suas projeções para o futuro, assim: *“como perspectiva futura, (...) a princípio, é dar continuidade a inserção no setor de Educação e nas atividades do setor de Educação.” (entrevista realizada em 12/05/2009).*

Joana

Joana nasceu no interior do estado de São Paulo e durante a sua adolescência no final dos anos 1980, seus pais aderiram à luta pela reforma agrária, na região de Campinas - SP. A jovem cresceu se envolvendo com as atividades militantes que a rodeavam no acampamento, tal atuação política a marcou por toda a sua trajetória de vida. No entanto, sua família realizou uma longa trajetória em busca da conquista da terra e foi assentada na região de Araraquara, uma área em que o MST não apresentava muita influência política. Durante esse percurso, Joana trabalhou um período como empregada doméstica na cidade. Ao voltar para o assentamento, ela contribuiu para a formação política dos assentados, promovendo discussões sobre o trabalho cooperado e gênero.

Desse modo, Joana colaborou para que algumas mulheres do seu assentamento criassem uma pequena cooperativa de produção de doces. Seu envolvimento com o MST e com a produção no assentamento forneceram elementos que justificaram sua indicação pelo

Movimento para fazer o curso Técnico de Administração em Cooperativas – TAC no Iterra, em Veranópolis – RS. Depois de formada, ela fez parte da segunda turma de Pedagogia da Terra do Iterra, sendo que durante um período do curso, contribuiu com as atividades de coordenação permanente do instituto no Rio Grande do Sul.

Durante um longo período, Joana desenvolveu atividades relacionadas ao setor regional de educação de Ribeirão Preto, bem como assumiu a direção do setor estadual. Além disso, a pedagoga participou da construção e implantação do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar. Atualmente, ela desenvolve uma atividade internacionalista, representando o MST em Moçambique e contribuindo com o processo de organização de um dos movimentos da Via Campesina nesse país. Suas tarefas são contribuir na alfabetização e formação de educadores, pautar a discussão de gênero, bem como ajudar nas questões organizativas desse movimento.

Joana foi a única entrevistada que não tinha um marido/companheiro ou filhos no momento da entrevista. Tais fatores são avaliados por ela como aspectos que possibilitaram uma maior liberdade para atuar nessa tarefa. Nesse sentido, vale destacar que a pedagoga da terra enfatiza os elementos que a constituíram como uma militante: ser pobre, mulher e negra, relacionando assim as categorias gênero, classe e etnia (LISBOA, 2003).

A entrevista foi realizada nas vésperas de sua viagem à África, desse modo, Joana trouxe como principais expectativas a realização de uma boa experiência e de desenvolver um bom trabalho pela Via Campesina, em Maputo, Moçambique. Nesse sentido, o fato de ser mulher negra trazia uma identificação e uma perspectiva muito otimista em relação ao desenvolvimento dessa tarefa.

Maria

Maria nasceu no interior do Rio Grande do Sul, na região onde o MST se originou. Dessa forma, a sua inserção no Movimento se deu através de uma grande identificação com a luta e organização desenvolvida pelo MST. A militante optou por assumir a luta pela terra como a escolha política de sua vida. Durante muito tempo, ela se identificou com a luta pela educação no âmbito da reforma agrária, contribuindo com o setor de educação no Rio Grande do Sul e a nível nacional.

Por essa razão, Maria foi indicada a participar da turma de Pedagogia da Terra realizada na Unemat. Ela avalia que essa experiência foi muito importante para dar elementos a sua atuação, além de possibilitar que os militantes do MST se apropriem dos processos educacionais, de desenvolvimento de políticas públicas, entre outros.

Recentemente, seu companheiro, também militante do MST gaúcho, foi designado a realizar tarefas na Escola Nacional Florestan Fernandes, desse modo, Maria e seu filho, vieram para o estado de São Paulo acompanhá-lo. Porém, a pedagoga não desenvolve nenhuma atividade específica ligada ao setor de educação paulista. Maria faz parte da direção nacional de educação do MST, que busca articular os setores estaduais de educação do Movimento, a fim de dar unidade à ação dos mesmos. Dessa forma, ela atua em vários locais, viajando muito e acompanhando as discussões realizadas em vários estados, tarefas estas, que concilia com a maternidade e o matrimônio.

Nesse sentido, Maria parece desempenhar bem esses vários papéis, visto que compartilha os cuidados do filho com seu companheiro. Assim, percebemos a importância de uma co-responsabilização do casal, no que tange o cumprimento de tarefas domésticas, cuidados com os filhos, atuação política e assim por diante. Essa configuração familiar, em que há apoio mútuo referente à divisão de tarefas, tende a caracterizar os casos de mulheres ativas na vida pública que conseguem conciliar essa atuação, sem grandes conflitos com o companheiro e os filhos.

Seus projetos para o futuro envolvem continuar contribuindo com o Movimento, mais especificamente com a luta pela educação do campo e por uma educação digna às áreas de assentamento e acampamento. Por contribuir em âmbito nacional, a pedagoga tem uma visão muito abrangente e fundamentada da discussão sobre educação no MST, o que tornou sua entrevista uma importante fonte de informações sobre a organização do Movimento nessa área.

Hortência

Hortência nasceu no interior de São Paulo, na região de Promissão, e, desde muito cedo, sua família enfrentou muitas dificuldades financeiras. Ainda menor de idade, Hortência começou a trabalhar em uma indústria da sua cidade, junto com sua mãe. Para tentar conquistar melhores condições de vida, sua mãe optou por se engajar na luta pela reforma agrária. No entanto, Hortência reprovou a decisão da mãe e continuou na cidade, trabalhando de operária. Depois, ela trabalhou como empregada doméstica, porém começou a se sentir explorada demais por sua patroa e pediu demissão. Acabou indo morar no acampamento com a família, por falta de alternativa. Aos poucos, Hortência foi se abrindo e desmistificando a visão que tinha sobre o MST.

Com o tempo, ela foi sendo convidada a participar das atividades do setor de educação, visto que Hortência gostava de brincar com as crianças do acampamento. Em

conseqüência deste envolvimento, ela acabou contribuindo com a organização da Ciranda Infantil no local e assumindo o setor regional de educação em Promissão, junto com Mercedes. Depois, foi indicada para cursar Pedagogia da Terra, na primeira turma da Via Campesina, sediada no Iterra.

A militante avalia o seu processo de formação positivamente, uma vez que a experiência deu subsídio para a coordenação do curso baseado na Pedagogia da Alternância. Além disso, a vivência no Iterra, pautada na disciplina e organização, ofereceu muitos elementos, imprescindíveis para compreensão da importância desses recursos para uma formação efetiva. Segundo a pedagoga, ter vivenciado isso permitiu que ela compreendesse a necessidade dessa organização no processo de ensino-aprendizagem.

Hortência assumiu o setor estadual de Educação durante alguns anos e manteve-se colaborando com o setor da sua regional. E no período da entrevista, ela contribuía na coordenação do curso técnico em Agroecologia, desenvolvido na escola Laudenor de Souza, em Itapeva – SP. O curso está na 4ª etapa, com previsão para ser concluído no início de 2010. A ênfase do curso foi nas disciplinas básicas do Ensino Médio. Assim, pretende-se aprovar, junto com o Pronera, um curso de especialização, pós-técnico, para reforçar a formação específica em Agroecologia.

Ela tem uma filha de cerca de três anos de idade, cujo cuidado, Hortência divide com o companheiro, também militante do MST. No entanto, ela assume a dificuldade em conciliar a maternidade, com a militância, visto que nem sempre tem tempo para estar com a filha. A solução dessa questão depende do compartilhamento dessa responsabilidade com o seu companheiro. Dessa forma, o casal tenta aprender como conciliar as tarefas de cada um, com o lote, o estudo e a educação da filha.

A pedagoga apresenta como projeto para o futuro poder continuar acompanhando a turma de Agroecologia no curso de especialização pleiteado, visto que considera que a tarefa de coordenar um curso de alternância nos moldes desse, depende de um conhecimento sobre cada um dos educandos que compõem a turma, conhecimento que ela já possui.

3.1. Origens e trajetórias anteriores à formação

No que tange às origens sociais das participantes, percebemos que todas são oriundas da classe trabalhadora, tendo trajetórias marcadas por dificuldades financeiras e uma constante busca por melhores condições de vida. A família de Ana, militante do setor estadual

de educação, que participou da pesquisa, empreendeu várias mudanças, a fim de encontrar emprego, moradia e segurança, fato que ela descreve da seguinte forma:

“A minha família, por causa de dificuldade financeira, foi morar na periferia. Foi quando a gente foi para [cidade da Grande São Paulo], moramos lá uns 16 anos, né? A gente teve complicação também na casa que a gente morava, que era cedida. Daí, a gente foi morar no morro, acho que uns seis meses, (...) em uma favela (...). Só que era muito perigoso. Aí, a gente foi para outro bairro [dessa cidade], morar em uma casa alugada. E de lá, minha irmã acabou convencendo a minha mãe de mudar para (...) o interior de São Paulo, lugar mais sossegado” (entrevista realizada em 14/04/2009)

Notamos que a origem social das militantes, oriundas de famílias pobres e trabalhadoras, motivou a inserção e atuação política dessas mulheres, a fim de contribuir na tentativa de reverter esse quadro. Na maioria dos casos, os pais das pedagogas da terra participavam de sindicatos ou trabalhavam em ações sociais da Igreja, o que facilitou a compreensão da importância da reivindicação do povo organizado, em busca do cumprimento dos seus direitos.

As pedagogas da terra entrevistadas nasceram em nove municípios diferentes, localizados no interior da Bahia, do Paraná, de São Paulo e do Rio Grande do Sul, bem como das capitais de São Paulo e Rio de Janeiro. Percebemos que a grande maioria apresenta raízes e um vínculo rural muito marcante, como é o caso de Mercedes, que relata: *“eu nasci na roça, né, minha família veio da roça. (...) Nesse processo de saída do povo do campo, meus pais também saíram. Eu tinha 18 anos quando saí do campo, já casada” (entrevista realizada em 20/02/2009).*

Apesar disso, há duas militantes que nasceram e foram criadas em grandes centros urbanos e trazem consigo as referências citadinas. Essa diferença de procedência acrescenta uma diversidade que enriquece a atuação do MST e do setor de educação, comprovando a tese de Stedile (STEDILE, FERNANDES, 1999) de que a luta pela reforma agrária é uma luta de todos, do campo e da cidade.

A condição social, que caracteriza as participantes, marca também suas trajetórias de vida, visto que verificamos que na maioria das histórias apresentam-se relatos de migrações, muitas vezes, em busca de melhores condições de trabalho e de sobrevivência, comprovando a tendência ao nomadismo camponês (MARTINS, 1983). Segundo Vendramini (2007b, p. 1404):

A falta de condições para sobrevivência ou o desemprego, como denominamos hoje, explica o movimento migratório (nacional e internacional) dos sem-terra, na esperança de voltar a viver autonomamente, de ter um pedaço de terra, quando o movimento real indica que isso já não é mais possível.

Uma das consequências diretas dessas andanças constante é o desenraizamento¹⁵ que marca a população migrante. Pudemos notar que a participação no Movimento representa uma forma de busca por melhores condições de vida, de garantia da sobrevivência e luta pelo acesso à educação, serviço de saúde e infraestrutura. Além disso, o MST pode significar uma forma de superação do processo de desenraizamento, apresentando a militância no movimento social como uma forma de se vincular e construir referências de vida e sociabilidade (REZENDE, SCOPINHO, 2007).

Por outro lado, a inserção no MST não cessa as andanças, visto que algumas entrevistadas afirmaram terem se mudado de região, para conseguir participar de uma ocupação ou para ser assentada. Como é o caso de Mercedes, pedagoga da terra e dirigente do setor estadual de educação, que se mudou três vezes até conquistar o lote no assentamento que mora até hoje. Houve, ainda, referências as migrações decorrentes a convite do Movimento para que a pedagoga realizasse tarefas de militância em outros locais. Assim, percebemos que algumas dessas profissionais formadas viveram ou vivem em outras regiões, desenvolvendo atividades de militância. Isto também contribui com o processo de formação das mesmas, visto que o MST parece vinculá-las a uma realidade social e fortalecer suas identidades.

Vendramini (2007b, p. 1404) descreve esta nova condição assumida pelos Sem Terra da seguinte forma:

Ao entrarem no MST, continuam a vaguear, talvez agora com um sentido diferenciado, mas ainda como expressão de uma oposição de classe. Passam por diversas ocupações, despejos e reocupações e realizam longas caminhadas de protesto em defesa do assentamento das famílias acampadas, de crédito, de escola.

Todas as participantes da pesquisa são mulheres, com origens pobres, caracterizadas por trabalhos precários, migrações, opressão, exploração da sua força de trabalho e uma constante busca por melhores condições de vida. Ainda é importante destacar que algumas delas são negras, marcadas por mais uma fonte de discriminação. A junção dessas três categorias: classe, gênero e raça/etnia refletem no rumo que a vida dessas mulheres assume e no modo que elas empreendem a luta pelos seus direitos, uma vez que a origem pobre,

¹⁵ O desenraizamento é um sentimento de perda de identidade e de referências culturais, decorrente de um longo processo migratório. Dessa forma, pessoas que partiram de sua terra natal, deixaram para trás seus familiares, em busca de melhores condições de vida, podem perder a noção de pertencimento a um lugar social definido, ou seja, desenraizam-se (SILVA, 2004).

feminina e negra são fatores que aumentam o processo de exclusão e preconceito sofrido por elas (SILVA, 1999; LISBOA, 2003).

Segundo Lisboa (2003), a origem social é uma forma de opressão, que é ainda mais incidente na vida da população negra e feminina. Nessa lógica, a mulher pobre e negra é quem mais sente as consequências das desigualdades sociais. Não se trata de ressaltar uma categoria em relação à outra, mas o que se observa é que as condições de vida das mulheres negras e de origens pobres costumam ser mais precárias e severas, em comparação com o restante da população. Sendo assim, tais fatores de discriminação, exclusão e opressão costumam acirrar-se ainda mais quando se referem à origem camponesa de tais mulheres (SILVA, 1999).

Com relação à escolarização das assentadas, Rua e Abramovay (2000) identificaram que existe uma tendência de aumento do nível de escolaridade nos assentamentos, em relação ao meio rural, em geral. As autoras relatam que, em uma comparação intergeracional, percebe-se que os mais novos tendem a apresentar um nível de escolarização maior do que as gerações que os precederam. Nos assentamentos de reforma agrária, essa característica é ainda mais eminente nas mulheres, uma vez que as filhas costumam ter mais anos de estudos do que suas mães. O incremento da escolarização feminina nas áreas de reforma agrária rompe com o padrão geral do campo brasileiro, visto que na área rural as mulheres costumam apresentar menor grau de escolarização (RUA, ABRAMOVAY, 2000; IBGE, 2009).

Tal tendência pode ser percebida nos relatos das entrevistadas, já que houve algumas referências ao analfabetismo das mães e dos pais das pedagogas da terra. Mercedes afirma que: *“eu tive uma oportunidade muito grande. Meus pais, mesmo sendo analfabetos, proporcionaram-me a possibilidade de eu ter acesso à leitura.”* (entrevista realizada em 20/02/2009). Essa afirmação reforça a concepção de que os pais e mães tendem a valorizar a importância da educação para os seus filhos, incentivando o estudo das gerações mais novas (RUA, ABRAMOVAY, 2000).

Ao analisar a escolaridade das participantes, não houve referências aos processos de escolarização interrompidos e completados por meio de cursos supletivos. As participantes de origem camponesa relataram dificuldade de acesso a escolas rurais e, em alguns casos, as entrevistadas tiveram que se mudar para a cidade, a fim de concluir os estudos. Como é o caso de Alzira: *“Estudava, sempre estudando, fizemos todo o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, indo e vindo para casa. A gente estudava na cidade, mas toda experiência a gente morava na roça e trabalhava na roça”* (entrevista realizada em 19/02/2009). Tal afirmação reforça a constatação da ausência de infraestrutura do sistema educacional rural.

Percebemos que antes da indicação para elas fazerem o curso de Pedagogia da Terra, uma militante já havia feito o curso técnico de Contabilidade, três fizeram o Ensino Médio regular, duas já haviam cursado o Magistério regular, duas se formaram no curso de Magistério e outra se formou no curso Técnico de Administração de Cooperativas – TAC, ambos realizados pelo MST. Mesmo as que tinham feito Magistério, afirmam que enfrentavam muitas dificuldades para dar aulas, por falta de formação e respaldo teórico para subsidiar a prática docente. Segundo Mercedes, *“Eu trabalhava na EJA, mas com muita dificuldade. (...) mesmo por eu ter feito Magistério, não ser tão nova, eu me sentia muito insegura ainda, com muita dificuldade.”* (entrevista realizada em 20/02/2009).

Além disso, as pedagogas da terra entrevistadas apresentam uma vasta experiência profissional, visto que elas já trabalharam como professoras no Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA, eventuais ou voluntárias, empregada doméstica, babá, vendedora, trançadeira¹⁶, operária, etc. Os relatos da vida de trabalho das participantes trazem a marca do emprego precário e desqualificado, geralmente, em áreas da economia que predomina a exploração da mão de obra feminina. Como é o caso do trabalho doméstico, tarefa desvalorizada que, muitas vezes, apresenta-se como alternativa de emprego e renda às mulheres sem instrução.

Após inserirem-se nas atividades do MST, muitas delas atuaram como educadoras na EJA, Ciranda Infantil e no Ensino Fundamental, mesmo antes de estudarem Pedagogia, o que mostra uma inclinação à área de educação, que justifica a indicação desses nomes para a realização dos cursos superiores. Entretanto, as militantes que assumiram essas tarefas afirmam que não tinham preparação nenhuma para desempenhá-las e aceitaram esse desafio devido à necessidade de educação nos acampamentos e assentamentos. Carolina, durante a entrevista revelou que:

“Eu dava aula para 1ª série, eu falo assim, que a gente brincava mais do que aprendia. Eu aprendi mais com eles do que eles comigo, né? (risos) A gente brincava de tudo, a hora que o bicho pegava, a gente ia brincar de pula metro, de lutar capoeira, sabe? (risos). Eu não tinha noção nenhuma, a única noção de (...) didática que eu tinha era o que eu tinha aprendido na escola. Do jeito que os meus professores faziam, eu fazia” (entrevista realizada em 20/02/2009)

Ana diz que, ao assumir uma turma de EJA, lecionava da forma que lembrava que seus professores haviam feito: *“Tinha Ensino Médio, mas nunca tinha tido nenhuma experiência com Educação de Jovens e Adultos. (...) Então, tinha vezes que eu ficava na sala*

¹⁶ Cabeleireira especializada em tranças e penteados afro-brasileiros.

de aula sozinha, aí, eu dava livro didático, fazia tudo daquele jeito que a gente aprendeu...” (entrevista realizada em 14/04/2009). Nesse sentido, podemos observar que a falta de repertório pedagógico na atuação dessas militantes, que repetiam as práticas educativas que haviam vivenciado nas escolas, faz com que a organização do trabalho e as práticas em educação se mantenham as mesmas. Ou seja, o ecletismo e a falta de clareza a respeito da produção teórica e metodológica educacional tende a fazer com que as educadoras da reforma agrária reproduzam a forma como é organizada a educação tradicionalmente. Perpetuando, assim, a forma de organização do sistema educacional que exclui os trabalhadores da escola.

Portanto, a garantia de uma formação de educadores, que os capacite a entender os processos educativos e forneça subsídios teórico-metodológicos que instrumentalize uma compreensão ampla e crítica da realidade é indispensável na tentativa de transformar esse modelo educacional. É com base nesta perspectiva que os cursos de Pedagogia da Terra foram demandados pelos movimentos sociais, a fim de fornecer elementos para um entendimento e uma prática educativa contra hegemônica.

Dessa forma, identificamos que houve uma apropriação dos elementos pedagógicos, que subsidiam a tentativa de praticar uma educação diferenciada do que está posto, a partir da avaliação que as entrevistadas fizeram de suas atuações anteriores a formação em Pedagogia. Ou seja, é o acesso aos conhecimentos pedagógico que as levam a ter uma avaliação crítica sobre a própria atuação.

A necessidade de pessoas sem formação assumirem uma sala de aula é decorrência da escassez de professores formados dispostos a atuar em áreas de assentamento (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005). Nesse sentido, Alzira afirma que: *“como lá é interior, sempre teve carência de professores e o Estado nunca investiu em formação de professores, não existia nem formação [específica para essa área de formação]. Então, qualquer pessoa que tivesse 2º grau podia dar aula”* (entrevista realizada em 19/02/2009).

No que tange ao que levou tais mulheres a se inserirem no MST, percebemos que algumas pedagogas cresceram em meio a esse processo, já que seus pais escolheram a luta pela reforma agrária como um caminho a seguir, enquanto elas ainda eram crianças. Nesse caso, essas militantes foram se formando no processo da luta pela terra e identificaram-se com a área de educação nessa trajetória. Assim, é possível notarmos que algumas das participantes da pesquisa fazem parte da segunda geração de militantes do Movimento, demonstrando uma tendência à reprodução geracional da militância, incentivada no espaço da convivência familiar.

Houve uma história em que uma militante se envolveu com o Movimento, devido a um engajamento anterior com os sindicatos de trabalhadores rurais e de professores, bem como, com as pastorais da juventude rural, o que resultou em uma sensibilização no que tange a atividade do MST na sua região.

Já em outro relato, a entrevistada reforça que aderiu ao Movimento pelo interesse de retornar ao campo e possuir um pedaço de terra em que pudesse trabalhar autonomamente. Depois, ela passou a conhecer melhor o MST e sua proposta que vai além do mero acesso a terra, assumindo a importância da luta pela educação nesse contexto. Uma das pedagogas relatou que foi para uma ocupação acompanhar seu pai, a fim de pleitear melhores condições de vida, inclusive o acesso à educação superior de qualidade, devido à conquista recente dos cursos do Pronex. Outras duas pedagogas se identificaram com a luta política do MST e optaram por se inserirem, a fim de contribuir com esse processo.

Desse modo, identificamos que três das pedagogas são assentadas e outras três são filhas de assentados e uma não participa mais do Movimento, devido a motivações pessoais. Notamos uma variedade de interesses e de motivações que as levaram ao MST. No entanto, todas as participantes dessa pesquisa reconhecem as contribuições do Movimento de forma positiva, tanto no que se refere à formação pessoal, quanto ao desenvolvimento da atuação política dessas militantes.

Dessa forma, o engajamento no MST representou a possibilidade de inserção na vida pública para essas mulheres, devido ao papel educativo que caracteriza a dinâmica dos movimentos sociais (ARROYO, FERNANDES, 1999; CALDART, 2004). De acordo com Gabriela, *“A partir do momento que eu saí da minha casa e me entreguei para o Movimento, eu não tenho nada do que reclamar. Eu aprendi muito. Eu sou muito grata ao Movimento pela minha formação..”* (entrevista realizada em 11/05/2009).

3.2. Os cursos de Pedagogia da Terra

As militantes do MST paulista cursaram cinco projetos de Pedagogia da Terra distintos, realizados em parceria com diversas universidades do Brasil. Uma se formou na primeira turma de Pedagogia da Terra, uma parceria do MST com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí; quatro fizeram parte da segunda turma, vinculada a Universidade Estadual do Mato Grosso - Unemat; cinco fizeram o curso do Iterra, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e a Via

Campesina, sendo que quatro fizeram parte da primeira turma e uma da segunda, e outra cursou o projeto desenvolvido junto a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

O primeiro curso de Pedagogia da Terra foi realizado na Unijuí, universidade comunitária do município de Ijuí – RS, que teve início em janeiro de 1998, terminando em 2001. A turma abrangeu o MST em âmbito nacional, ou seja, foi composta por integrantes do MST de todo o país, havia 60 vagas e 58 pessoas se formaram. Por ser a primeira experiência do Pronera no Ensino Superior, essa turma enfrentou uma série de dificuldades e restrições. A principal dela foi a escassez de recursos para financiar o curso. Alzira, que fez parte dessa turma, afirmou:

“para nós o curso de Pedagogia foi um desafio muito grande. Porque foi o primeiro, então nós fomos o laboratório, foi a primeira Ciranda que nós tivemos no curso, né? (...) E se teve uma coisa que foi muito desafiante, foi a gente se manter lá. Porque o recurso que tinha para curso do Pronera era insuficiente para o nível superior. (...) E aí nós fomos bem ousados e colocamos para a universidade: ‘então vocês bancam, com o projeto, as horas aula dos professores e pode deixar que estadia e idas e vindas, nós, enquanto MST, bancamos’. Só que nessa época, o MST já estava entrando em crise em finanças. Então, cada estudante tinha que dar uma contribuição para poder se manter na etapa, em torno de R\$ 200,00...” (Entrevista realizada em 19/02/2009)

A falta de disponibilidade financeira limitou o desenvolvimento de uma série de atividades. Segundo Alzira, os educandos foram alojados em uma pensão sem infraestrutura, o que prejudicou a estadia da turma. Esse é um exemplo de que os limites na atuação do INCRA/Pronera, em relação ao acompanhamento e ao financiamento dos projetos, interferem diretamente no desenvolvimento dos cursos e nas suas potencialidades, pois para que a formação fosse realizada em um projeto de graduação pública, os educandos tiveram que contribuir para o financiamento do curso.

O curso ocorreu na Unijuí, pois essa foi a única universidade que se dispôs a construir um curso superior em parceria com o MST, por já ter um acúmulo de experiência em projetos de formação com indígenas, professores da rede pública de ensino e de escolas rurais. Dessa forma, o Movimento retribuiu a abertura da universidade, ensinando o que foi aprendido na trajetória da luta pela educação empreendida pelo MST. A Ciranda Infantil foi uma das práticas trazidas pelo Movimento que contribuiu com a universidade, que passou a reconhecer a importância de garantir um local adequado para as crianças, enquanto seus pais estudam. Alzira avalia que a troca de experiências com a universidade foi positiva, relatando que:

“Aí, quando nós chegamos com nossas crianças (...) nós exigimos uma sala de aula, para poder fazer a Ciranda. Então isso marcou um fato. Aí, os outros estudantes se deram conta de que eles tinham direito a isso, né? Inclusive, nós, em outras etapas, abrimos [a Ciranda Infantil] e as mães [de outros cursos] que quisessem levar as crianças para lá (...) podiam levá-las. E era uma coisa bem bacana que acontecia.” (entrevista realizada em 19/02/2009).

Nesse sentido, podemos verificar uma consonância com Molina (2003), quando a autora afirma que a realização de cursos superiores do Pronera permite que haja uma troca de experiências entre as universidades e os movimentos sociais do campo envolvidos. Esta relação se dá de forma conflituosa em alguns momentos e harmoniosa em outros (MOLINA, 2003; COSTA, 2006; FREITAS, 2006). Porém essa convivência propicia um aprendizado mútuo das dinâmicas de funcionamento em ambas as organizações.

Alzira avalia positivamente a formação oferecida pelo curso e afirma que a sua turma continua contribuindo na militância do MST até hoje. De acordo com ela:

“foi um curso que a gente sofreu muito, mas foi muito educativo, né? Porque nós avaliamos que nesse curso o pessoal está todo por aí, todos hoje são dirigentes nacionais. (...) a maioria [da turma era] do Setor de Educação, mas teve gente do Setor de Comunicação, teve gente da Formação, teve gente da Frente de Massas, teve vários outros setores juntos nesse curso. Então era um debate muito rico por conta desses vários setores que estavam juntos” (entrevista realizada em 19/02/2009)

A segunda turma de Pedagogia da Terra foi uma parceria do MST com a Unemat, que ocorreu em Cáceres – MT, no período de 1999 a 2003, envolvendo educandos indicados pelo MST dos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, São Paulo e Goiás. Havia 60 vagas, porém os educandos combinaram que começariam o curso com 65, o que compensaria caso houvesse alguma desistência. Mesmo assim, formaram-se cerca de 40 pessoas nessa turma.

Esse curso também enfrentou muita dificuldade em relação à falta de verbas para o desenvolvimento das atividades. Duas das entrevistadas que participaram desse projeto relataram que em uma etapa, a turma se alimentou basicamente de arroz e milho enlatado e em outra, os educandos fizeram campanha para conseguirem doação de alimentos dos assentamentos da região, pois não havia recursos para arcar com as despesas da alimentação. As entrevistadas relataram que a turma se organizava para recolher dinheiro dos educandos, a fim de cobrir as despesas com o desenvolvimento de atividades de complementação da

formação, financiar a vinda das educadoras infantis da Ciranda, entre outras. Nas palavras de Carolina:

“Então, a gente tinha uma caixinha, toda etapa a gente (...) pagava uma taxa para fazer um caixa do curso, para trazer professores de fora, para poder fazer seminário sobre o Movimento, sobre a Educação. (...) Essa caixinha era para garantir a ajuda de custo das educadoras infantis, as passagens delas, essas coisas. E o que a gente ia usar para as atividades (...). Toda etapa a gente contribuía, então a gente tinha dinheiro para isso.” (entrevista realizada em 20/02/2009)

As restrições financeiras também prejudicaram o contrato de alojamento, sendo que em duas etapas, a turma dormiu nas salas de aula da universidade, nas outras: em uma casa alugada na cidade, no Centro Diocesano do município e em uma pousada. Nesse sentido, podemos avaliar que as condições de ensino oferecidas eram precárias, devido aos improvisos, dificuldades de planejamento e escassez de recursos.

Outro problema relatado foi referente à relação com a coordenação do curso por parte da universidade, que foi tensa em alguns momentos. As pedagogas que participaram desse curso afirmam que havia certo descompasso entre a dinâmica da instituição e da turma, o que, muitas vezes, não foi contornado, gerando conflitos (MOLINA, 2003; COSTA, 2006; FREITAS, 2006). Em vários momentos da entrevista, houve referência à dificuldade na relação entre Movimento e universidade. Para garantir a aprovação do curso foi preciso que a turma se organizasse. Carolina relata que:

“Ah, para o curso ser aprovado, a gente começou o curso sem ser aprovado, né? E aí, a gente fez um acampamento em frente à universidade, fizemos barracão de lona preta, ficamos embaixo dessas lonas um tempão...” (entrevista realizada em 20/02/2009)

Além disso, houve alguns desentendimentos na relação entre os educandos. Houve uma divisão dentro do MST do Mato Grosso, que refletiu na convivência da turma. Apesar das dificuldades, as participantes da pesquisa que cursaram essa turma avaliam que foi um processo muito formativo. Segundo Mercedes: *“Então, tivemos muitos desafios... Mas foi muito bom, a gente aprendeu muito com isso, tanto nas relações entre a gente, quanto no aprendizado das disciplinas, porque, a gente tinha professores muito bons” (entrevista realizada em 20/02/2008)*. Nesse sentido, Maria, dirigente do setor nacional de educação do MST, que se formou nessa turma, reforça a importância que a graduação superior representa para a organização do MST e do setor de educação.

Houve participantes da pesquisa que se formaram em duas turmas realizadas no Iterra, em Veranópolis – RS, em parceria com a Via Campesina e a UERGS, envolvendo o MST,

Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimentos dos Trabalhadores Desempregados – MTD, Pastoral da Juventude Rural – PJR e Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB. A primeira turma teve início em 2002, finalizando em 2005, 60 educandos iniciaram o curso e 47 se formaram. A segunda começou em 2003 e graduaram-se em 2006, com 60 educandos ingressantes e cerca de 40 formados. O curso abrangeu a militância de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Minas Gerais.

O Iterra é uma escola gerida pelo MST e apresenta uma forma de organização pautada nos princípios e na Pedagogia do Movimento. Assim, existe uma disciplina rígida para garantir a autogestão dos educandos, o atendimento ao princípio educativo do trabalho e o cultivo da mística. De acordo com Gabriela,

“era uma escola do Movimento. Então, os professores vinham da universidade para poder dar aula lá na escola do Movimento. E aí, além das aulas, tinha (...) a outra forma de se organizar, (...) a gente que auto-gestiona a escola. Então, a gente tinha todos os tempos divididos, Tempo Estudo, Tempo Trabalho, Tempo Reflexão. (...) Então, era o dia todo de atividade, né? De manhã, a gente tinha um espaço que reunia toda a turma, mais as outras turmas de cursos lá no Iterra, né? Aí, a gente tinha o Tempo Mística, com toda a coletividade, depois a gente ia estudar, dependendo do dia a gente ia trabalhar.” (entrevista realizada em 11/05/2009)

Dessa forma, Gabriela destaca que os outros movimentos envolvidos com o projeto estranharam essa forma de organização no início. Todavia, ela reforça que os coordenadores da escola propuseram diferentes maneiras para que essas divergências fossem superadas, no sentido de oferecer espaços para que essas questões fossem debatidas. Segundo Gabriela:

“Então, como o Movimento já tinha (...) um acúmulo de experiência nesse sentido, os outros movimentos estranharam muito. No início, a gente tinha bastante conflito, para o pessoal se inserir, né? (...) A forma de indicação era diferente, não tinha essa bagagem histórica que o Movimento tem com a militância, essa preparação. (...) Mas, aí, acho que foi bem legal a coordenação pedagógica do curso estar conversando, estar vendo outras formas, a gente também sugerir... A gente fazia bastante reunião, bastante seminário, sabe?” (entrevista realizada em 11/05/2009)

Hortência revela que, às vezes, tinha dificuldade de compreender a importância da disciplina e do rigor apresentado pelo Iterra, porém, no período da entrevista, em que contribuía na coordenação de um curso formal do MST, ela percebeu que esses são elementos formativos fundamentais para se construir uma educação diferente. A estrutura organizativa

do Iterra é referência de todas as educandas que passaram por lá, o que é recorrente na fala das entrevistadas.

O Iterra também prima por garantir uma formação política e teórica de qualidade. Sendo assim, as educandas destacaram a relevância que a pesquisa assume no cotidiano de formação de quem passa por lá. As pedagogas que participaram das duas primeiras turmas de Pedagogia da Terra do instituto reforçam o papel do desenvolvimento da dimensão investigativa em quem estuda ou atua no Iterra. Todas as entrevistadas avaliam os cursos realizados de forma positiva, o que pode ser sintetizado na fala de Gabriela:

“A formação contribui muito, porque a gente junta a prática nossa do dia-a-dia, com a teoria e vai trazendo novas reflexões. Até mesmo um jeito novo de poder voltar e atuar, intervir na realidade, né? Então, nesse sentido, é muito importante. Fora que a gente vai ampliando os horizontes, vai tentando, vai conhecendo pessoas novas, vai estudando. Porque eles exigem muito, o estudo, senão não tem sentido, também.” (entrevista realizada em 11/05/2009)

O curso de Pedagogia da Terra, realizado na Unioeste, foi resultado de uma articulação entre o MST, MAB, CPT, Comissão dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu - CRABI e Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – Assessorar. A primeira etapa teve início em junho de 2004 e a formatura foi em maio de 2008, sendo que havia 50 vagas, 42 pessoas passaram no vestibular do curso e 37 se formaram.

O projeto desenvolve-se no município de Francisco Beltrão – PR, pois lá era a sede da Assessorar, que apresentava uma estrutura adequada para o alojamento e as aulas da turma. Nesse sentido, Ana destaca que o fato da Assessorar disponibilizar uma infraestrutura e acúmulo de experiência no desenvolvimento de cursos baseados na Pedagogia da Alternância contribuiu bastante com o bom andamento das atividades. Por se tratar de uma associação que organiza pequenos produtores na região, ela afirmou que as refeições do curso eram compostas apenas por alimentos orgânicos, com garantia de qualidade.

Ana disse-nos que houve dificuldade em encontrar uma universidade disposta a abrigar o curso e quando houve essa aceitação por parte da Unioeste, o processo foi tranquilo. Segundo ela:

“o curso lá, também, ficou uns quatro anos tramitando nas universidades, rodou o estado inteiro, foi para a federal, foi para a Universidade de Maringá e não foi aceito. Então, quando chegou na Unioeste, teve uma aceitação bem grande por parte dos professores mais da área de História e de Políticas Públicas, que eram da sede de Cascavel.” (entrevista realizada em 14/04/2009)

E complementa que a experiência deve ter rendido resultados positivos para a universidade, já que, após a formatura de sua turma, a Unioeste já abriu mais um curso de Pedagogia da Terra e outro de Licenciatura em Educação do Campo.

Por ser mais recente, essa turma enfrentou menos dificuldades no desenvolvimento do curso, embora essas ainda não tenham sido poucas. Segundo Ana, a turma era madura e conviveu bem durante todo o processo do curso, entre os educandos tinham educadores das escolas itinerantes do Paraná, diretores das Casas Família-Agrícola do estado, entre outros. Embora, Ana tenha relatado que, inicialmente, alguns educandos esboçaram alguma resistência em relação à adesão à organicidade da turma, o que foi superada com discussões e o amadurecimento dos estudantes. Outra questão apresentada por Ana foi as diferenças culturais, decorrentes do fato dela ter se deslocado para outro estado. Porém ela avalia que o desenrolar do curso possibilitou uma troca de experiências e de cultura muito grande. Ana disse que:

“eu acho que eu me capacitei nessa questão de pensar um pouco o processo educativo, de organizar o próprio processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Então, tem algumas coisas que eu acho que, para mim que não tinha uma base, que não tinha uma formação para isso, eu acho que eu consegui adquirir algumas habilidades. (...) Eu acho que foi muito bom. E também a convivência lá, essas coisas que, no começo, era uma dificuldade para mim, acho que depois somou, né? Você aprende também a gostar, a tolerar as outras coisas.” (entrevista realizada em 14/04/2009)

As experiências dos cursos de Pedagogia da Terra foram bem diversas, embora possamos identificar algumas convergências. Todos os cursos foram avaliados pelas entrevistadas como um processo formativo, tanto no sentido teórico e pedagógico, quanto na dimensão política, o que possibilitou um desenvolvimento pessoal grande. Outro ponto em comum de todos os projetos é a referência à organicidade do MST como um elemento educativo, trazendo a disciplina, o trabalho e autogestão como forma de buscar a articulação entre teoria e prática. A organização do Movimento é comum em todos os estados, ponto que foi apresentado por Ana:

“o Movimento tem a sua organicidade que é assim onde você for, em qualquer local, você vai ter os setores de trabalho, vai ter a coordenação, os núcleos de família... Essas coisas você vai reconhecer em qualquer lugar que você chegar, né?” (entrevista realizada em 14/04/2009)

Dessa forma, os princípios organizativos dão uma unidade ao MST, o que caracteriza a formação desenvolvida por esse movimento. Todas as entrevistadas apontaram para a

importância da autogestão dos educandos e da organicidade do MST, que contribui para que a turma se forme nesse processo, assumindo suas responsabilidades frente à coletividade. Assim, busca-se colocar em prática as contribuições teóricas de Pistrak e Makarenko, de modo a formar sujeitos comprometidos com a sua realidade e articulados ao coletivo enquanto indivíduos sociais (MÉSZÁROS, 2008), que distribuem tarefas e garantem o bom andamento do curso e da formação dentro dele, além de assumirem o compromisso de contribuição no processo de organização política da comunidade em que está inserido e no Movimento.

No entanto, notamos que, algumas vezes, essa forma de organização dos militantes do MST é a causa de tensionamentos entre educandos de outros movimentos sociais ou com acúmulos de compreensão política diferentes. Por outro lado, os relatos das participantes nos fornecem elementos para percebermos que os desentendimentos relacionados à organicidade do Movimento são superados a partir do diálogo e da prática da autogestão dos educandos no curso.

Outra dimensão que foi recorrente nas descrições dos cursos foi a presença de elementos que trabalhavam a cultura e a mística, como formas de cultivo da pertença Sem Terra e de fortalecimento da identidade da classe trabalhadora (CALDART, 2004; STEDILE, FERNANDES, 1999). Assim, apesar da carga horária pesada, em todos os cursos, as turmas buscavam garantir as noites culturais, o cultivo da criação de místicas e as noites socialistas, entre outras atividades. Essas realizações contribuem para que a subjetividade seja contemplada e que a formação se dê a partir de uma outra dimensão, o que é fundamental para a convivência da turma e para a militância.

Conforme já foi descrito, o nome Pedagogia da Terra surgiu a partir da criação de um jornal, pensado para ser um meio de comunicação entre os educandos e a universidade em que estavam inseridos. Em outro curso, um educando compôs um hino da turma, como forma de manifestação cultural e para valorizar a identidade da turma. Esses e outros momentos ajudam na convivência da turma, criando laços de amizade e representando espaços de confraternização e celebração das conquistas dos educandos, bem como representam um canal de diálogo com o corpo docente, estudantes e a população local. De acordo Alzira:

“Daí, outra coisa bem bonita que acontecia eram as noites culturais, né? Como a gente morava em uma pensão que era de estudante, a gente sempre fazia as noites culturais e a gente convidava os estudantes para ir. Tanto os que estavam lá na pensão, quanto os estudantes de lá. A gente fazia cartazinho, passava por lá e tudo. Então, os professores, estudantes iam nas noites culturais” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Em todos os cursos, a relação entre as universidades, o MST e os movimentos sociais parceiros rendeu aprendizados para todos os envolvidos. Os educandos puderam estudar e aprofundar seus conhecimentos teóricos e além de passarem a conhecer melhor o funcionamento da universidade, a fim de se apropriarem desse espaço em projetos futuros. A instituição, docentes e estudantes, aprenderam com a dinâmica de organização do Movimento e com a educação que se forja na luta social, buscando superar a dicotomia entre teoria e prática (MOLINA, 2003).

Nesse sentido, cumpre-se uma das principais características do Pronera que é o protagonismo dos movimentos sociais, no que tange a concepção e implantação dos projetos, o que diferencia o programa de outras medidas educacionais para a população rural (ANDRADE, DI PIERRO, 2003). Além disso, a experiência da Pedagogia da Terra parece ser avaliada positivamente pelas universidades, já que, conforme relatos das entrevistadas, a maioria das instituições dos cursos descritos acima se propôs a desenvolver novos projetos, em parceria com os movimentos sociais e financiados pelo Pronera.

Todavia, essa parceria não se dá sem conflitos, sendo que em alguns casos, as tensões comprometeram o pleno desenvolvimento das potencialidades do projeto. Tais atritos são resultados das inúmeras divergências nas dinâmicas de funcionamento dessas organizações, que apresentam interesses, concepções e expectativas diferentes (MOLINA, 2003; COSTA, 2006; FREITAS, 2006). Além disso, é importante compreender que os projetos de educação para a classe trabalhadora gestados no interior das universidades públicas brasileiras, ainda que restritos e limitados, tendem a trazer uma série de conflitos para a sua aprovação e implantação. Pois estas instituições de ensino não são homogêneas e costumam atrelar-se majoritariamente a propostas educacionais que defendem os interesses da classe dominante, resultando em dificuldades para que existam práticas educacionais contra-hegemônicas no interior da universidade. Assim, o processo de conquista e implantação de cursos de graduação para assentados são resultantes de uma luta política empreendida pelos movimentos sociais, com a contribuição de alguns membros do quadro universitário, que defendem a necessidade de políticas educacionais específicas para a reforma agrária.

A partir da análise das entrevistas, notamos que ao descrever os cursos, as entrevistadas não fazem referências ao INCRA ou ao Pronera. Dessa forma, podemos apreender que essa organização não está muito presente no acompanhamento dos cursos e, algumas vezes, sua atuação restringe-se ao financiamento dos projetos. Além disso, as dificuldades de ordem financeira é um dos principais limites do desenvolvimento dos cursos de Pedagogia da Terra, segundo os relatos das profissionais formadas. Houve referência à

insuficiência de verba e a descontinuidade de seu repasse para o financiamento dos projetos do Pronera na maioria das entrevistas, o que corrobora com a descrição de Molina (2003), no que diz respeito ao contingenciamento dos recursos e restrição orçamentária do programa.

Portanto, percebemos a omissão do INCRA/Pronera durante o acompanhamento dos cursos, o que resulta em uma precarização da formação, visto que o órgão governamental, muitas vezes, garante apenas o financiamento do projeto. Ou seja, mesmo tratando-se de um curso público de graduação, algumas vezes as turmas e os movimentos sociais tiveram que arcar com certas despesas para poder dar continuidade ao projeto, o que implica diretamente em um prejuízo da qualidade do curso oferecido. Os limites no financiamento prejudicam o andamento e o compromisso dos educandos, dos professores, da universidade, visto que não há uma constância na verba destinada.

Outro problema relatado pelas participantes da pesquisa foi que muitas turmas de Pedagogia da Terra foram vítimas de preconceito, por serem compostas por assentados. Assim, elas avaliaram que a reação de alguns professores, estudantes e da sociedade em torno da universidade foram desagradáveis, de modo a reforçar que os Sem Terra não deviam estudar ou pleitear tais direitos. A fim de ilustrar tal fato, valemo-nos do depoimento de Carolina, que revelou que durante o treinamento do Tiro de Guerra de Cáceres – MT, um dos gritos feito pelo grupo do Exército anunciava uma clara discriminação contra os assentados. Nas suas palavras:

“Tinha um grupo do (...) Tiro de Guerra, os jovens que faziam o Exército, eles passavam correndo. O cara que comandava falava um grito de ordem e eles tinham que responder, né? E quando passavam em frente da sala que a gente estudava, eles começavam a falar: “E os Sem Terra o que faz?”, aí: “Exterminar”, sabe, essas coisa assim (...). Na hora que eles passavam em frente da nossa sala que eles faziam aquele tipo de grito” (entrevista realizada em 20/02/2009)

E de outra situação descrita por Alzira:

“Sem falar assim, do preconceito da universidade com a gente, os próprios estudantes. De olhar para nós, quando a gente estava indo para universidade e dizer: ‘nossa, até que eles são arrumadinhos’, né? Porque pensavam que a gente tinha que ir mulambento para a universidade, só porque éramos Sem Terra” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Entretanto, segundo os relatos das entrevistadas, na maioria das vezes, a convivência entre os diversos setores sociais representava uma forma de superação dessa impressão negativa dos assentados. Dessa forma, a partir do diálogo e as vivências no espaço da

universidade e na cidade que sediava o curso, houve trocas de experiência entre os Sem Terra e a comunidade acadêmica, possibilitando uma quebra do preconceito e a construção de uma aceitação maior do coletivo de estudantes da Pedagogia da Terra.

Outro problema relatado pelas pedagogas diz respeito às dificuldades de infraestrutura dos alojamentos que abrigavam a turma nos períodos de Tempo Escola. Devido às restrições orçamentárias, o projeto não dispunha de muitos recursos para cobrir gastos com a estadia, o que limitava a busca por locais com as condições necessárias para alojamento e estudo da turma. Nesse caso, identificamos que essa questão não era uma dificuldade quando um dos movimentos sociais envolvidos dispunha de espaço adequado para abrigar o curso. Nessas situações, os alojamentos ficavam perto da universidade e os educandos frequentavam as aulas no próprio alojamento, ou os professores universitários se deslocavam até lá para darem as aulas.

Quando isso não foi mais possível, verificamos que a universidade não tinha condições propícias para atender essa demanda, devido a não estar adaptada a realização de cursos de alternância. Sendo assim, as tentativas de hospedar as turmas em pensões, casas alugadas ou em outros espaços costumaram resultar em problemas, visto que o orçamento limitado do projeto restringia os recursos destinados à diária da estadia, o que prejudicava a qualidade dos alojamentos.

Apesar das dificuldades, todas as entrevistadas enfatizaram a importância da formação universitária para a atuação e para o crescimento pessoal das envolvidas. Nesse sentido, segundo elas, os cursos renderam os resultados esperados no que se refere à formação política e pedagógica, o que possibilitou o desenvolvimento individual para as profissionais e organizacional para o Movimento. No que se refere aos resultados da formação do coletivo de Educação do MST, Alzira destaca que:

*“hoje, nós temos um coletivo que tem um nível bom de discussão e não são discussões só de diz-que-me-diz. (...) eu acho que no setor se criou uma cultura do estudo. (...) a gente sempre está com uma preocupação em pauta, que as reuniões do setor tragam algum tema de estudo. Não ser só reunião, por reunião, mas tem que trazer elementos de estudo para irmos aprofundando alguns temas, temas de necessidade específica, como também temas de necessidade da conjuntura do Movimento, da sociedade em geral. Então, eu acho que isso é resultado do acesso que a gente tem a alguns conhecimentos”
(entrevista realizada em 19/02/2009)*

Depois de formadas em Pedagogia, notamos que uma das entrevistadas fez o curso de Especialização em Educação do Campo, curso este organizado pelo MST, financiado pelo Pronera em parceria com a Escola Nacional Florestan Fernandes e a Unb. Recentemente, ela defendeu o mestrado feito no Programa de Pós-Graduação em Educação em uma universidade estadual paulista, tendo ingressado no programa pela via regular. Outras duas começaram a cursar a Especialização em EJA, realizada pelo MST, Pronera e a UFSC, porém elas desistiram do curso, por razões pessoais. Outra participou de um curso de extensão de educadores populares infantis, oferecido pela USP e pretende cursar a Especialização em Infância do Campo, parceria entre o MST e a Unicamp, que ainda não teve início.

O que podemos inferir desses fatos é que as pedagogas da terra do estado de São Paulo mostram-se capacitadas para continuar os estudos, bem como a não depender mais de ações afirmativas para garantir esse acesso à educação (MOLINA, 2003). Nesses casos, o Pronera representou um meio de promover a educação dessas militantes do MST, ao possibilitar que assentadas graduem-se no Ensino Superior. Embora os resultados do Pronera sejam muitas vezes limitados, pois ele só atende a população assentada e ainda existem poucos projetos em andamento, o programa pode representar uma possibilidade para a população assentada para acesso ao nível superior de ensino.

Para ilustrar as perspectivas educacionais de Carolina, antes da criação do programa, destacamos o seguinte trecho de sua entrevista:

“a gente sempre estudou. E o pai falava assim, ó: ‘você aproveita para estudar até o Ensino Médio, porque depois disso, o pai não vai ter condições de garantir para você’. Então, eu não tinha perspectiva nenhuma de fazer faculdade, de fazer algum curso. (...) eu ficava olhando no assentamento, o negócio era terminar o 2º grau, casar e ter filho. Aí, eu pensava, ‘gente, será que a gente vai ser desse jeito?’” (entrevista realizada em 20/02/2009)

No entanto, podemos perceber que a abrangência dessa política ainda é restrita, no estado de São Paulo, o que pode ser comprovado pelo pequeno número de pedagogas graduadas. Dessa forma, podemos derivar dessa constatação que o acesso ao curso de Pedagogia da Terra, possível para essas militantes do MST, atuou mais na transformação da perspectiva de vida dessas mulheres, do que para alterar significativamente o quadro educacional do campo paulista, devido às limitadas proporções de seu alcance.

3.3. Atuação posterior e sentidos atribuídos à formação em Pedagogia da Terra

No que tange a atuação posterior à formação em Pedagogia, verificamos que as entrevistadas realizaram tarefas do MST em várias regiões do estado e fora do país, visando contribuir com a organização do Movimento e com o setor de educação. Houve referências de militantes que: acompanharam cursos formais do MST na Venezuela; desenvolveram projetos de formação de educadores no Timor Leste; representaram o Movimento na Itália; participaram de uma brigada estadual e outra nacional do MST, a fim de contribuir com a formação de quadros da organização no interior paulista e em Brasília.

Além disso, houve relatos de tarefas que envolviam a realização de uma pesquisa sobre a escolaridade dos assentamentos rurais e comunidades quilombolas, em parceria com o INCRA/Pronera; contribuição na coordenação permanente do Iterra; criação e organização do setor de educação na Bahia, Rio Grande do Sul e São Paulo, entre outras atividades. Nesse sentido, notamos que a área de abrangência de atuação dessas mulheres variou bastante, valendo destacar que todas as entrevistadas desenvolviam atividades relacionadas ao setor de educação do MST no momento de sua indicação para o curso de graduação.

No que se refere às áreas de atuação das participantes da pesquisa no momento da entrevista, percebemos que uma participante morava na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema - SP, atuando no setor nacional de Educação e não se vinculava ao MST paulista. Outra atuava na regional de Ribeirão Preto - SP e mudou-se, no período de realização da pesquisa para Moçambique, representando o MST em uma atividade internacional, a fim de contribuir no processo organizativo de um movimento social do campo moçambicano, vinculado à Via Campesina. Outra pedagoga da terra, cujo estado de referência é São Paulo, há dois anos desenvolve atividades na Paraíba, contribuindo por lá na organização dos cursos do MST. Do restante, uma delas atuava no setor estadual e nacional de educação, três atuavam na regional do MST¹⁷ de Promissão, uma na Regional da Grande São Paulo, uma na Regional de Iaras e a outra na Regional do Pontal do Paranapanema.

Quando questionadas sobre as atividades que realizavam no período em que eram entrevistadas, as pedagogas também fizeram referências a tarefas bem diversificadas. A grande maioria das pedagogas da terra do estado de São Paulo contribuía com o setor regional e estadual de Educação, sendo que duas delas atuavam no setor nacional de Educação do

¹⁷ O MST se organiza em secretarias regionais, que administram um conjunto de áreas (assentamentos e acampamentos) de determinada localidade. As diversas regionais de um estado compõem a secretaria estadual do MST naquele respectivo estado. Todas as estaduais juntas formam a Secretaria Nacional do MST. A secretaria estadual do MST de São Paulo é composta por dez regionais: Grande São Paulo, Campinas, Sorocaba, Ribeirão Preto, Promissão, Iaras, Itapeva, Pontal do Paranapanema, Andradina e Vale do Paraíba.

MST. Outras duas haviam assumido a direção do setor estadual de educação para substituir a pedagoga que foi para Moçambique e a que se afastou da militância. Uma assumiu a direção estadual do Movimento e outras eram representantes da direção regional, no local em que atuavam. Quatro eram coordenadoras de cursos do Pronera, representando os movimentos sociais nos projetos.

Das onze pedagogas que se formaram apenas uma, que contribuiu com a organização do setor de educação, no âmbito estadual e das regionais de Promissão, Campinas e Sorocaba, não estava atuando na militância do Movimento, embora já tenha contribuído com o MST durante cerca de dez anos. Recentemente, devido a problemas pessoais, ela se afastou das atividades do MST e trabalhava na cidade, porém não exercia a profissão de pedagoga.

Pudemos perceber que existem dois níveis de atuação das militantes, um no setor regional de educação, no que tange às demandas locais, relacionado ao acompanhamento das questões cotidianas; da articulação do setor nos assentamentos e acampamentos; da organização das Cirandas Infantis e turmas de EJA; das discussões com as secretarias municipais de educação, com professores e diretores; do acompanhamento da vida escolar das crianças, organizam o debate em torno da criação de escolas nos assentamentos, etc.

A outra dimensão de atuação dessas pedagogas refere-se ao setor estadual, envolvendo questões mais amplas, que dizem respeito à reivindicação e criação de cursos formais, vinculados ao Pronera ou a outros programas; a garantia da realização de reuniões; a organização de encontros estaduais, encaminhamentos de lutas educacionais e definição de diretrizes a serem trabalhadas a nível estadual, atividades de maior porte e assim por diante. Dessa forma, notamos que a primeira forma de atuação garante uma relação com a base que dá subsídios para o desenvolvimento de projetos e atividades no setor estadual, compondo uma articulação entre a realidade local dos assentamentos e acampamentos com a atuação do setor.

Gabriela descreve a organização do setor de educação da seguinte forma:

“A gente tem o coletivo estadual que é composto por (...) dez regionais no estado de São Paulo. Cada regional tem uma pessoa responsável que coordena lá na sua região e compõem esse coletivo estadual. Aí, a gente se reúne e faz as deliberações, faz os encaminhamentos. Essa pessoa faz a ponte com a regional, para não ficar uma coisa desvinculada lá na base, essa pessoa é responsável por estabelecer essa relação. Nas regionais, tem, também, os coletivos regionais, que tem um responsável que se vincula ao estado. E para coordenar todo o setor, esse coletivo indica uma pessoa, que fica responsável por acompanhar o estado todo. Aí, divide-se as tarefas (...) por frentes de trabalho: a frente de Educação Infantil, a

*frente da EJA, a frente que acompanha os cursos formais, sabe?”
(entrevista realizada em 11/05/2009)*

A demanda e a organização do setor de Educação do Movimento costumam ser o principal foco de atuação das profissionais, diminuindo o tempo que elas teriam para a realização de tarefas mais próximas da sala de aula. Nesse sentido, Mercedes relatou que *“No MST do estado de São Paulo, acho que não adotada a política de que a gente vai para a sala de aula. A gente foi para o curso já com a intenção da militância, né?”* (entrevista realizada em 20/02/2009).

As entrevistadas afirmaram que essa era uma diferença do setor de educação paulista e de outros estados, que buscavam a criação de cursos para a qualificação da atuação dos educadores das escolas de assentamentos e itinerantes. Essa constatação pode ser verificada na fala de Mercedes, ao analisar a composição de sua turma, ela afirma que: *“entre São Paulo e Paraná, nós não éramos educadores de sala de aula. Mas no Mato Grosso do Sul, Goiás, os outros estados, os educandos eram professores”* (entrevista realizada em 20/02/2009).

Além disso, de acordo com Mercedes, existe muita dificuldade de novos professores assumirem a docência em escolas do assentamento no estado de São Paulo, devido aos concursos que excluem muitos profissionais. Segundo ela:

“porque São Paulo não garante muito a entrada nas escolas, porque é muito difícil a inserção da gente nas escolas. (...) E até mesmo por causa da exigência da diretoria de ensino, que para você ir para sala, você tem que ter uma certa pontuação, os professores que estão velhos de cadeira continuam...” (entrevista realizada em 20/02/2009)

As participantes afirmaram que essa dificuldade de inserção nas escolas não é realidade em outros estados, visto que o número de professores é menor, assim, o interesse de professores advindos da cidade em dar aulas nos assentamentos é baixo. Carolina relata que: *“No Mato Grosso, é diferente, né? É muito difícil arrumar professor que queira dar aula em assentamentos. Então os municípios acabam pegando as pessoas do próprio assentamento para dar aula...”* (entrevista realizada em 20/02/2009)

As pedagogas reiteram a literatura (BRASIL, 2005; ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005, entre outros) ao afirmar que o número de escolas nos assentamentos paulistas ainda é muito reduzido. Assim, a maioria das crianças assentadas no estado de São Paulo costuma estudar na cidade, o que diminui ainda mais as possibilidades de inserção das pedagogas da terra nessas instituições de assentamento. Quando há escolas em tais áreas, os professores tendem a vir da área urbana para dar aulas, porém a rotatividade de educadores é

grande. Muitos deles lecionam nos assentamentos por falta de opção e costumam deixar a escola na primeira oportunidade. Esse é um fator limitante ao desenvolvimento do potencial que a escola do assentamento pode ter, pois os professores tendem a não ter uma relação efetiva com a comunidade que a rodeia (PISTRAK, 2000).

Carolina afirma que:

“No meu assentamento tem escola (...). E eu fui, [fiz] várias tentativas de fazer um trabalho extra na escola, independente das professoras. Mas, os professores vêm da cidade e não tem (...) abertura (...) para desenvolver atividades lá, né? (...) E todo ano muda de professor (...) Aí, quando a gente consegue sensibilizar alguma [professora], no outro ano ela não vem. Isso muda constantemente.” (entrevista realizada em 20/02/2009)

A distância das participantes das salas de aula não impede o desempenho de uma atuação pedagógica dessas profissionais. As pedagogas da terra contribuem na implantação e acompanhamento dos cursos formais do MST, participam do processo de reivindicação e criação das escolas nos assentamentos, discutem com a secretaria da educação e os assentados sobre o atendimento das crianças nas escolas da cidade, desenvolvem e gerenciam projetos de EJA, Cirandas Infantis, participam das escolas itinerantes, promovem formação de educadores, etc. O desenvolvimento dessas atividades demanda conhecimento e formação pedagógica, o que justifica a formação dessas militantes e a criação dos cursos de Pedagogia da Terra em São Paulo. Alzira explica a necessidade da criação de cursos de formação de educadores do campo da seguinte forma:

“nós já estávamos sentindo dificuldade até de fazer as negociações com as prefeituras. Porque a gente não entendia das leis, a gente não entendia de um monte de coisas, (...) projeto político-pedagógico de escola, a gente não entendia disso. (...) A gente saiu do magistério e a gente queria aprofundar essas coisas que a gente só ouviu falar no magistério, né? A gente fechou uma turma porque a gente queria aprofundar na Pedagogia. Então, nós propusemos essa turma de Pedagogia [1ª turma] para esse grupo, que eram os dirigentes do Setor de Educação estadual.” (entrevista realizada em 19/02/2009).

Dessa maneira, podemos discorrer que a intenção do MST do estado de São Paulo ao indicar militantes do setor estadual de educação para essas cinco turmas de Pedagogia da Terra, descritas acima, era garantir a formação de quadros para o Movimento. Tal constatação é possível a partir das referências das pedagogas ao fato da organização priorizar a formação e atuação política, ao invés da inserção delas diretamente nas instituições escolares.

Podemos observar a importância que essa formação assume para o MST, na afirmação de Stedile (STEDILE, FERNANDES, 1999) que: “Se tu não aprenderes, não basta a luta ser justa. Se não estudares, conseqüentemente nem tu nem a organização irão longe.” (p. 42). Ainda de acordo com o dirigente do Movimento: “Nunca terá futuro a organização que não formar os seus próprios quadros. Ninguém de fora da organização vai formar os quadros por nós. Precisamos de quadros técnicos, políticos, organizadores, profissionais de todas as áreas” (p. 42 - 43).

É possível que a atuação mais voltada à esfera política da organização seja decorrência do número limitado de profissionais formadas que atuam no estado de São Paulo. Essa tendência pode ser o reflexo da necessidade de qualificação político-pedagógica de militantes que o MST paulista demandava, a fim de poder criar outros espaços de formação no próprio estado. Ou seja, a partir das experiências e frequência aos cursos de formação em outros estados, as pedagogas da terra passam a ter subsídios para pensar na política de criação de cursos formais no estado de São Paulo.

Nesse sentido, verificamos que as discussões que resultaram na criação de projetos de EJA, Ensino Médio, profissionalizantes, cursos superiores e de pós-graduação para os assentados de São Paulo foram protagonizadas por essas pedagogas da terra. Disso, podemos derivar que os esforços de garantir a qualificação política e pedagógica podem estar contribuindo com a ampliação do acesso a cursos do Pronera e, conseqüentemente, com a elevação das oportunidades educacionais de jovens e adultos dos assentamentos paulistas. Entretanto, podemos pensar que embora ocorreu um acréscimo no número de cursos formais, organizados em São Paulo, esse aumento ainda é muito restrito e não altera estruturalmente a oferta educacional para o rural no estado.

Outra suposição em que podemos nos arriscar é que, talvez, o setor estadual de educação de São Paulo tenha uma intencionalidade distinta para as educandas da primeira turma de Pedagogia da Terra do estado, cuja prioridade possa ser a formação de educadores para a atuação nas escolas dos assentamentos. Pois haverá um aumento no número de pedagogos da terra formados, que poderão contribuir nas atividades do setor de educação e assumir a docência das escolas.

O fato de todas as pessoas formadas em Pedagogia da Terra serem mulheres, bem como o de todas serem ou terem sido militantes do MST traz um traço que marca o setor da

educação do Movimento em São Paulo¹⁸. De acordo com Ana: *“só tem mulher, praticamente, no setor de Educação aqui de São Paulo”* (entrevista realizada em 14/04/2009). Porém, essa característica não se realça tanto nos outros estados, uma vez que segundo relatos das participantes, não havia uma proeminência feminina tanto nas turmas de Pedagogia que elas se formaram, quanto na organização do setor de educação de outros estados do país. Ainda segundo Ana, na turma de Pedagogia da Terra que ela cursou: *“Não era a maioria mulher, nossa turma ainda terminou com metade homem, metade mulher.”* (entrevista realizada em 14/04/2009).

Talvez, o fato de apenas mulheres serem formadas em Pedagogia, no estado de São Paulo, possa ser explicado pela tendência a se identificar a educação e outras áreas que envolvem o cuidado com o próximo como uma responsabilidade feminina. Os homens costumam se engajar na maioria das vezes em demandas referentes à produção, administração, etc. Nesse sentido, colocam-se em prática os papéis de gênero¹⁹, firmados socialmente, a partir dos quais a mulher assume uma postura acolhedora e maternal e o homem, de provedor material do grupo (LISBOA, 2003). Dessa maneira, acaba por se reproduzir as relações entre homens e mulheres tidas como estereotipadas.

De acordo com Rua e Abramovay (2000, p. 267 - 268):

No que se refere ao exercício de cargos de liderança no sistema organizacional dos assentamentos, cabem às mulheres (...), além de cargos tradicionalmente reservados ao sexo feminino – professora, agente de saúde – posições menores, subalternas e auxiliares na estrutura de liderança, basicamente voltadas para as rotinas administrativas.

Ainda segundo as autoras, o início da luta pela reforma agrária, muitas vezes, caracterizado pelo acampamento das famílias demandantes por terra, costuma permitir uma maior inserção das mulheres nas atividades políticas do local, se comparada à atuação feminina no restante do meio rural ou mesmo nos assentamentos já instituídos. Todavia, a possibilidade de atuação feminina na esfera pública, mesmo que restrita a áreas como a Educação e Saúde, pode representar um avanço no que tange ao papel da mulher na política.

Essa tendência pode ser observada no fato de que todas as entrevistadas atuam ou atuaram na militância do MST, em especial, no setor de educação, mas também em outras

¹⁸ O setor de Educação de São Paulo é composto pela maioria das pedagogas da terra já formadas do estado, por outras militantes do MST que estão cursando Pedagogia da Terra na UFSCar e em outros estados, profissionais formados ou estudantes de outras áreas, como História, além de pessoas que concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio. Nesse sentido, nota-se a diversidade que compõem o setor de educação do Movimento, embora apresente uma maioria feminina na sua atuação.

¹⁹ De acordo com Lisboa (2003), “Gênero e papéis de gênero estão profundamente enraizados na matriz cultural de cada sociedade e são transmitidos, através dos modelos de família, de geração em geração” (p. 123)

instâncias da organização. Nesse sentido, algumas delas assumiram posições de lideranças do Movimento, outras desempenharam ou desempenham funções fora do estado e até internacionalmente, ocupando papéis de destaque na hierarquia do MST. Podemos notar portanto, que a atuação no MST favorece uma projeção das mulheres na estrutura política do Movimento, uma vez que a partir da inserção no setor de educação, existe a possibilidade de ascensão na hierarquia da organização.

Outro destaque refere-se à idade das pedagogas formadas, que variam na faixa etária de 27 a 48 anos, sendo que a média é 35 anos. Assim, muitas delas têm filhos pequenos. Essas crianças acabam participando das lutas e das atividades junto às mães, o que torna a Ciranda Infantil um elemento essencial para a realização das atividades do setor de educação do MST. Assim, podemos perceber na fala de Betânia que:

“Acho que essa inserção que a gente tem no Movimento, com certeza, tem o lado familiar (...). Eu vejo que isso não é negativo. Acho que, primeiro, a gente tem que construir uma inserção não só da gente, mas do conjunto da família.” (entrevista realizada em 12/05/2009)

Dessa maneira, estudos sobre gênero (RUA & ABRAMOVAY, 2000; LISBOA, 2003; BARBOSA, 2006; PLÍNIO DOS SANTOS, 2007) indicam as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na tentativa de se inserirem na vida pública, uma vez que algumas delas ainda têm que lidar com o ciúme do marido/companheiro, o que, muitas vezes, limita a atuação e dedicação delas nesse meio. Além disso, elas têm que superar a resistência das instituições políticas, no que tange à participação feminina nesses espaços. Barbosa (2006) afirma que embora o número de mulheres militantes de movimentos sociais tenha aumentado, o índice de mulheres que ocupam cargos elevados hierarquicamente ainda não é tão alto.

Verificamos que das nove entrevistadas, sete delas têm companheiro/marido e oito tem filhos, sendo que uma delas já é avó. Assim, essas pedagogas têm que conciliar o matrimônio e a maternidade com as atividades produtivas do assentamento e as tarefas do Movimento, o que, muitas vezes, mostra-se uma tarefa árdua. A dificuldade de desenvolver o trabalho doméstico, garantir a produtividade do lote do assentamento, empenhar-se no estudo, cuidar dos filhos e ainda desenvolver a militância do MST, costuma sobrecarregar a mulher. Mercedes relata que:

“Eu estou contribuindo com o MST, é a opção que eu fiz. Mas tenho meus limites, porque eu sou assentada, sou esposa (...) e eu não quero abrir mão, também de fazer as minhas coisas do lote, que eu gosto e preciso fazer. Mas, isso não significa que eu não quero contribuir, né?” (entrevista realizada em 20/02/2009).

Sendo assim, a garantia do bom desenvolvimento de todas essas tarefas atribuídas à mulher depende de que o companheiro/marido compartilhe as responsabilidades com ela (LISBOA, 2003). Notamos que as participantes da pesquisa lidam de formas diferentes com essa questão, sendo que algumas dispõem de um respaldo familiar que possibilita que elas desenvolvam as atividades políticas do Movimento e outras não, ficando divididas entre os afazeres domésticos, o estudo, os filhos, marido/companheiro e a militância. Esta segunda situação prejudica a relação entre o casal e os filhos, tornando-se, algumas vezes, inviável conciliar todas essas responsabilidades.

Nesse sentido, Gabriela comenta que no período que mais se dedicou às atividades do setor de educação do MST: *“Esse tempo todo eu passei muito longe dos meninos, quando dava, meu menino participava dos encontros do MST... Mas a minha filha, de 15 anos ficou muito sozinha nesse período.”* (entrevista realizada em 11/05/2009).

Assim, entendemos que a postura do companheiro/marido no processo de corresponsabilização é essencial para que a mulher possa desempenhar todas essas funções sem pesar ou culpa. Para tanto, é necessário que haja um processo de convencimento do homem em relação à importância que a atuação da mulher assume para a organização do Movimento e avanços da comunidade, bem como que as tarefas domésticas podem ser compartilhadas entre o casal (BARBOSA, 2006). Observamos que se o companheiro/marido da militante tem uma inserção política no Movimento, o reconhecimento da importância da contribuição política feminina é facilitado, tornando mais factível a partilha das responsabilidades.

Ao discutir essa questão, Betânia afirma que:

“lá em casa, eu e o meu companheiro temos inserção no Movimento, todos temos tarefas políticas no Movimento, né? Assim, a gente tem buscado também inserir as crianças, os filhos (...) nos espaços do Movimento. (...) No curso de Pedagogia, tinha algumas vezes que eu acabava levando as crianças para o curso. Mas a gente chegou em um entendimento (...) de que eu deveria estudar e, portanto, o meu companheiro ficaria com as crianças. (...) Então, isso vai muito da compreensão, do entendimento entre a família, do companheiro, como pode se organizar. Mas eu não vejo como um problema e nem como um empecilho essa questão familiar (...). Eu acho que é possível conciliar, sim, dentro das atividades. É nessa perspectiva, acho que vai de como cada família trata e interpreta essa situação.” (entrevista realizada em 12/05/2009)

Percebemos que as participantes da pesquisa desempenham uma série de atividades, tentando conciliar o papel de mulher, mãe, militante, estudante e assentada. Assim, em

relação às expectativas que as pedagogas da terra têm em relação ao futuro, notamos que elas visam contemplar todas essas dimensões de suas vidas. Os projetos das entrevistadas variaram bastante, porém apresentam como ponto em comum a vontade de continuar contribuindo com o setor de educação e com o MST. Inclusive, até a militante que está afastada coloca como uma perspectiva futura poder voltar a atuar no Movimento. De acordo com Gabriela: *“Nada, também, que no futuro eu não possa voltar a contribuir, entendeu? É só um momento mesmo (...) [a gente] sente falta... A gente se acostuma... toda uma vida de contribuição... Sente falta...”* (entrevista realizada em 11/05/2009)

Os planos que elas teceram envolvem projetos de terminar a pós-graduação, iniciarem o curso de especialização, conquistarem escolas nos assentamentos, aprenderem a ser mãe, produzirem no lote e desenvolver projetos agrícolas e também foi recorrente a referência a atuarem nas escolas dos assentamentos, tanto em EJA, Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Betânia relata que:

“a perspectiva é dar continuidade na atuação e na contribuição nas tarefas do Movimento (...) quem sabe, futuramente, também, a perspectiva é de contribuir aí nas escolas, né? Então, tem toda uma discussão no setor de Educação de como os educadores, os pedagogos também precisam contribuir nas escolas nos assentamentos. Então, tem se pensado um pouco isso como perspectiva futura. Mas, a princípio, é dar continuidade na inserção, no setor de Educação” (entrevista realizada em 12/05/2009)

Um exemplo de como as pedagogas apresentam expectativas otimistas para o futuro, pode ser observada na fala de Ana, que busca articular o estudo, a atuação no setor regional e os projetos de produção no assentamento:

“Ah, acho que as minhas expectativas são em todas as áreas, né? Então, quero fazer o curso de especialização (...). Estou com uma expectativa boa desse curso. Na regional, também, a gente quer avançar com a turma de EJA. (...) Na Comuna Urbana, eles conquistaram uma escola, que vai ser de Educação Infantil (...) E aí, a gente está com esse desafio de ajudar a organizar. E nos outros espaços, a gente quer (...) intensificar o acompanhamento às escolas que as crianças estudam. A gente também continua na luta para que se tenha escolas dentro dos assentamento (...) Eu também sou assentada, a gente também tem que ter uma produção no lote, então, agora, a gente está fazendo os projetos para ver se consegue financiar pelo Pronaf. (...) As expectativas são as melhores.” (entrevista realizada em 14/04/2009)

Dessa forma, as pedagogas parecem estar inseridas na comunidade de modo a tentar contribuir para o desenvolvimento do assentamento, assumindo o compromisso de serem

agentes da educação nessa realidade. De acordo com Mercedes:

“Porque a gente estava lá não é por nossa conta própria. A gente tinha o entendimento de que o Movimento proporcionou essa abertura para a gente estudar, para a gente pensar e tal. E teve nosso lado, também, que a gente teve que contribuir para isso, né?” (entrevista realizada em 20/02/2008)

Nesse sentido, podemos perceber que as pedagogas apresentam um sentimento de pertencerem ao Movimento, buscando continuar contribuindo na organização do setor e no MST, de modo a retribuir o investimento político e pedagógico feito pelo Movimento para garantir a formação dessas militantes. A partir dos elementos apresentados, verificamos que o curso de Pedagogia da Terra parece ter proporcionado um processo de apropriação de categorias teórico-metodológicas, o que oferece mais legitimidade e responsabilidade a atuação das militantes formadas. Além disso, o fato de tais mulheres terem acesso ao Ensino Superior faz com que elas se sintam realizadas pessoalmente e gratas ao MST.

As discussões feitas acima fundamentam a compreensão dos sentidos da formação em Pedagogia da Terra, atribuídos pelas profissionais que concluíram o curso e que atuam ou atuaram no estado de São Paulo. Após identificar os sentidos da formação presentes nas falas das entrevistadas, buscamos organizá-los em seis categorias: **aumento da escolaridade; boa qualidade da formação; formação pedagógica e política; valorização da militância; qualificação da atuação** e, por fim, **relação entre formação e atuação**. Assim sendo, apresentaremos a seguir as categorias utilizadas para analisar os sentidos da formação, buscando aferir algumas interpretações desses depoimentos.

As entrevistadas remeteram a possibilidade de aumento no nível de escolaridade dos assentados e militantes do MST, como uma das justificativas da criação dos cursos do Pronera e como uma forma de superar o processo de exclusão histórica de políticas educacionais voltadas para a população rural. Conforme já afirmamos, o nível de escolaridade da população do campo é baixo (RUA, ABRAMOVAY, 2000; ANDRADE, DI PIERRO, 2003; ARROYO, CADART, MOLINA, 2005; BRASIL, 2005; IBGE, 2009, entre outros). É essa característica que, segundo Alzira, é uma das relevâncias e fornece sentido a demanda pela escolarização dos assentados. De acordo com a pedagoga, os cursos conquistados a partir do Pronera, permitiram que alguns militantes do MST tivessem acesso à educação, explicando o fenômeno da seguinte forma:

“nós criamos o coletivo e, depois disso percebemos que várias dirigentes, que hoje fazem parte da direção estadual, fazem parte do setor [de educação], de outros setores. (...) um bocado não tinha o

Ensino Fundamental e outros não tinham o Ensino Médio. Então um bocado que tinha o Ensino Médio, são companheiras que hoje estão fazendo Pedagogia (...). Outros que tinham o Ensino Fundamental, (...) são as meninas que fizeram o Magistério. Outros foram fazer o TAC, que é outro curso da área da produção. (...) então, foram para a área da produção. Foi um período de muita efervescência de militantes, né? E aí, a gente se deu conta que a maioria dos nossos militantes apresentava uma escolarização muito baixa. E como a gente estava com essa dificuldade de negociar nas escolas (...), nós começamos a mexer os ponteiros para os nossos militantes estudarem. Aí, que um bocado foi fazer Magistério, um bocado foi fazer Pedagogia” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Todavia, devemos destacar que apesar da criação dos cursos do Pronera, o acesso à educação ainda é restrito a uma pequena parcela, pois os projetos criados no estado de São Paulo ainda não apresentam número suficiente para alterar substancialmente o baixo grau de escolaridade da população assentada, embora possamos verificar um aumento nos índices de escolarização dos assentados, em comparação ao restante da população rural (RUA, ABRAMOVAY, 2000; LEITE, *et. al.*, 2004).

Ao realizar as entrevistas, notamos que as participantes fizeram muitas referências à qualidade formativa e desafiadora dos cursos de Pedagogia da Terra, conforme pudemos observar nas avaliações das pedagogas sobre os cursos que fizeram, descritas no 3.2. Nesse sentido, o depoimento de Alzira pode ser destacado, uma vez que ela traz o ingresso em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas, como exemplo para ilustrar esse fato. A pedagoga avalia essa inserção na universidade como um dos reflexos da boa qualidade dos cursos do Pronera, que, segundo sua análise, fornece uma formação com qualidade equivalente, ou até superior a dos cursos de graduação regulares. Nas suas palavras:

“E o que a gente analisa [do ingresso na pós-graduação regular, de universidades públicas, por militantes oriundos de cursos do Pronera]? Muitas pessoas falam que nossos cursos, organizados em tempo presencial, tempo comunidade, que isso não tinha que ser feito, que o conhecimento é muito vago. (...) Pelo contrário, [esse ingresso] acabou de provar que o curso dá elemento (...) que [os cursos] têm qualidade (...). É claro que ficamos muito felizes que aconteceu no setor. E dessa vez que eu fiz [o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação, de uma universidade estadual paulista], eu enfrentei esse processo seletivo bem concorrido. Mas teve uns três colegas nossos que fizeram em outras universidades e que passaram, também, né?” (entrevista realizada em 19/02/2009)

No entanto, é importante avaliar que os projetos do Pronera são desenvolvidos de maneira precária e sem o devido financiamento, como pudemos aferir das descrições das

dificuldades enfrentadas pelas turmas de Pedagogia da Terra apresentadas pelas entrevistadas e pelas contribuições de Molina (2003), Costa (2006) e Freitas (2006). Em consequência dos atrasos e da falta de verba, algumas turmas tiveram que contribuir financeiramente para garantir o andamento do projeto, de modo que a sua formação pudesse ser efetivada. Nesse sentido, é importante enfatizar que os cursos são públicos e devem ser financiados com verba pública.

O que pode ser observado é que a avaliação positiva da qualidade da formação tem como contribuição o investimento individual dos educandos, que, muitas vezes, dispunham de recursos próprios para garantir suas viagens, estadias, alimentação, realização de seminário, atividades complementares, entre outras necessidades dos cursos. Além disso, de acordo com as entrevistadas, os movimentos sociais parceiros, muitas vezes, acabaram por colaborar decisivamente na esfera política, pedagógica e financeira, para garantir articulações necessárias para o andamento dos cursos, o que, de acordo com as participantes, reforça o compromisso político das militantes com o MST.

No que tange à formação pedagógica e política das educandas, decorrente das condições de ensino que propiciam o desenvolvimento de uma compreensão maior da realidade, todas as entrevistadas avaliaram positivamente a formação que obtiveram no curso. Sendo que os principais destaques relacionam-se aos conteúdos teórico-metodológicos trabalhados na graduação, ao aprendizado político decorrente da inserção mais orgânica no Movimento e aos aspectos mais pedagógicos da experiência. Ana revela que:

“Como eu era nova no Movimento, não tinha participado de nenhum curso formal. (...) você vai aprendendo o que é alternância fazendo. Foi aí que a gente começou a conhecer melhor a trajetória da Educação do Campo, também, né?” (entrevista realizada em 14/04/2009)

Dessa forma, segundo as entrevistadas, o acesso ao conhecimento sistematizado das universidades, promove um processo de apropriação da teoria necessária para um entendimento do mundo que as rodeia. Tal conquista pode contribuir para o desenvolvimento de uma forma de produção de conhecimento destoante do que é convencionalmente praticado e dar elementos para que os movimentos sociais do campo possam ser protagonistas das pesquisas acerca da realidade em que estão inseridos (JESUS, 2006).

Por outro lado, Oliveira (2008) afirma que as práticas educativas dos movimentos sociais do campo e dos cursos do Pronera inviabilizam a tentativa de uma efetiva compreensão da realidade devido à inconsistência da formação oferecida. Contudo,

percebemos que as pedagogas se referiram a uma preocupação em relação à busca por uma apropriação teórica, a fim de dar elementos à atuação, vinculando a produção de conhecimento às demandas da realidade vivenciada. Podemos compreender tal postura à luz das contribuições de Mészáros (2002), segundo o qual a concepção marxiana de educação depende da articulação entre teoria e ação revolucionária, à medida que a teoria esteja tão intrinsecamente relacionada à realidade e que essa teoria parta das necessidades concretas da classe trabalhadora.

As pedagogas da terra afirmaram que o Movimento busca uma valorização das educandas através da inserção política na organicidade do Movimento ou de uma atribuição maior de responsabilidades. Mercedes e Betânia reconhecem que o MST qualifica a atuação das militantes ao indicá-las aos cursos de formação. Dessa forma, existe uma preocupação por parte das pedagogas em continuar contribuindo com o Movimento, de modo a justificar essa indicação.

Segundo Betânia: *“Então, esse também é um fator que eu acho importante, o Movimento valorizar os estudantes que se formam nos cursos.”* (entrevista realizada em 12/05/2009). E Mercedes complementa:

“essa dinâmica que o Movimento tem contribui muito na formação da gente. Muitas vezes, a gente não consegue contribuir com o MST tanto quanto o Movimento (...) contribui com a gente, né? Porque, por exemplo, eu poderia ter vindo para o Movimento, para o acampamento e, meramente, ser uma pessoa que trabalha na roça e tal” (entrevista realizada em 20/02/2009)

Nesse sentido, podemos perceber que a inserção política das militantes, incentivada pelo MST, resvala sobre a discussão do ingresso da mulher na vida pública do Movimento. A análise das entrevistas permitiu que avaliássemos que há uma valorização da contribuição feminina, mesmo que, muitas vezes, ainda haja a tendência de que elas ocupem-se das esferas tidas como tipicamente trabalho de mulher, como educação e saúde (RUA, ABRAMOVAY, 2000; LISBOA, 2003).

Apesar disso, entendemos que esta inserção pode ser uma forma de superação da divisão das tarefas por gênero, pois algumas das entrevistadas afirmaram atuar na direção regional do MST, para além das suas contribuições no setor de educação. O bom desempenho político das mulheres em funções que, convencionalmente, são atribuições masculinas, pode representar uma forma de que se reconheça a condição de igualdade que homens e mulheres podem exercer na esfera pública, em quaisquer que sejam as tarefas.

De acordo com as entrevistadas, um dos resultados do investimento e valorização das militantes pelo MST é qualificação da atuação política delas, principalmente do setor de educação. Assim, segundo uma das participantes, houve a criação de uma “cultura de estudo”, em decorrência do incremento no acúmulo teórico-metodológico. As pedagogas destacaram que, o MST busca garantir a inserção política dos educandos dos cursos, na organicidade do Movimento. De acordo com Betânia: *“A intenção é que em todos os cursos, a gente cada vez mais aprofunde a inserção desses estudantes nas demandas dos movimentos, né, na realidade dos movimentos.”* (entrevista realizada em 12/05/2009).

Em relação à importância da formação para atuação das profissionais graduadas e qualificação do setor de educação, Alzira descreve que:

“Eu acho que a atuação da gente, a partir desses cursos, vai ganhando qualidade, né? E a gente vai falando a partir não só do discurso, da prática... Mas a gente vai fazendo, vai elaborando um discurso a partir da prática, mas também a partir de um conteúdo, e de teoria, que de certa forma dá sustentabilidade para a prática que a gente está desenvolvendo, né? Que dá sustentabilidade para essa prática e que também dá sustentabilidade a um projeto de sociedade que o próprio Movimento vem construindo. Porque nos nossos cursos, quando a gente vai tendo acesso a esses conhecimentos, a gente de certa forma não desvincula da vida, né? (...) E a gente começa a selecionar, selecionar os autores, selecionar os pesquisadores que comungam com a gente. Temos elementos para fazer essa seleção. A atuação da gente nos cursos formais parte daí. (...) e isso é uma coisa muito interessante, vendo, por exemplo, a questão das políticas públicas. (...) Hoje a gente quer saber de onde vem o financiamento daquela experiência, qual é o pano de fundo que aquilo ali realmente traz, se essa política pública não está mascarada, não está maquiada. Se não é uma política pública que só quer conformar os sujeitos, para não fazer uma luta mais profunda, com uma transformação de realidade mais profunda. Hoje, a gente já faz essas perguntas, né?” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Dessa forma, Alzira apresenta a concepção de educação que fundamenta sua compreensão da realidade:

“E é importante a gente não ficar só pensando a Educação, mas pensar a Educação para além das escolas. Pensar Educação na sua antologia correta, porque Educação, ela faz parte de todos os espaços. A escola é só mais um espaço” (entrevista realizada em 19/02/2009)

A categoria abordada acima se relaciona diretamente com a ênfase na relação entre a formação e atuação das profissionais, ou seja, a busca de fundamentar a formação oferecida nos cursos a partir da realidade dos acampamentos e assentamentos, das demandas do MST,

como uma forma de tentar vincular a teoria apresentada na sala de aula com a atuação prática na realidade concreta. Dessa forma, as entrevistadas reforçaram a importância de a formação estar associada às demandas do Movimento, como uma forma de tentar relacionar a teoria proposta em sala de aula com a realidade vivenciada nas áreas de reforma agrária. Os depoimentos listados abaixo são exemplo deste sentido atribuído à formação em Pedagogia da Terra.

Betânia relata tal aspecto, abordando o fato das profissionais formadas retornarem o conhecimento teórico e acúmulo político à própria organização do MST.

“a formação que a gente adquire no curso é uma forma da gente retornar um acúmulo de conhecimento (...) para o conjunto do Movimento. (...) É importantíssimo investir na formação desses educadores, ao mesmo tempo, também, tentar retornar, nessa perspectiva de uma contribuição política, pedagógica, enfim, em todas as atividades do Movimento. Então, eu acho que é muito importante investir nessa experiência. (...) E sempre nessa perspectiva da importância de formar educadores para responder as demandas do conjunto do Movimento. Eu acho que essa, para mim, foi um dos principais objetivos da formação de educadores, né?” (entrevista realizada em 12/05/2009)

Assim, Betânia avalia que os investimentos político e pedagógico feito pelo MST nos cursos de formação estão associados às demandas da organização. De acordo com seu depoimento:

“Acho que não é só um investimento pedagógico, mas é um investimento político para o Movimento, desenvolver essas experiências dos cursos de formação de educadores. Porque a demanda que a gente tem, a necessidade dos acampamentos, dos assentamentos é muito ampla. Então, é necessário que a gente aprofundar cada vez mais e construir cada vez mais a experiência de formação de educadores, né? Para mim, esse é um elemento positivo (...) você ter a oportunidade de puxar um curso de graduação, vinculado às demandas e às necessidades do Movimento (...). Eu acho que tanto para mim, enquanto (...) pedagoga, como para o Movimento.” (entrevista realizada em 12/05/2009)

Gabriela ressalta que os cursos buscam vincular a teoria disponibilizada na sala de aula com a realidade concreta dos acampamentos e assentamentos, o que promove um incremento na compreensão dessa realidade e a tentativa de relacionar a teoria com a prática, presente na ação das militantes. Nas palavras da pedagoga:

“A formação contribui porque a gente aprende muito a partir das experiências. Porque o curso força muito a gente ir à realidade

buscar os elementos para a análise. Ai, a gente mistura com a parte mais teórica, para poder contribuir e enfrentar algumas coisas. Então é importante. (...) Tanto que a maioria das meninas que fizeram Pedagogia, depois, quando voltaram, foram reconhecidas e já assumiram tarefas (...) vão contribuindo, fazendo articulação, buscam convênio, tentam avançar no setor. Então, é importante, muito importante.” (entrevista realizada em 11/05/2009)

A partir de tais constatações, podemos perceber que uma das intencionalidades mais acentuada do MST do estado de São Paulo, em relação à indicação destas militantes do setor de educação para estudarem em cursos de Pedagogia da Terra em outros estados, é a formação de quadros. O que pode ser observado nas discussões realizadas acima e exemplificado com o relato de Alzira, que afirma que quase a totalidade da sua turma de Pedagogia da Terra, no período da entrevista, realizava atividades na militância do MST. De acordo com a pedagoga:

“Tinham várias pessoas que eram de outros setores que fizeram o curso, porque sentiam a necessidade de estudar e de aprofundar alguns temas que a gente, sozinho, não conseguia aprofundar. Hoje, a maioria [da militância do MST] (...) se for listar é de Unijuí. Se você for ver, hoje, na direção nacional uns quatro, cinco fizeram o curso. Do setor a grande maioria fez o curso” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Ainda é possível perceber que as pedagogas apresentam como principais motivações para o futuro a possibilidade de continuar contribuindo para a organização do MST e do setor de educação. Até os sentidos atribuídos à formação que revelam aspirações individuais, como o aumento da escolaridade e a formação pedagógica, mostram-se intrinsecamente articulados com a organicidade do Movimento e com a possibilidade de se manter na militância. Dessa forma, podemos avaliar que o estabelecimento da relação entre o MST e as pedagogas indicadas reflete muita reciprocidade e gratidão.

Em suma, vimos que as trajetórias de vida destas pedagogas, no que se refere às suas origens, escolarização, experiências profissionais, variam bastante, porém são marcadas por uma constante busca por melhores condições de vida, decorrente de um amplo processo de exclusão social e exploração que elas e suas famílias sofreram. Observamos, ainda, que elas apresentam motivações distintas no que se refere ao que as levaram a participar do MST, tendo como convergência a identificação com a luta pela terra e pela educação do campo.

As profissionais cursaram cinco projetos de Pedagogia da Terra, desenvolvidos em parceria com quatro universidades diferentes, de três estados da federação. Alzira formou-se no curso da Unijuí; Mercedes, Carolina, Cristina e Soraia cursaram a pedagogia da Terra da

Unemat; Gabriela, Betânia, Hortência e Kátia fizeram parte da primeira turma do Iterra, sendo que Joana participou da segunda turma e, por fim, Ana que concluiu a graduação no curso da Unioeste. Segundo o relato das militantes, os cursos enfrentaram inúmeras dificuldades, porém a avaliação da formação oferecida nesses espaços foi positiva, com destaque às dimensões políticas e pedagógicas da educação disponibilizada.

Além disso, a maioria das entrevistadas desenvolvia atividades militantes variadas no MST e em regiões diferentes, geralmente, no estado de São Paulo. Podemos enfatizar que a inserção política das pedagogas, principalmente em atividades relacionadas ao setor de educação do Movimento, é a prioridade destas e da própria organização, visto que nenhuma das profissionais atua diretamente nas escolas dos assentamentos. No que tange ao sentido da formação e as perspectivas de futuros trazidas pelas participantes da pesquisa, pudemos notar uma ampla gama de depoimentos, cujo ponto em comum foi a busca por continuar contribuindo com o MST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quanto mais os espaços estiverem sendo reordenados pelos camponeses, com uma maior heterogeneidade e pluralidade de projetos, mais possibilidades teremos de construir uma sociedade diferente da que temos hoje.”

Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (2006, p. 56)

As trajetórias apresentadas ilustram a diversidade que compõem as histórias de vida dessas mulheres, de origens e caminhos distintos, que convergiram na identificação com a luta pela reforma agrária e pela educação do campo. Essas informações comprovam que essas pedagogas desdobram-se para conseguir desempenhar seus diversos papéis, que compreendem as atividades produtivas nos assentamento, cuidado de filhos, tarefas domésticas, estudo, responsabilidades com o marido/companheiro e a militância no MST. As inúmeras atribuições dessas pedagogas caracterizam suas atuações, que abrangem aspectos locais e mais amplos da discussão sobre educação do campo no estado de São Paulo.

No que tange às origens, percebemos que as participantes da pesquisa vieram de locais diversos, por caminhos diferentes, no entanto, todas são mulheres pobres, vítimas de exploração da sua força de trabalho e expropriação, típicas da classe trabalhadora brasileira. Além disso, suas vidas foram marcadas por inúmeras andanças em busca de melhores condições de vida, antes de inserirem-se no MST, e elas continuam em movimento, na busca de que seus direitos e de seus companheiros de luta sejam respeitados (VENDRAMINI, 2007b).

Em relação à escolarização, as trajetórias das entrevistadas fornecem elementos para a compreensão de como essas mulheres driblaram o processo de exclusão escolar que atinge grande parte da população rural brasileira, principalmente as mulheres, segundo os dados do IBGE (2009). Notamos que algumas já haviam concluído cursos técnicos, modalidade de ensino destinada aos filhos de trabalhadores e outras, completaram o Ensino Médio regular. Isso já demonstra que elas tiveram mais acesso a educação do que seus pais, que em alguns casos, eram analfabetos e completaram o Ensino Fundamental em turmas de EJA, corroborando com Rua e Abramovay (2000).

As pedagogas da terra do estado de São Paulo foram marcadas por trabalhos precários e desqualificados, ao longo de suas trajetórias profissionais, sendo comum a referência ao trabalho doméstico. Estas condições de emprego ou a dificuldade de acesso a ele, na maioria das vezes, motivou as entrevistadas ou suas famílias a ingressarem na luta pela terra, a fim de

pleitear melhores condições de vida, além da possibilidade da organização política encontrada na militância do MST (VENDRAMINI, 2007a).

Mesmo assim, as participantes relataram diferentes motivações, que as levaram ao Movimento, variando desde o desejo de acessar um pedaço de chão para produzir até o interesse em poder estudar. Entretanto, todas as entrevistadas encontraram-se na militância no setor de educação do MST, o que justificou as indicações delas para cursarem Pedagogia da Terra em cinco turmas diversas, em parceria com a Unijuí, Unemat, UERGS e Unioste. A Pedagogia da Terra trouxe como contribuições para a vida das profissionais formadas, em especial, o incremento na escolaridade das participantes da pesquisa, chance rara para a população rural, em geral. Todavia, notamos que existe um limite da repercussão desta conquista, devido ao pequeno número de pedagogas da terra que atuam no estado de São Paulo.

Após a formação, analisamos que a atuação das pedagogas foi qualificada, visto que elas passaram a assumir uma série de responsabilidades no setor estadual de educação, o que restringiu a participação delas no cotidiano das escolas dos assentamentos, ou mesmo nas Cirandas Infantis e nos projetos de EJA. Ao assumirem a militância no setor paulista, as entrevistadas passam a ter compromissos em outros locais, o que implica em viajar bastante para participar de reuniões e atividades da organização, dificultando o tempo disponível para projetos mais próximos do dia-a-dia dos assentamentos e acampamentos.

Além disso, compreendemos que as dificuldades de acesso à docência nas escolas paulistas, devido às exigências institucionais para o ingresso nas salas de aula de professores recém-formados e ao número restrito de escolas nos assentamentos no estado de São Paulo limitam as possibilidades de ingresso delas. Fazendo uma ressalva de que as entrevistadas fizeram várias referências ao fato de que essa realidade não é comum aos pedagogos da terra de outros estados.

Todavia, a distância das salas de aula não impede que elas desenvolvam a prática pedagógica, visto que as profissionais formadas contribuem na coordenação dos cursos formais, propõem projetos de EJA, cursos técnico-profissionalizantes e superiores, encabeçam atividades de formação de educadores infantis, entre muitas outras tarefas educativas. Sendo assim, concluímos que a formação em Pedagogia dá elementos para que elas possam contribuir nestes processos de discussão, por entender os fundamentos da educação e de metodologias de ensino.

A atuação das pedagogas da terra parece ter sido qualificada pela formação em Pedagogia da Terra, tanto no âmbito político, quanto na dimensão pedagógica dessa ação.

Pois todas as entrevistadas fizeram referência a uma maior compreensão da realidade possível a partir do curso, valorizando o processo de apropriação de conhecimentos teórico-metodológicos. Nesse sentido, as pedagogas da terra reconhecem as contribuições do curso, tanto no sentido de acesso a teoria, quanto na possibilidade de incrementar a atuação política destas militantes.

Dessa maneira, as participantes da pesquisa reconhecem que o MST exerceu um papel muito importante no processo formativo das mesmas, uma vez que o Movimento criou possibilidades de inseri-las na militância, principalmente, no setor de educação antes, durante e depois do curso. Além do MST tê-las indicado para cursarem Pedagogia da Terra, investindo política e pedagogicamente na formação e qualificação dessas mulheres.

Os depoimentos das militantes reforçam que, a princípio, o objetivo do Movimento, ao indicá-las, foi o de garantir a formação de quadros da organização e do setor. Analisamos que a partir dessa qualificação as pedagogas passaram a ter mais elementos para reivindicar projetos educacionais junto ao Estado, uma vez que a maioria delas acompanha os cursos formais do MST, dentre outras tarefas que assumiram no setor.

Podemos nos arriscar a afirmar que a formação dessas mulheres contribuiu para criar oportunidades educacionais e de formação para outros assentados e acampados da organização. Embora o número de cursos formais ainda seja limitado para alterar estruturalmente o quadro da oferta de educação para a população rural paulista, possibilitou-se o acesso aos cursos profissionalizantes e superiores, que podem continuar contribuindo para que esse quadro seja transformado. Nesse sentido, cabe a reflexão de Jesus (2006, p. 55), ao avaliar a prática do fazer educação dos movimentos sociais do campo, que afirma:

Nesses coletivos há possibilidades do exercício de uma formação humana menos individualista e que projete ações pensando, não somente, no crescimento de cada um, mas principalmente, como os sujeitos coletivamente, podem implementar um projeto do campo articulando a educação com esse projeto. A produção pedagógica dos movimentos aponta para um diálogo entre teoria pedagógica e prática em que o projeto educativo não pode estar dissociado de um projeto político, social.

Em relação às expectativas e projetos para o futuro, as entrevistadas referiram-se a planos que perpassam por diversas esferas de suas vidas. Passando pela dimensão familiar, enquanto mães, mulheres e até avó; pela produtiva, visto que grande parte delas é assentada e intenciona garantir seu sustento da produção agroecológica do lote; pelo estudo, pois elas pretendem manterem-se aprendendo sobre a realidade em que atuam, e pela dimensão política, uma vez que todas as militantes, exceto uma, referiram-se a intenção de continuar contribuindo com o setor de educação e com o MST, como forma de retribuir ao investimento

político aproveitado por elas. Além disso, em algumas entrevistas, houve referência ao interesse de assumir a docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, como perspectiva futura para as pedagogas e para o Movimento.

A partir dessas considerações, analisamos os sentidos atribuídos à formação pelas pedagogas da terra de São Paulo e estabelecemos que eles se relacionam com as seguintes categorias: aumento da escolaridade, boa qualidade da formação, formação pedagógica e política, valorização da militância, qualificação da atuação e relação entre formação e atuação. Dessa forma, notamos que todos esses sentidos sintetizam o interesse de qualificar a atuação da militância, ou seja, de formação de quadros para o MST.

O que é expresso da fala de Alzira:

“Porque no nosso entendimento a formação não é nossa. Nós temos essa formação, mas nós temos que socializá-la, então ela passa a ser coletiva. Quando nós temos essa formação, nós temos obrigação de socializar para os companheiros e companheiras que também estão junto com a gente nessa luta.” (entrevista realizada em 19/02/2009)

Nesse sentido, notamos a construção do que Mészáros (2008) chama de *indivíduo social*, visto que para além dos ganhos pessoais, inerentes da formação, as pedagogas afirmam assumir um compromisso com a comunidade e com o Movimento, de modo a socializar a formação adquirida nos cursos formais. Assim, notamos que até nos sentidos da formação que revelam interesses individuais das entrevistadas, como incremento na escolarização ou valorização da militância, esses aspectos são investidos em prol da coletividade, que nesse caso é a qualificação da atuação no MST e no setor de educação, especificamente.

Em suma, podemos concluir que os sentidos atribuídos à formação relacionam-se a continuidade da contribuição que as pedagogas da terra formadas oferecem ao Movimento, a fim de retribuir os investimentos político e pedagógico aplicados nelas. E, conseqüentemente, os usos dos elementos fornecidos pela formação em Pedagogia da Terra são destinados à atuação delas no MST e no setor de educação.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera**: manual de operações. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004. 129 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária** – PNERA. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério da Educação, 2005. 158 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base Programa Escola Ativa**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 48 p.

CALDART, Roseli Salet; ARAÚJO, Maria Nalva; KOLLING, Edgar Jorge. **Formação de Educadores nos Cursos Formais**. Avaliação dos cursos formais de formação de educadores e educadoras do campo. Janeiro de 2008. 12 p. (não publicado).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tabela 23**: taxa de alfabetização e analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e situação de domicílio, segundo os grupos de idade – 1980/2000. s.d. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm>. Acesso em: 25 ago. 2009.

_____. **Censo agropecuário de 2006**. 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1464&d_pagina=1>. Acesso 30 set. 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Cadernos do ITERRA**, v.2, n.6, dez. 2002.

_____. Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação**, n. 13 (Edição Especial). Iterra/ Setor de Educação do MST. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. II Seminário Nacional o MST e a Pesquisa. **Cadernos do Iterra**. Veranópolis. Ano VII, n. 14, nov. 2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva**: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: INCRA/Ação Educativa, 2003.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Vol. 2. (Col. por uma Educação Básica do Campo).

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Sílvia Helena Andrade de. Análise de uma escola específica para o campo. *In.*: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.

BARBOSA, Viviane Oliveira de. A Caminho dos babaçuais: gênero e imaginário no cotidiano de trabalhadores rurais no Maranhão. *In.*: Woortmann, E. F.; Heredia, B. & Menashe, R. (Org.). **Margarida Alves**: Coletânea sobre estudos rurais e gênero. NEAD Especial. Brasília: MDA/ IICA, 2006.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Vol. 3. (Col. por uma Educação Básica do Campo).

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina**: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores e Associados, 1999.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Carneiro Leão e a luta por uma pedagogia ruralista. *In.*: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.

BUFFA, Ester; NOSELLA Paolo. **A educação negada**: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: NEAD/MDA, 2006.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. As relações entre governo federal X movimento social e universidade no desenvolvimento do Pronera no estado de São Paulo. *In.*: Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural., nº VII, 2006, Quito. **Anais do VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural**. Disponível em: <<http://www.alasru.org/cdalasru2006/05%20GT%20Ant%C3%B4nio%20Cl%C3%A1udio%0Moreira%20Costa.pdf>>. Consultado em 20 de mai. 2009.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITZ, Candido Giraldez. A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1379-1402, set./dez. 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. **Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos assentados**: uma análise dos dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. s.d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST**: Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra:

formação e territorialização em São Paulo. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Os campos da pesquisa em Educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In.*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **Agricultura camponesa e/ou agricultura familiar**. s.d. Disponível em: <<http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/telas/publicações>>. Acesso em: 13 fev. 2007.

FERNANDES, Florestan. Anotações sobre o capitalismo agrário e mudança social no Brasil. *In.*: **Sociedades de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 190 – 211.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. A formação da rede de educação de assentados da reforma agrária: o Pronera. *In.*: Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural., nº VII, 2006, Quito. **Anais do VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural**. Disponível em: <<http://www.alasru.org/cdaldasru2006/05%20GT%20Ant%C3%B4nio%20Cl%C3%A1udio%20Moreira%20Costa.pdf>>. Acesso em 20 de mai. 2009.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. *In.*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In.*: LOMBARDI, SAVIANI, SANFELICE (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

LEANDRO, José Benedito. **Curso técnico em administração de cooperativas do MST**: a concepção de educação e a influência no assentamento Fazenda Reunidas de Promissão-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LEITE, Sérgio Pereira, *et. al.* **Impactos dos assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LISBOA, Teresa Kleba. **Gênero, classe e etnia**: trajetória de vida de mulheres migrantes. Forianópolis: Ed. da UFSC; Chapecó: Argos, 2003.

MAKARENKO, Anton Simiónovitch. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. O pensamento educacional de Sud Mennucci. *In.*: ALVES, G. L. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria do capital. São Paulo: Boitempo/ Campinas: Unicamp, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

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

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. *In*: HOLANDA, A. B. **História geral da civilização brasileira**. Rio de Janeiro: DIFEL, t. III, v. 2, p. 261- 291, 1978.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência... **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005.

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

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

PLÍNIO DOS SANTOS, Carlos Alexandre Barboza. As vidas de Maria: da visibilidade de uma mulher trabalhadora rural quilombola. *In*.: WOORTMANN, E. F.; LOPES, A. L.; BUTTO, A., MOLINA, C. (Org.). **Margarida Alves**: II Coletânea sobre estudos rurais e gênero. NEAD Especial. Brasília: MDA, 2007.

REZENDE, Janaína Ribeiro de; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. **O processo de formação técnica, política e cultural das famílias do Assentamento Sepé Tiaraju**. Relatório de Iniciação Científica CNPq/ PIBIC/UFSCar. São Carlos, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n° 17, p. 20 – 39, mai/ jun/ jul/ ago de 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe17/03artigo02>>. Acesso em: 08 de ago. 2006).

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painéis”?** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000.

SANTOS, Julia Amorim. **O cuidado à saúde no Assentamento Sepé Tiaraju**: construindo o diálogo entre os assentados e a rede municipal de saúde. Trabalho de conclusão de curso de Psicologia. UFSCar, Departamento de Psicologia, São Carlos, 2007.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano da pesquisa através da pesquisa Etnográfica em Psicologia. **Psicologia USP**, 12 (2) 29- 47, 2001.

SCOPINHO, Rosemeire Aparecida; MARTINS, Adalberto Floriano Greco. **Imagens da terra**. Trabalho e vida nos assentamentos de reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. São Paulo, 2002. 1 CD-ROM, Adobe Acrobat Reader with Search (version 5.05).

SILVA, Maria Aparecida Moraes. **Errantes do fim do século**. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. **A Luta pela Terra**: experiência e memória. São Paulo: UNESP, 2004.

SOUZA, Maria Antônia. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n° 36, p. 443-461. Set./Dez. 2007.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007a.

_____. Pesquisa e movimentos sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007b.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras A Margem, 2002.

Sítios consultados

www.mst.org.br

www.scielo.com.br

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevistas

Dados gerais

Nome:

Data de nascimento:

Cidade natal:

Estado civil:

Filhos:

Assentamento/ acampamento:

Grau de escolaridade:

Trajétoria de vida anterior ao curso

Profissões exercidas

Atividades desenvolvidas

Inserção no MST

Curso de Pedagogia da Terra

Forma de ingresso

Características gerais do curso: - local/ universidade

- movimentos sociais envolvidos

- início e término

- número de ingressantes

- número de formandos

- Avaliação do curso: - pontos positivos e negativos

- dificuldades e conquistas

Atuação após a graduação

Assentamento/ acampamento

Militância no MST (setor de educação ou outro)

Práticas pedagógicas (escolares e não-escolares)

Estudos

Avaliação da atuação: - pontos positivos e negativos

- dificuldades e conquistas

Informações gerais sobre as turmas de Pedagogia da Terra

Outras informações sobre formados/as atuantes em São Paulo