

Marilda de Oliveira Costa

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: O caso do curso
“Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Porto Alegre - RS
2005.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Marilda de Oliveira Costa

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: O caso do curso
“Pedagogia da Terra” da Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 15 de dezembro de 2005.

Profª Drª Marlene Ribeiro - UFRGS

Profª Drª Ilma Ferreira Machado - UNEMAT

Profª Drª Conceição Paludo – UERGS

Profª. Drª Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, quero agradecer a várias pessoas cujas contribuições e incentivo foram decisivos para a realização da pesquisa.

Aos meus familiares e ao Juvenil, pelo apoio e compreensão, em especial ao meu pai, por exercer duplo papel na tarefa de educar os filhos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, especialmente ao grupo de pesquisa Redefinições do Papel do Estado e Política Educacional Brasileira, pela possibilidade de discussões sobre temas na área de política educacional.

Aos integrantes do MST de Mato Grosso pela contribuição dada o estudo, concedendo entrevistas, e o MST do Rio Grande do Sul, especialmente à COCEARGS, sediada em Porto Alegre, e ao ITERRA, em Veranópolis-RS, pela disponibilização de materiais para a pesquisa.

Aos trabalhadores da educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, por se disporem a conceder entrevistas e por disponibilizarem materiais para a pesquisa.

Agradeço aos professores de tempos passados e presentes que contribuíram com a minha formação. Em especial, agradeço a minha orientadora, Vera Peroni, por acolher-me como sua orientanda no PPGEDU-UFRGS.

À equipe de trabalho da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pelo atendimento cordial e competente.

À banca de qualificação, que apontou caminhos que muito contribuíram para a qualificação desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Cáceres, pelo apoio financeiro para a dedicação a este estudo.

RESUMO

O principal objetivo da pesquisa Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso Pedagogia da Terra da UNEMAT é analisar a experiência do convênio do curso Pedagogia da Terra, realizado no período de julho de 1999 a julho de 2003, focalizando as relações entre os sujeitos sociais envolvidos, principalmente entre a UNEMAT e o MST, também incluindo instituições e órgãos governamentais. A pesquisa é de abordagem qualitativa e faz uma análise histórica das lutas de resistência camponesa no Brasil e das mais recentes ações do MST na luta por terra e por Reforma Agrária. Analisa articulações com outros sujeitos sociais e entidades da sociedade civil em busca de políticas públicas de educação do campo, resultando no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998 e na possibilidade de se desenvolverem ações nessa área, em parcerias com universidades, instituições e órgãos governamentais. A pesquisa, que levou em conta o contexto de crise do capitalismo e de reforma do Estado no Brasil a partir dos anos de 1990, foi conduzida através de análise documental e bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados apontaram para alguns avanços, limites e contradições relacionados com os aspectos metodológicos, de gestão e de financiamento, também indicando relações entre as tendências teórico-metodológicas do Projeto Político Pedagógico do curso e aquelas que influenciam os trabalhos educativos do MST. Este estudo pode contribuir para subsidiar políticas educacionais resultantes de projetos em parcerias hoje no país.

PALAVRAS-CHAVE: políticas públicas; gestão da educação do campo; parceria; educação; MST.

ABSTRACT

The main objective of this research, “National Education Programme in Farming Reform: the UNEMAT Land Pedagogy Course”, is to analyse the Land Pedagogy Course agreement experience, carried out from July, 1999 to July, 2003. The relationships between the social subjects involved, mainly between UNEMAT and MST, have been focused, including governmental institutions and agencies that participated in that agreement. This is a qualitative research that presents a historical analysis of resistance peasant struggles in Brazil, and the latest actions of MST in its fight for land and farming reform. It also analyses articulations with other social subjects and civil social entities in search of public policies for peasant education, which resulted in the National Education Programme in Farming Reform, in 1998, thus giving the possibility of developing actions in the area of peasant education in partnerships with universities, institutions and government agencies. The research analyses these relationships, considering the crisis context of capitalism and the state reform that has been carried out in Brazil since 1990s. The research was carried out through document and bibliographic analyses and semi-structured interviews. The results have pointed out some advancements, limits and contradictions concerning methodological, management and funding aspects and the relationship of theoretical-methodological trends of the political-pedagogical project of the course with those that have influenced the educative actions of MST. This study may contribute to subsidize educational policies resulting from present partnership projects in this country.

Key words: public policies, peasant education management, partnership, education, MST.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – Estrutura Fundiária Brasileira (2003).....	43
TABELA 2 – Orçamento geral do PRONERA aprovado para o período de 1998 – 2004.....	75
QUADRO 1 - Tramitação do projeto do curso Pedagogia da Terra – 1998 a 2004.....	111

LISTA DE SIGLAS

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CEB – Câmara de Educação Básica

CEBs – Comunidades Eclesiais de Bases

C.E.E – Conselho Estadual de Educação

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil

CONEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CONSUNI – Conselho Universitário

CPAR – Comissão Permanente de Regularização Acadêmica

CPERA – Curso Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT – Central Única dos Trabalhadores

EMPAER – Empresa Mato-grossense de Pesquisa e Extensão Rural

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias

EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMATERs – Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária

FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FASE – Federação de Órgãos de Assistência Social e Educacional

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviço

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

ITERRA – Instituto Técnico de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MAB – Movimento de Atingidos pelas Barragens

MEC – Ministério da Educação

MEPF –

PP – Partido Progressista

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPS – Partido Popular Socialista

PREEx – Pró-Reitoria de Ensino e Extensão

PROCERA – Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

SEDUC – Secretaria de Educação

SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

TAC – Curso Técnico de Administração de Cooperativa

T.C.C – Trabalho de Conclusão de Curso

UDR – União Democrática Ruralista

UFES – Universidade Federal do Espírito **Santo**

UnB – Universidade Nacional de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I. CAPITALISMO E ESTRUTURA FUNDIÁRIA, MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO: AS CONTRADIÇÕES NO SISTEMA BRASILEIRO	26
1.1 - As lutas sociais no campo: um contraponto ao latifúndio	27
1.2 - O campo brasileiro e o MST na política de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva.....	41
1.3 - Os princípios organizativos do MST	51
CAPÍTULO II. PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	55
2.1 - Educação e Formação no MST	55
2.2 – Educação e Escolarização no MST: O caminho das políticas públicas.....	58
2.3 – A criação do PRONERA no contexto das lutas dos anos de 1990.....	72
CAPÍTULO III. O ESTADO DE MATO GROSSO E A CRIAÇÃO DO CURSO “PEDAGOGIA DA TERRA” NA UNIVERSIDADE DO ESTADO – UNEMAT.....	81
3.1 – O Estado de MT e a organização dos trabalhadores em torno do MST	82
3.2 – As ações do MST na Região da Grande Cáceres	87
3.3 – Grande Cáceres: As articulações do MST com instituições e órgãos públicos por educação formal para áreas de Reforma Agrária	92

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou estudar a relação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as instituições envolvidas no convênio do curso Pedagogia da Terra, realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), partindo do pressuposto de que as lutas protagonizadas por esse Movimento¹ social impulsionaram a criação de programa específico de educação na Reforma Agrária. Com isso, surgiu a possibilidade de trabalhos em parcerias com outras instituições em um contexto de crise do capitalismo e de diferentes alternativas à crise, entre as quais se incluem o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a acentuação do processo de globalização e de reforma do Estado nos anos 1990.

Esse cenário é caracterizado pela hegemonia dos grupos dominantes, mas é também marcado por uma intensa articulação de sujeitos políticos e sociais, organizados principalmente em movimentos de resistência a toda forma de opressão imposta pelo sistema do capital. Sua luta não tem se encaminhado apenas no sentido de resistir a esse sistema, mas, sobretudo, para ações propositivas no campo das políticas públicas educacionais, entendidas como um direito social de todos e uma obrigação do Estado.

Parte-se do princípio de que o processo histórico de marginalização do trabalhador destituído de terra e de dignidade humana é o mesmo que o excluiu do acesso ao conhecimento socialmente elaborado. Portanto, a luta pela educação, além de se dar na arena política, por constituir-se em um direito, tem uma dimensão de projeto, ou seja, constituir um outro modelo de educação que de fato contemple a formação integral da pessoa.

É essa compreensão do sentido de educar que me impulsiona ao estudo que propus realizar com o curso Pedagogia da Terra da UNEMAT.

¹ Utilizo, neste trabalho, a palavra *movimento* com M maiúsculo para designar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Considerações sobre o trajeto percorrido

Almejo, neste trecho do trabalho, apresentar o trajeto investigativo e os caminhos metodológicos percorridos para a efetivação do estudo. Amparo-me no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético por este ser de perspectiva histórico-crítica e apropriar-se da totalidade dos fenômenos sociais e das relações dos sujeitos no interior das relações sociais, o que também propicia uma compreensão mais abrangente do objeto de pesquisa.

Outra razão para a escolha desse método de apropriação do conhecimento é que nossa visão de homem e mundo está em constante mudança e não pode ser compreendida isoladamente, fora dos fenômenos que a rodeiam. Conhecemos apenas fragmentos dessa realidade, pois ela passa por constantes momentos de superação. Ao pensar em mudanças, na transformação de uma realidade social dinâmica, pressupõe-se um mundo em profundo movimento. Conseqüentemente, um método que não seja flexível não pode apreender a dinâmica que existe em todos os fenômenos sociais nem explicá-los.

Nessa perspectiva dialética, não existe verdade absoluta, mas sim verdade relativa e superável, e a consciência têm um papel ativo e dinâmico em que “os homens fazem sua própria história em condições dadas que as determinam” (MARX, 2003, p.228).

Este trabalho está fortemente influenciado pela minha trajetória pessoal e profissional, por relações que estabeleci em determinado meio social em tempos e lugares historicamente dados. Por isso, acredito que essa trajetória influenciou na escolha do tema proposto neste trabalho, conforme passo a descrevê-la abaixo. Para tanto, usarei a primeira pessoa do singular por se tratar de uma experiência pessoal. Já a partir do primeiro capítulo, o tema será tratado na primeira pessoa do plural por enquadrar-se em uma abordagem ampla e também pela certeza de ter-se constituído em várias discussões e interlocuções com autores e diversas pessoas que contribuíram com este trabalho.

Moro no estado de Mato Grosso, na região da grande Cáceres², desde 1973, e especificamente na cidade de Cáceres desde dezembro de 1983. Sou de uma família de

² A região da grande Cáceres está situada no extremo oeste do estado de Mato Grosso; compreende os municípios de Cáceres, Araputanga, Figueirópolis D'Oeste, Glória D'Oeste, Indiavaí, Jauru, Lambari D'Oeste, Mirassol D'Oeste, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu e São José dos Quatro Marcos.

pequenos agricultores do leste de Minas Gerais, e a migração para o estado de Mato Grosso representou uma alternativa, por um lado, para desvencilhar-se da pressão exercida por latifundiários sobre os pequenos proprietários com o avanço do grande capital no campo naquele estado, e, por outro lado, para buscar melhores condições de vida para educar e criar os filhos.

Participei de algumas atividades sociais na Igreja Católica, em atividades políticas partidárias, e, desde muito cedo, presenciei a luta da comunidade mato-grossense em busca de infra-estrutura para o atendimento de saúde, estradas, meios de transporte, apoio técnico e, principalmente, escolas públicas. Lá tive a primeira experiência em docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A ausência de infra-estrutura, inclusive a falta de políticas públicas do Ensino Médio, levou-me a fixar residência na cidade de Cáceres, onde concluí o ensino de 2º grau no curso Técnico em Contabilidade e a graduação em Pedagogia. Essa mudança temática na formação trouxe-me algumas limitações, tendo em vista a fragmentação do conhecimento à qual me submeti nesse processo ao passar de uma área de conhecimento para outra, sem muita relação concreta com a realidade. Esse foi o ponto de partida para a busca de leituras “solitárias” que serviram de complemento a minha formação, possibilitando experiências significativas em minha trajetória profissional.

A formação na área da educação propiciou-me experiências docentes que culminaram em trabalhos como o Projeto Alternativo de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação/SEDUC. Esse projeto estava voltado para a formação de jovens das pequenas comunidades, resultantes de projetos de colonização promovidos pelo Estado em parcerias com empresas particulares e/ou de projetos de assentamento do próprio Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no interior do Estado. É importante ressaltar que um dos objetivos de tal projeto era fixar os jovens no campo, no trabalho familiar. No entanto, além de não fazer parte de um conjunto de ações para efetivar tal objetivo, o currículo do curso era voltado para uma formação do jovem urbano, sem muita relação com a realidade do campo.

Assim, preocupações com o conhecimento produzido e realmente válido nos diferentes espaços sociais e com os meios de efetivar as demandas vindas desses espaços foram me acompanhando nessa trajetória, levando-me ao trabalho de professora substituta na universidade, no curso de formação de professores. Esse trabalho oportunizou minha aproximação com o curso Pedagogia aos Educadores na Reforma Agrária – CPERA, também

chamado pelos estudantes de Pedagogia da Terra³, em que atuei em diferentes ocasiões, nos anos de 2001, 2002 e 2003, na disciplina de Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, em reuniões de avaliação da disciplina e avaliação do curso e em bancas de avaliação dos trabalhos de final de curso.

O trabalho com a Pedagogia da Terra possibilitou também o contato com algumas elaborações teóricas que sustentam a proposta de educação do campo nos últimos tempos, bem como com o papel que os movimentos sociais do campo, mais especificamente o MST, vêm desempenhando nessa caminhada. A preocupação tem sido com a melhoria das condições de vida das pessoas que vivem à margem do processo de produção e consumo de bens materiais e espirituais produzidos historicamente na sociedade capitalista; portanto, o Movimento tem buscado uma outra lógica, um outro modelo social com vistas a fomentar uma outra sociedade, que tenha como princípios os valores humanistas e socialistas.

Como é um processo que deve ser construído cotidianamente, a educação ganha enorme relevância nas ações do MST. Ele vem organizando as atividades formais e informais de educação, preocupando-se com a formação integral de seus sujeitos. E, nesse processo de formação, o trabalho social constitui-se um dos elementos fundamentais do projeto educativo do MST, sendo concebido numa dimensão que extrapola os estreitos limites do trabalho no capitalismo, como venda da força de trabalho humano. Conforme podemos ver com Antunes (2003), em diálogo com Lukács, a importância do trabalho está em que ele se constitui “como *categoria intermediária* que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social”, fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana, fundamento ontológico básico da omnilateralidade humana (ANTUNES, 2003, p.167).

As mobilizações do Movimento em torno de questões educacionais têm oportunizado articulações com diversos segmentos da sociedade civil, entidades de trabalhadores, Igrejas, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e com as universidades na tentativa de ampliar a

³ O curso foi apelidado pelos estudantes de “Pedagogia da Terra”. A origem desse nome no MST está relacionada à necessidade de a primeira turma de pedagogia da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, em parceria com o MST, criar um jornal cujo nome identificasse e diferenciasse os estudantes do Movimento na Universidade. Conforme texto memória dos estudantes daquele curso (IN: Cadernos do ITERRA, 2002), houve várias sugestões de nomes, e o que mais serviu para distingui-los dos outros estudantes era a *terra*, “porque mesmo que a origem de muitos deles fosse o campo, já tinham perdido os laços com a terra” (p.14). Assim, o jornal passou a chamar-se *Pedagogia da Terra*, com o papel de divulgar quem era a turma do MST e de enviar notícias aos estados de origem dos estudantes. Num segundo momento, serviu “como instrumento de construção da unidade interna da turma” (p.14). A partir daí, os cursos de pedagogia em parceria com o MST e as universidades passaram a chamar-se “Pedagogia da Terra”.

discussão sobre uma política pública de educação do campo. O acirramento da luta de classes tem marginalizado os camponeses, impedindo-os de acessar vários direitos sociais, entre os quais se incluem a educação, contando com a omissão do meio “acadêmico”, que, com poucos estudos sobre a temática, tem contribuído para o cerceamento da crítica radical a essa situação.

Nessa trajetória, algumas questões foram levantadas, e a busca de respostas apresenta-se como um desafio pessoal e profissional. Por que escolhi, então, o curso Pedagogia da Terra, oriundo de uma parceria, para realizar um estudo dessa natureza e com essa temática?

Porque a proposta de formação de professores do campo vem sendo gestada no interior dos movimentos sociais do campo e porque vejo, em trabalhos realizados pelo MST, uma concepção de formação condizente com as necessidades e interesses das famílias que vivem no e do⁴ campo e, conseqüentemente, com a emancipação humana em geral. A educação de qualidade é um direito garantido constitucionalmente, inclusive com a exigência da formação mínima de professores, sem perder de vista a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades para atuar em escolas de educação básica. Esses fundamentos estão assegurados na Lei 9394/96, e Estado é o principal responsável pela oferta desse serviço.

Portanto, a concepção de formação de professores expressa em textos e em documentos do MST, como o utilizado por Caldart (1997), está, de certa forma, em consonância com os dispositivos legais. Para essa autora, a concepção de formação de professores do MST é entendida como

Um processo através do qual as educadoras e os educadores constroem as competências sociais, políticas e técnicas, necessárias à sua participação criativa nas ações transformadoras que estão sendo produzidas pelo (através do ou com o) MST, desde o lugar e o tempo específico da educação. Isto quer dizer, estar preparada/o para implantar um projeto/movimento educacional coerente com o projeto/movimento político-pedagógico que tem sido produzido na luta pela Reforma Agrária e pela transformação social em nosso país (CALDART, 1997, IN: CADERNO DO ITERRA, 2004, p.20).

Por mais complexo que seja pensar sobre a dimensão de um projeto com vistas à transformação social e à emancipação humana em um contexto de hegemonia do sistema do

⁴ Os termos *no* e *do* campo, utilizados nos textos produzidos pela articulação *Por uma Educação do Campo*, são usados em contraposição à expressão corrente “educação para o meio rural”. Os sentidos atribuídos a esses termos, segundo Caldart (2002) significam: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo

- discutir os conflitos entre concepções teórico-metodológicas da UNEMAT e do MST e as práticas que as sustentam.

Pergunto: em que medida os objetivos de cada parceiro envolvido no convênio repercutiram no processo de desenvolvimento do curso? A metodologia de organização dos parceiros, universidade e MST influenciou na gestão do curso? Como se deu esse processo? O convênio possibilitou conciliar a teoria educativa difundida pelo MST com as teorias definidas no Projeto Político Pedagógico do curso?

Vejo a necessidade de discutir a parceria no convênio do curso Pedagogia da Terra, voltado à formação de professores do campo, por caracterizar-se como um tema cuja abordagem não costuma ser muito freqüente nas políticas públicas educacionais nem nos cursos de formação de professores nas universidades. De certa forma, esse tema tomou corpo e passou a integrar a pauta das agendas políticas governamentais a partir do movimento impulsionado pelo MST, que tem também reivindicado a incorporação, nos cursos de formação nas universidades, das experiências teóricas e práticas de seus sujeitos sociais.

Discussões sobre essa temática passaram a ser realizadas, nestes últimos anos, em debates, seminários, fóruns, conferências, tanto em nível local e regional quanto em nível nacional. O atendimento de demandas específicas, como a formação de professores do campo, tem sido possibilitado por projetos de parcerias, como o realizado entre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA), a UNEMAT, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), a Empresa Mato-grossense de Pesquisa e Extensão Rural (EMPAER) e o MST.

Este é um estudo de caso de abordagem qualitativa, categoria cujo objeto é uma “unidade” que se analisa em profundidade, não deixando de percebê-lo como parte de um contexto maior. Para o desenvolvimento do trabalho, tomei como única possibilidade para a unidade de estudo a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, por ela ser uma instituição que trabalha com a qualificação de professores e por ter desenvolvido um curso de qualificação docente específico para educadores e educadoras da Reforma Agrária em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e outras instituições.

A UNEMAT atendeu aos critérios estabelecidos, pois é uma instituição pública que integra o sistema estadual de educação de Mato Grosso – apta, portanto, a criar, autorizar e extinguir cursos superiores, tanto na modalidade regular quanto modular. Neste último caso, possibilitou a criação do curso Pedagogia da Terra, na modalidade presencial e a distância, para 65 professores/as atuantes em escolas de áreas de assentamentos de Reforma Agrária,

sendo 36 de Mato Grosso, 10 de Mato Grosso do Sul, cinco do Paraná, seis de São Paulo; três do Pará, uma de Rondônia e quatro de Goiás.

O curso contou com quadro de professores especialistas, mestres e doutores, com atuação de aproximadamente 40 professores, com mais quatro educadores pertencentes ao Movimento, atuando com trabalhos de atividades do MST. O curso foi coordenado por duas professoras da universidade, oficialmente designadas para tal, com a atuação regular de apenas uma, e uma secretária disponibilizada pela UNEMAT; cinco coordenadoras integrantes do MST acompanharam o curso em momentos distintos, sendo duas pelo estado de Mato Grosso e três do Coletivo Nacional de Educação do Movimento. Cabe ressaltar que a presença das últimas se deu mais para o início do curso e que as duas primeiras não o acompanharam de maneira sistemática.

Devido ao fato de o curso ter se efetivado em versão única, a seleção das pessoas que participaram desta pesquisa, entre coordenadoras (MST, PRONERA/INCRA, SEDUC, EMPAER e universidade), professores e estudantes, obedeceu a alguns critérios: os estudantes deveriam residir próximo da cidade de Cáceres; no caso dos professores, ter atuado em início do curso, com disciplinas que traziam elementos das tendências teórico-metodológicas da educação; no meio do curso, com atuação mínima de duas etapas; e, no final do curso, com as atividades de Estágio e Prática de Ensino e trabalhos monográficos, por terem se realizado em períodos mais prolongados, inclusive com visitas a áreas de assentamentos, de forma a fornecer uma visão de processo.

As pessoas que participaram desta pesquisa, tanto do Movimento quanto da universidade, em um primeiro momento, forneceram informações relevantes para o processo de reconstrução do histórico do MST na região, de estruturação da escola no acampamento “Margarida Alves” e de construção do curso Pedagogia da Terra. Em um segundo momento, as pessoas que participaram da pesquisa foram: uma coordenadora da UNEMAT, duas do MST, o então coordenador de Política Pedagógica na Secretaria de Educação de MT, cinco professoras e cinco estudantes, sendo três da região da Grande Cáceres, uma da região sul do estado de MT e uma do Paraná. Vale registrar que a coordenadora do PRONERA/INCRA-Cuiabá e o Gerente da EMPAER, mesmo depois de agendamento por telefone e da minha ida a Cuiabá-MT, não foram entrevistados (houve desencontro com a primeira, e o segundo não pôde ser localizado).

A materialização desta pesquisa aconteceu em três momentos interligados: o processo de elaboração do projeto, a pesquisa de campo e a análise documental e bibliográfica, que perpassou todo o processo.

Em um momento inicial de elaboração e fundamentação do projeto, desenvolvi ações de maneira exploratória no sentido de apropriar-me do tema Pedagogia da Terra, da UNEMAT. Primeiro, foi necessário conhecer o PRONERA, um dos principais financiadores do curso. Esse Programa foi criado em 1998 com o objetivo de prestar apoio financeiro institucional a projetos educacionais em áreas de reforma agrária. Obter informações sobre o Programa foi algo que demandou muitas consultas simultâneas, via Internet e em bibliotecas, tanto da UFRGS quanto de outras universidades, através do sistema de busca (COMUT) da UFRGS. Com a negativa de fontes disponíveis sobre o tema, outros contatos foram estabelecidos.

Contatos com a professora Marlene Ribeiro, da Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, garantiram a aquisição de textos abordando a temática; contatos telefônicos e *e-mails* com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em Brasília, possibilitaram que essa entidade disponibilizasse vários documentos que subsidiaram esta pesquisa, como o Manual de Operações do PRONERA, de 1998, e o relatório de pesquisa realizada pelas universidades brasileiras, em dezembro de 1996 e janeiro de 1997, sob a coordenação do CRUB, intitulado “Os assentamentos de Reforma Agrária no Brasil”, que trouxe, entre outras informações, dados sobre a escolaridade nos assentamentos. Posteriormente, foram encaminhados outros documentos sobre os trabalhos do CRUB com a Reforma Agrária, inclusive sobre o papel desempenhado por essa entidade como uma das protagonistas no processo de elaboração, implantação e desenvolvimento do PRONERA. O CRUB atenciosamente cedeu todos esses documentos, inclusive sua correspondência interna, com ônus para a pesquisadora apenas das cópias e despesas de correio. A consulta ao material foi desvelando novos fatos, que exigiram novas buscas.

Foi então que, por contato telefônico e depois pessoalmente, a gestora do PRONERA no INCRA, sediado em Porto Alegre, Maria de L. A. da Rosa, prestou algumas informações sobre os trabalhos que vinham se desenvolvendo no âmbito do PRONERA no Rio Grande do Sul/RS e disponibilizou o Manual de Operações, atualizado em 2001. Algumas pistas foram seguidas nesses documentos; com o auxílio do grupo de Prática de Pesquisa, chegou-se à conclusão de que faltavam ainda informações para dar conta da criação e do funcionamento do Programa. Por intermédio da colega desse grupo, Lúcia Camini, contatei a Coordenadora Nacional do PRONERA em Brasília, Mônica Castagna Molina, que, após solicitação de sua colaboração através do envio de materiais sobre o Programa, encaminhou o último Manual de Operações do PRONERA, recém aprovado no início de 2004, e também sua tese de

doutorado, com o tema “A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável”, concluída em 2003.

Todas as fontes acima citadas somam-se ao auxílio de artigos publicados em jornais de circulação nacional e de uma entrevista com Edgar Kolling, representante do Setor Nacional de Educação do MST, que, após contatos telefônicos, disponibilizou tempo e agendou com a autora desta dissertação seu comparecimento ao PPGEDU - Campus Central da UFRGS, para uma conversa sobre a participação do MST no processo que garantiu a existência do PRONERA. Essas informações, em conjunto com o documento de avaliação nacional do Programa, deram um panorama geral do contexto de surgimento e permanência do PRONERA, auxiliando também na compreensão do curso Pedagogia da Terra da UNEMAT em um contexto ampliado.

Ao retornar para Mato Grosso no mês de julho de 2004, contatei, por meio de telefonemas, a Secretaria Estadual do MST, sediada em Cuiabá, que sugeriu o contato com a Secretaria Regional do Movimento, no município de Cáceres, para buscar informações sobre a melhor forma de localizar as pessoas que estudaram e trabalharam no curso Pedagogia da Terra. Por sugestão da Secretaria, os primeiros contatos com essas pessoas poderiam ser agendados, aproveitando-se os encontros regionais que ocorrem naquela cidade. Foi então que tive a primeira conversa com a coordenadora responsável pelo Setor de Educação em Mato Grosso, que também é egressa do curso e estava participando de um encontro regional do MST na cidade de Cáceres. A partir daí, meus contatos com a Secretaria foram se estreitando, e os agendamentos das entrevistas foram acontecendo com várias pessoas do Movimento, que têm se reunido nos encontros regionais ocorridos na cidade de Cáceres e cujas falas se encontram ao longo deste texto.

O acesso aos arquivos da Universidade deu-se mediante requerimento encaminhado à Coordenação do *campus* de Cáceres, explicando os objetivos da pesquisa para a consulta aos documentos do curso Pedagogia da Terra, solicitação atendida sem nenhum impedimento por parte da instituição. A leitura inicial dos documentos elucidou algumas questões e suscitou muitas outras, que me levaram a procurar as pessoas da UNEMAT responsáveis pelo curso desde o seu nascimento naquela instituição.

No segundo momento, as entrevistas continuaram acontecendo, em uma visita em junho de 2005, com permanência de dois dias no ITERRA – Veranópolis-RS, com uma ex-estudante do curso que desenvolvia trabalhos naquele Instituto. Depois, permaneci os meses de agosto e setembro de 2005 em Cáceres-MT, totalizando 62 dias, para a finalização do trabalho de investigação como um todo, com gravação de entrevistas e conversas com as

peças acima indicadas. As entrevistas foram transcritas, e alguns excertos podem ser encontrados no decorrer deste trabalho, identificados com os nomes verídicos, exceto pelo nome de uma entrevistada, que preferiu não ser identificada. As pessoas entrevistadas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo a utilização das informações prestadas para este trabalho.

Utilizei um diário de campo para o registro das observações, percebidas, de acordo com Triviños (1987, p.154), “como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre os mesmos”. Devido ao fato de o curso ter acontecido em versão única, não foi possível adotar a observação participante, mas trago as lembranças dos momentos em que passei junto à turma e dos contatos que estabeleci a partir das conversas com os sujeitos que ali também trabalharam.

Das 14 pessoas entrevistadas nessa fase, sete integram o Movimento Sem Terra, nele desenvolvendo atividades em escolas de assentamentos ou acampamentos, na Secretaria Estadual de Educação do MST, em trabalhos políticos de formação; apenas um indivíduo não está em sala de aula e cuida de seu lote no assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol D’Oeste-MT. Uma dessas pessoas reside em Paranacity-PR, e o restante em assentamentos da região. Cinco pessoas integram o quadro docente da universidade, e uma, em situação de professora substituta, afastou-se para qualificação e não retornou para atividades naquela instituição. Um entrevistado desenvolve atividades na Secretaria de Ciência e Tecnologia, em Cuiabá-MT, acompanhando as políticas de educação tecnológica daquela Secretaria.

Adotei a entrevista semi-estruturada devido à possibilidade de dialogar com o/a entrevistado/a e à flexibilidade na sua aplicação quanto à ordem ou ao roteiro, permitindo adaptações necessárias no momento da entrevista. De acordo com Triviños (1987, p.145), a entrevista semi-estruturada “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”.

Conforme Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada, quase sempre, é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para a realização das entrevistas, elaborei roteiros distintos para estudantes e coordenadoras do MST, professoras e coordenadores/as da UNEMAT e demais instituições parceiras, porém sem fragmentar o processo, que constou basicamente de três momentos distintos. Primeiro, houve a reconstrução do histórico do Movimento no estado e na região, com a ocupação da fazenda Santa Amélia e a estruturação da escola nesse local, e das primeiras articulações e formulação da proposta para a criação do curso Pedagogia da Terra, da UNEMAT. O segundo momento refere-se à procedência, participação no Movimento e formação anterior de estudantes e coordenadores do MST; à relação do MST com a universidade e demais parceiros, aos aspectos metodológicos, à participação na gestão do convênio, às tendências teórico-metodológicas do PPP do curso e a sua interação com as tendências pedagógicas do MST. Finalizando, no terceiro momento, trata-se da relação dos parceiros no desenvolvimento do convênio, das implicações decorrentes do financiamento, do acompanhamento do curso e da tomada de decisões de cada instituição e do MST.

O desenvolvimento desse roteiro permitiu uma relação dialógica com os sujeitos entrevistados, possibilitando reconstruir suas histórias de vida, pessoal e profissional, fatos marcantes em sua trajetória histórica, seja na universidade ou no Movimento.

Nos estágios finais da pesquisa, o terceiro momento também compreendeu a revisão bibliográfica, que perpassou todas as etapas sugeridas, como forma de garantir a fundamentação teórica do estudo e a análise das informações que seriam apresentadas ao PPGEDU/UFRGS em forma de Dissertação, como requisito parcial para conclusão do curso de mestrado. Destaca-se a freqüente análise de fontes documentais da Universidade, do PRONERA/INCRA e do setor nacional de educação do MST.

Na análise documental, busquei identificar informações factuais a partir de questões de interesse da pesquisa como forma de fundamentar e subsidiar as afirmações e declarações apresentadas neste texto. Para a questão da particularidade do curso Pedagogia da Terra, foram considerados “documentos” todos os escritos de caráter oficial da Universidade, INCRA, SEDUC e Conselho Estadual de Educação - MT, os produzidos pela equipe responsável pelo projeto de trabalho, os materiais de divulgação, os materiais para estudo e reflexão do próprio grupo de coordenação, os relatórios de encontros e de avaliação, os documentos escritos por estudantes e/ou professores (avaliações, reflexões, memoriais, monografias finais de curso, atas, propostas). Usei como referência à proposta de políticas públicas de educação do campo os manuais de operação do PRONERA, editados nos anos de 1998, 2001 e 2004, a coleção *Por uma Educação do Campo* e, dentre a produção bibliográfica interna deliberada pelo MST, detive a atenção nos textos que tratam dos princípios filosóficos

e pedagógicos da proposta de educação do MST, como o caderno de educação número 8 e os cadernos números 3 e 6 do ITERRA.

Considerando-se que o conjunto de documentos produzidos é mensageiro de relatos de experiências, debates e avaliações do processo pedagógico, políticas e demais produções, foi necessária a utilização de um método de interpretação. Para analisar os documentos selecionados para esta pesquisa, adotei o método de análise de conteúdo, desenvolvido pelo francês Laurence Bardin (1977). Esse método, de acordo com os estudos realizados por Triviños (1987, p. 160), é essencial na pesquisa qualitativa por prestar-se ao estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, acrescenta o autor, ao “desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista não se apresentam com a devida clareza”. Segundo Triviños, o método “funda-se nas características do enfoque dialético” e compõe-se das seguintes etapas: a “pré-análise”, que consiste na organização do material; a “descrição analítica”, em que o conjunto do material é submetido a um estudo aprofundado, orientado, de antemão, pelas hipóteses e referenciais teóricos; e a “interpretação inferencial”, em que se estabelecem relações e análises de maior profundidade (TRIVIÑOS, 1987, pp.159-162).

Compreendo como relevante considerar os modos como foram se efetivando as possibilidades de realização desta pesquisa, uma vez que o processo de dialogar, refletir e discutir sobre o presente, estudando as formações sociais concretas, exige uma detenção maior nas experiências históricas e sociais em que os sujeitos vão se constituindo.

As possibilidades de analisar as situações complexas com que me deparei no decorrer deste estudo foram proporcionadas pelo diálogo com autores e autoras que têm se dedicado a estudar as lutas sociais no campo, o Estado e as políticas públicas educacionais no contexto de crise estrutural do capital, com aportes teóricos do campo do materialismo histórico. Para apresentação da investigação, elegi o texto descritivo, organizado em cinco capítulos, articulados no corpo geral da dissertação.

No primeiro capítulo – CAPITALISMO E ESTRUTURA FUNDIÁRIA, MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO: AS CONTRADIÇÕES NO SISTEMA BRASILEIRO –, apresento algumas reflexões provocadas pela pesquisa no processo de compreensão do curso Pedagogia da Terra, de sua contextualização a partir do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e dos princípios orientadores de suas ações e sua estrutura organizativa. A apresentação, nesse primeiro capítulo, compreende a historicização das lutas camponesas e a constituição histórica do MST, que, de forma crítica, reinventa a luta por Reforma Agrária em um momento de intensa mobilização pela

democratização do Estado ditatorial e da sociedade, bem como das lutas mais recentes em articulação com outras organizações de trabalhadores, que passam a questionar o modelo de desenvolvimento adotado pelo Estado brasileiro, gestando um novo projeto de desenvolvimento para o país e articulando-o à luta por políticas públicas de educação do campo.

No segundo capítulo – PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO –, procuro traçar a trajetória da luta por escola, travada pelo MST, e suas elaborações teóricas para subsidiar o trabalho de educadores/as. Discuto como se dá a produção de políticas públicas de educação do campo, relacionando-as ao contexto socioeconômico, político e cultural brasileiro.

No terceiro capítulo – O ESTADO DE MATO GROSSO E A CRIAÇÃO DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO - UNEMAT –, apresento um breve histórico da questão agrária, relacionando-a aos projetos de colonização no estado, e um cenário sobre a origem e organização do MST na região da Grande Cáceres. Nesse capítulo, encontram-se também breves notas sobre a estruturação da escola no acampamento Margarida Alves, na região de Cáceres, desenhando-se um cenário desse município, onde ocorreram as articulações entre MST e UNEMAT para a criação do curso Pedagogia da Terra.

No quarto capítulo – O PROJETO PEDAGOGIA AOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA/PEDAGOGIA DA TERRA –, venho caracterizar o curso Pedagogia da Terra da UNEMAT, no campus universitário de Cáceres, um projeto de formação de professores de áreas de assentamentos de Reforma Agrária realizado em parceria entre o MST, UNEMAT, PRONERA e outras instituições do Estado. Com a contribuição de autores/as para subsidiar teoricamente o processo de análise, destaco seus elementos fundamentais e suas especificidades e busco desvendar, na relação entre os parceiros, aspectos do processo de gestão, financiamento, metodologia e tendências teórico-metodológicas contidas no projeto.

Por último, cabe advertir que o presente estudo tratou da materialização da Pedagogia da Terra na UNEMAT, considerada uma das primeiras experiências dessa natureza. Portanto, não tenho a pretensão de finalizar este texto apresentando conclusões, mas apenas algumas observações a título de contribuição ao debate. Isso porque a temática, até mesmo naquela

universidade, apresenta outras possibilidades de análise, sem contar os diversos cursos dessa natureza que foram “territorializando”⁵ o país. Com essas observações, pretendo tecer os comentários relacionados aos avanços, limites e contradições encontrados no decorrer deste trabalho.

⁵ O uso deste termo no presente texto, possui o mesmo sentido atribuído por Mançano (2000).

CAPÍTULO I. CAPITALISMO E ESTRUTURA FUNDIÁRIA, MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO: AS CONTRADIÇÕES NO SISTEMA BRASILEIRO

Este capítulo tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, algumas idéias sobre as lutas camponesas no Brasil protagonizadas pelos trabalhadores do campo em um contexto de expansão e de crises do capitalismo e suas atualizações na agricultura brasileira. As políticas que dão sustentação a esse modelo vêm contribuindo para a perpetuação de uma estrutura fundiária concentrada, mantida pela violência, particular e oficial, contra os trabalhadores.

Cabe salientar que, frente às dificuldades conceituais da categoria histórica camponês e dadas as diferenças dessa categoria na composição dos diversos movimentos sociais do campo, adotamos, neste texto, a compreensão de Carvalho (2005) como sendo camponesas,

aquelas famílias que tendo acesso à terra e aos recursos naturais que esta suporta resolvem seus problemas reprodutivos a partir da produção rural – extrativista, agrícola e não-agrícola – desenvolvida de tal modo que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que sobrevivem com o resultado dessa alocação. Essas famílias, no decorrer de suas vidas e nas interações sociais que estabelecem, desenvolvem hábitos de consumo e de trabalho e formas diferenciadas de apropriação da natureza que lhes caracteriza especificidades no modo de ser e de viver no âmbito complexo das sociedades capitalistas contemporâneas (CARVALHO, 2005, p.1).

A existência dessa categoria de trabalhadores tem sido, no decorrer da história, objeto de muitas lutas de resistência contra o sistema de produção e dominação capitalistas no campo. Nos últimos anos do século XX e no início deste século, os desafios têm se dado no sentido de não apenas resistir, como também de buscar a superação do modelo dominante, imposto pela liberalização e globalização dos mercados. Para uma melhor compreensão desse processo, analisaremos os reflexos do ideário neoliberal nas políticas estatais para o campo nos anos de 1990, destacando o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nas lutas por um novo projeto de sociedade e como principal articulador da contraposição a esse modelo.

O MST constitui-se como organização de caráter político, classista, que vem se organizando para a radicalização da luta por terra, por reforma agrária, saúde e educação. Com o entendimento de que as ações coletivas do MST produzem também um movimento pedagógico, é que se tornam relevantes as abordagens apresentadas neste texto.

O que motiva esta breve exposição é também a tentativa de, a partir de um contexto mais amplo, elucidar as lutas por uma educação adequada aos interesses das famílias camponesas, lutas que culminaram com propostas de educação implementadas nas instituições públicas universitárias, no caso, cursos de formação de professores/as em áreas de assentamentos/acampamentos de Reforma Agrária. Essa contextualização contribuirá para o delineamento do curso Pedagogia da Terra à luz da parceria MST e UNEMAT e para a análise da relação entre os parceiros no desenvolvimento do convênio.

1.1 – AS LUTAS SOCIAIS NO CAMPO: UM CONTRAPONTO AO LATIFÚNDIO

Embora possamos compreender que o latifúndio, no Brasil, tem sua história marcada pela forma de colonização aqui imprimida, entendemos também que a manutenção desse modelo econômico, baseado na grande propriedade de terras, adquiridas de formas variadas,

comprometeu os grandes capitalistas com a propriedade fundiária e suas implicações políticas (MARTINS, 1994, pp13;79-80).

As marcas desse modelo impulsionaram as lutas no campo no decorrer do século XX e adentraram o século XXI, com os camponeses mostrando a toda a sociedade que não é mais possível conviver com uma estrutura fundiária concentrada. Esse modelo vem gerando tensões sociais no campo, resultando em violência e em morte de trabalhadores e daqueles que os apóiam. Tem também impulsionado um movimento migratório campo-cidade-campo jamais visto, desde finais dos anos de 1960, que vem se intensificando nos últimos tempos. Os camponeses vêm “inventando” historicamente formas de combater esse modelo, a começar pela resistência dos povos indígenas ao trabalho escravo, ainda no Brasil Colônia.

Podemos ver, então, que as contradições presentes na sociedade de hoje não são recentes, mas têm suas raízes históricas na sociedade colonial, tendo em vista que a organização econômica e política desse modelo visavam a atender exclusivamente à política mercantilista, imposta ao país pelo decadente Estado Português. Caio Prado Junior (2004) argumenta que o tipo de produção e comercialização da cana, a primeira cultura agrícola desenvolvida na época, determinou o tipo de propriedade empregado na Colônia: o latifúndio.

A cultura da cana somente se prestava economicamente a grandes plantações. Já para desbravar convenientemente o terreno (tarefa custosa neste meio tropical e virgem tão hostil ao homem) tornava-se necessário o esforço reunido de muitos trabalhadores; (...). São, sobretudo estas circunstâncias que determinarão o tipo de exploração agrária adotada no Brasil: a grande propriedade (PRADO JUNIOR, 2004, p. 33).

Tanto a atividade canavieira quanto a cultura do algodão são marcadas pela exploração em larga escala, conjugando áreas extensas com um grande número de trabalhadores. Dessa forma, foi amplamente utilizada a mão-de-obra escrava nas lavouras. Caio Prado Junior (2004) afirma que o insucesso do trabalho escravo indígena criou um mercado lucrativo para os traficantes de trabalhadores africanos, principalmente para os portugueses, que, ao aportar seus navios no Brasil, vendiam esses trabalhadores para os grandes latifundiários, solucionando o problema da falta de mão-de-obra na grande lavoura e instituindo o trabalho servil no Brasil.

A rigidez desse modelo consubstanciou os conflitos e lutas no campo e viria a marcar toda a história do campesinato brasileiro. Oliveira (2002), em *A geografia das lutas no campo*, afirma que os conflitos sociais no campo, no Brasil, não são uma exclusividade de nosso tempo, são marcas do desenvolvimento e do processo de ocupação do campo no país. O

autor faz um mapeamento dessas lutas e conflitos, da colonização à atualidade, a começar pelos povos indígenas. A luta entre as nações indígenas e a sociedade capitalista européia, primeiro, e nacional/internacional, hoje, não cessou nunca na história do Brasil. Os indígenas acudados lutaram, fugiram, e muitos morreram. Na fuga, deixaram uma rota de migração e confrontos entre povos.

Fracassada a tentativa de uso da mão-de-obra indígena no trabalho escravo, a alternativa encontrada pelos latifundiários foi a subjugação do negro africano ao regime de escravidão, ocasionando também inúmeras lutas e conflitos e resultando na formação dos quilombos. Organizado pelos escravos negros fugitivos contra a opressão dos latifundiários brancos europeus, Palmares foi o mais importante quilombo, representando um grande exemplo de luta e resistência à destruição pelas forças opressoras.

Entre as várias formas que os negros tinham para lutar contra o sistema de opressão, uma das mais significativas foi a formação de quilombos. Lugares de resistência negra, onde as pessoas que ali moravam se chamavam quilombolas. Os quilombos eram um sistema comunitário de vida na floresta para onde iam os negros que conseguiam fugir da escravidão [...]. Em Palmares, o número de habitantes chegou a cerca de vinte mil. Onde os negros viviam em uma comunidade de fato, em experiência de fraternidade verdadeira. Com base na organização social e política voltada para se defender dos exércitos dos fazendeiros, (assim mesmo) o quilombo dos Palmares foi destruído por um grande caçador de índios e negros, chamado Domingos Jorge Velho e seus soldados. Mesmo com a destruição de Palmares e a morte de Zumbi, os negros continuaram a fugir das senzalas e a se agrupar nas florestas, lutando pela sobrevivência e pela liberdade (COMISSÃO, 1987, apud OLIVEIRA, 2002, p. 16).

Resistindo ao sistema de escravidão, a Independência não representou o rompimento dessas condições socioeconômicas, permanecendo os privilégios dos grandes proprietários de terras. Nessa conjuntura, Nação e Estado Nacional passaram a ser meios para a burocratização da dominação patrimonialista em que a preservação de velhas estruturas e o privilegiamento dos estamentos senhoriais “eram condições para o rompimento do estatuto colonial e, ao mesmo tempo, para erigir-se a construção da ordem social nacional a partir da herança colonial, ou seja, de ‘uma revolução dentro da ordem’” (FERNANDES, 1987,p.71). Ainda de acordo com Fernandes,

A estrutura do patrimonialismo permanecia a mesma [...]. A implantação de um Estado nacional independente não nasceu nem correspondeu a mudanças reais na organização das relações de produção [...]. Fiel aos princípios do liberalismo econômico, o Estado orientou-se, decididamente, no sentido de proteger e de fortalecer a iniciativa privada [...]. Assumindo

vários encargos importantes, que visavam garantir continuidade de mão-de-obra escrava (Ibidem., pp. 61-71).

A associação do Brasil, de forma subordinada, ao capital industrial emergente retomou sua posição de fornecedor de produtos tropicais ao mercado externo nas mesmas bases socioeconômicas. A permanência da concentração de terras e o trabalho escravo resultaram de “relações sociais e da inserção, de modo subserviente, do Brasil no cenário internacional de transição capitalista do capital comercial para o capital industrial” (SILVA, 2004, p.38).

Com a curta duração da aceitação do algodão brasileiro no mercado internacional, o novo ciclo econômico no Brasil é marcado pela produção e comercialização do café. Este produto foi responsável por “elevar o Brasil a maior produtor mundial, exercendo um quase monopólio, de um gênero que tomará o primeiro lugar entre os produtos primários no comércio internacional” (PRADO JUNIOR, 2004, p.167). Prado Junior afirma a relevância do café no século XIX e a sua influência nos processos decisórios do Estado no século seguinte.

Quase todos os maiores fatos econômicos, sociais e políticos do Brasil, desde meados do século passado até o terceiro decênio do atual (séc.XX), se desenrolam em função da lavoura cafeeira: foi assim com o deslocamento de populações de todas as partes do país, mas em particular do Norte para o Sul, e São Paulo especialmente; o mesmo com a maciça imigração européia e a abolição da escravidão; a própria Federação e a República mergulham suas raízes profundas neste solo fecundo onde vicejou o último soberano, até muito recente, do Brasil econômico: o rei café (Ibidem., p.167).

No Brasil, as transformações oriundas das atualizações econômicas, em que o latifúndio era a principal base produtiva da Colônia à Velha República, levaram a elite a adotar providências de ordem legal (já antevendo o fim da escravidão) visando à manutenção das estruturas sociais vigentes. Mediante a extinção do regime de sesmaria em 1822, a posse da terra ficou sem regulamentação legal, isso só ocorrendo em 1850, com a Lei de Terras. Esta impediu o acesso à propriedade da terra pelos trabalhadores, ex-escravos e imigrantes europeus. Com isso, a elite dominante assegurava o controle da terra de modo a evitar principalmente que os imigrantes que aqui começavam a afluir em massa se estabelecessem como produtores independentes (ROMEIRO, 2002). Instituiu-se (o cativo da terra) um novo regime de propriedade no país, proibindo-se a abertura de novas posses; desse modo, “ficavam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não fosse o de compra [...], além de transformar essas terras em monopólio do Estado e Estado controlado por uma forte classe de fazendeiros” (MARTINS, 1990, pp.41-42).

[...] aqui no Brasil as terras não eram e não são livres, mas cativas. As terras livres dariam lugar ao aparecimento de uma classe média de camponeses

livres que quebrasse a estrutura social escravista e descaracterizasse os fazendeiros como senhores de escravos e terras, para fazê-los fundamentalmente burgueses e empresários (Ibidem, p.72).

O fim da escravidão não foi suficiente para remover as injustiças sociais, dando origem a novos movimentos de contestação, como as lutas de Canudos e Contestado, todas elas envolvendo a violência armada do exército contra os camponeses. A Guerra de Canudos (1896-1897), “nos sertões da Bahia, que durou cerca de um ano, também envolvera metade do Exército e milhares de camponeses e tivera uns cinco mil mortos entre estes, impondo severas derrotas às forças militares” (MARTINS, 1981, apud OLIVEIRA, 2002, p.17). A Guerra do Contestado, no início dos anos de 1910, foi considerada a maior guerra popular do Brasil contemporâneo.

Ocorreu no Sul do país, nas regiões do Paraná e Santa Catarina, de 1912 a 1916, abrangendo mil rebeldes e envolvendo metade dos efetivos do exército brasileiro em 1914, mais uma tropa de mil “vaqueanos”, combatentes irregulares. Deixou um saldo de pelo menos três mil mortos (Ibidem, p.17).

As lutas por liberdade não cessaram com a repressão armada, e trabalhadores também de outras regiões do país começaram a rebelar-se contra a tirania dos patrões. Isso deveu-se ao modelo que aqui se estabeleceu e se desenvolveu. Conforme Fernandes (1986), as relações socioeconômicas e políticas, entre outras, deram-se de forma a privilegiar os interesses da elite no poder.

Primeiro, pelo colonialismo direto, o modelo de produção escravista e a exclusão marginalizadora do homem pobre livre, a superexploração da massa dos despossuídos, a opressão despótica e autocrática dissimulada sob o paternalismo e o patrimonialismo, a extrema concentração da riqueza, do prestígio social e do poder (FERNANDES, 1986, p. 61).

Exemplo disso foi a chamada política dos governadores⁶,

com o capital estrangeiro, o Estado capta os empréstimos externos para segurar (temporariamente) a crise interna no país, reflexo do acúmulo de superprodução de café.

Esse modelo possibilitou, mesmo de forma efêmera, o equilíbrio das contas externas do país e proporcionou a concentração dos lucros para a burguesia internacional e a elite agrária. A sociedade brasileira continuou a modernizar-se, mas a um custo muito alto, “pesadamente pago pela maioria da população, excluída de tal benefício por viver no campo e, curiosamente, sendo aquela que produz a riqueza, uma vez que é mão-de-obra da lavoura cafeeira” (RIBEIRO, 2000, p.79).

A resposta dos colonos migrantes explorados nas lavouras de café a esse modelo socioeconômico foi o enfrentamento através de inúmeras greves, instrumento de luta e resistência, sempre reprimidas pelos policiais e capangas armados. Segundo Oliveira (2002), entre 1913 e 1930, o Patronato agrícola (uma agência estatal fundada em 1911 para mediar nos conflitos entre fazendeiros) e a imprensa dos trabalhadores citam mais de cem greves nas fazendas de café. Geralmente, elas ocorriam por questões como: preço baixo pago na colheita, não-pagamento dos salários, tentativa de redução do pagamento, castigos e pesadas multas, procedimentos arbitrários e excessivos ou limitação do direito de plantio de alimentos. Os trabalhadores exigiam a suspensão da proibição sobre o plantio intercalado e o fim de certas irregularidades que os privavam de parte de seus salários. “Os fazendeiros se organizavam para conter a expansão do movimento grevista e, com o respaldo da polícia, conseguiram romper a greve ameaçando os trabalhadores com a expulsão imediata e negando o fornecimento de alimentos” (STOLCKE, 1986, apud OLIVEIRA, 2002, p.18).

Esse modelo foi parcialmente superado com o agravamento da crise econômica internacional a partir do final da década de 1920 (entre guerras), levando à bancarrota centenas de produtores/exportadores de café. Em estados como São Paulo, os trabalhadores passaram a adquirir lotes de terras a baixo custo mediante o retalhamento das grandes fazendas de café, efetuado pelos produtores em crise. Essa situação ocorreu na passagem do modelo agrário-comercial-exportador para o nacional-desenvolvimentista, ocorrendo a inversão do investimento de capitais, tanto público quanto privado, da atividade agrária para a industrial. Nesse contexto, de acordo com Caio Prado Junior (2004), aparece em escala crescente a pequena propriedade, o que, segundo ele, se deveu principalmente à modernização do país.

O que muito estimulou a pequena propriedade foi a formação de grandes aglomerações urbanas e industriais. A produção de gêneros para o seu abastecimento (verduras, frutas, flores, aves e ovos) não era compatível com os padrões clássicos da grande propriedade extensiva e monocultural. A

agricultura especializada trabalhosa e de pequena margem de lucros que caracteriza a produção daqueles gêneros não era possível em larga escala, nem atraente para o grande proprietário brasileiro (PRADO JUNIOR, 2004, p.251).

A economia camponesa, convivendo ao lado da estrutura tradicional rígida, ficou ao desamparo, condenada a marcar passo e a vegetar em seu natural primitivismo, complementa o autor.

A partir de 1930, o Estado, ao perceber a fragilidade da economia do país frente à crise de acumulação do capital internacional, procura definitivamente criar a infra-estrutura adequada ao desenvolvimento das bases capitalistas industriais das empresas. Esse modelo inaugurou no país a chamada fase de Substituição das Importações, objetivando a produção de elementos básicos (bens de capital e bens de consumo) de modo a não depender dos produtos estrangeiros. Contudo, esse modelo passou por inconsistências políticas e econômicas, e, no final de 1934, o Estado interveio no sistema produtivo. O Estado Novo, (1937-1945) deu prioridade máxima à industrialização e ao intervencionismo estatal na produção.

Esse processo acarretou conseqüências para os já existentes problemas sociais, exercendo grande fascínio sobre a população rural, atraída pelo processo de industrialização nas cidades, vendo no trabalho assalariado a possibilidade de melhorar as precárias condições em que viviam no campo. São os trabalhadores expropriados pelo capital os protagonistas dos movimentos sociais do século XX e dos movimentos em curso, no século XXI, na luta por “condições de trabalho condizentes com a dignidade humana” (OLIVEIRA, 2002, p.18).

Oliveira (2002) analisa essas lutas pela terra, apontando dois processos decisivos para moldar o movimento camponês no Brasil. Segundo esse autor, de um lado, está a “tentativa de resgate da condição de camponês autônomo frente à expropriação, representada pelos posseiros e sua luta contra os fazendeiros grileiros”. De outro lado, “o movimento originado na luta dos camponeses parceiros ou moradores contra a expropriação completa no seio do latifúndio, que os transforma em trabalhadores assalariados” (Ibidem, p.18). São esses os componentes de luta no campo que comandam o pipocar dos conflitos no decorrer do século anterior e no atual.

A ampliação das funções do Estado, inclusive na área social, iniciada no Governo do presidente Getúlio Vargas, não atingiu os trabalhadores do campo. O período (1945 a 1964), conhecido como regido pela política correspondente à fase populista, ficou marcado pela forte intervenção do Estado na economia, tendo como objetivo criar as condições básicas para a acumulação de capital. Vale lembrar que essa política foi impulsionada a partir da Segunda

Guerra Mundial, com a interferência política e econômica dos Estados Unidos nos países aliados da esfera capitalista, que, junto com as questões levantadas pela Guerra Fria, o endurecimento da política externa daquele país e, de certa forma, a pressão de segmentos da burguesia brasileira em favor da entrada de capital estrangeiro no Brasil, concorre favoravelmente para a industrialização de nosso país (OLIVEIRA, 2003).

Os mecanismos da problemática rural, como a distribuição da propriedade, proletariado rural sem estatuto de proletariado, legislação do trabalho e a previdência social inexistente no campo, mantiveram “baixíssimos os padrões do custo de reprodução da força de trabalho e, portanto, do nível de vida da massa trabalhadora rural” (Ibidem., p.45).

Desconsiderando as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, sejam eles políticos, sociais ou culturais, iniciou-se a modernização do campo em um processo de integração rumo à internacionalização da economia brasileira, com interesses monopolistas, o que foi amplamente difundido sob o espectro da guerra fria e o modelo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek. Por esse modelo, acentuaram-se as contradições já existentes do desenvolvimento brasileiro, forjando-se as lutas do campesinato. Essas lutas adquirem um caráter radicalizado, colocando como única alternativa a reforma agrária radical.

Particularmente, a partir dos anos 1950, é que os camponeses de várias regiões do país começaram a manifestar uma vontade política própria, rebelando-se de vários modos contra seus opressores, quebrando velhas cadeias, levando proprietários de terras aos tribunais para exigir o reparo de uma injustiça ou o pagamento de indenização, organizando-se em Ligas e Sindicatos; exigindo do Estado uma política de Reforma Agrária: resistindo de vários modos a expulsões e despejos (MARTINS, 1990, p.10).

Oliveira (2002), analisando esses conflitos, destaca o papel do Partido Comunista, com integrantes inseridos nas áreas de confronto, que contribuiu na organização dos trabalhadores; do Estado e de seus governantes, agindo ostensivamente contra os camponeses e a favor dos latifundiários e dos grileiros (às vezes, até autoridades públicas) em revoltas como as de Trombas e Formoso, em Goiás, e de Porecatu, no Paraná; e das Ligas Camponesas, surgidas no Nordeste brasileiro e depois espalhadas por todo o Brasil.

A origem das Ligas Camponesas está relacionada ao movimento de organização dos horticultores da região de Recife pelo Partido Comunista do Brasil. Em face da ilegalidade dos sindicatos, elas surgem de fato em 1954, em Pernambuco, e projetam a luta camponesa por todo o Nordeste com o apoio do Partido Comunista e com forte oposição da Igreja

Católica. As Ligas Camponesas representaram “uma manifestação nacional de um estado de tensão e injustiças a que estavam submetidos os trabalhadores do campo e as profundas desigualdades nas condições gerais do desenvolvimento capitalista no país” (OLIVEIRA, 2002, p.23). O aumento da concentração fundiária vinha atrelado à violência.

O modelo de desenvolvimento adotado por Kubitschek acentuou as desigualdades sociais e levou-o a adotar o discurso ideológico desenvolvimentista, visto por esse Governo como pré-requisito para vencer as difíceis condições de vida das populações esquecidas e deserdadas, como se fosse um instrumento “rápido”, “eficaz” e, sobretudo, “definido”. Vieira (1995), ao analisar o programa político desse Governo afirma:

[...] esta ideologia, de acordo com o ponto de vista presidencial, servia como alternativa capaz de encaminhar a “legião de párias” para melhores dias, embora suas necessidades fossem imediatas, servia igualmente como justiça social, pois representaria o “único meio de que dispomos para chegar a esse fim”, apesar de já se registrarem naquela ocasião mobilizações contrárias à aplicação de sua política econômica, devido às repercussões danosas em especial as massas populares (Ibidem., p.71).

O modelo inaugurado por Kubitschek manteve-se estável até a sua política econômica e a política social não contrariarem qualquer grupo de expressão na luta política. Dentre os motivos dessa estabilidade, estava a manutenção intacta da situação social e econômica no campo, isenta de projetos de Reforma Agrária, principalmente devido ao veto de um dos partidos de sua base de sustentação, o Partido Social Democrático - PSD (partido de base oligárquica, fundado no ruralismo, no localismo e na distribuição de cargos). Vale ressaltar que, nesse período, a base de sustentação do Governo foi marcada pelas alianças políticas entre PSD e Partido Trabalhista Brasileiro - PTB. Mas essa conciliação não perdurou além do período Kubitschek, já mostrando sinais de divergências (VIEIRA, 1995).

A correlação de forças que se estabeleceu entre economia e política conduziu a burguesia nacional, amedrontada com essas contradições e descontente com a perda de espaço, para os grandes investimentos do capital monopolista no país, gerando, assim, “as condições para futura crise das instituições estatais” (Ibidem., p. 75).

Em meio à efervescência e instabilidade econômica e política, João Goulart assumiu a Presidência da República, adotando iniciativas no sentido de “procurar vencer as inconsistências políticas, econômicas e sociais, por meio da conciliação da ideologia nacionalista e capitalismo internacional” (Ibidem., p.184). Dentre essas iniciativas, procurou “disciplinar” a questão agrária com a criação da Lei nº. 4.214, de março de 1963, pela qual

institui o “Estatuto do Trabalhador Rural”, e da Lei nº 1.837, “legalizando” a organização das massas rurais em torno dos sindicatos rurais, inexistentes até então, para a luta pela realização da reforma agrária. Tais iniciativas não prosperaram devido à falta de meios financeiros para seu funcionamento, como podemos ver no dispositivo da Constituição Federal de 1946, que exigia pagamento à vista das terras desapropriadas, dificultando a reforma agrária. Essas medidas mais ousadas do Estado foram vistas com receio pela elite reacionária, nacional e internacional, com medo de que pudessem representar empecilho à auto-expansão do capital.

Os velhos interesses latifundiários e a burguesia industrial, nacional e internacional temiam a política de massas. O Golpe Militar de 1964 foi a alternativa encontrada para estancar a pretensão da classe trabalhadora em relação às mudanças significativas no sistema socioeconômico e político que representassem melhorias na qualidade de vida.

Segundo Ianni (1984),

Todas as formas históricas do Estado, desde a independência até o presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas (Ibidem, p. 11).

O alinhamento do Brasil com os Estados Unidos possibilitou a este último o uso do poder para derrubar os obstáculos à expansão e acumulação de capital de suas empresas. Descreve Germano (1994, p.19): “o militarismo na América Latina se acentuou após a Segunda Guerra Mundial e, para isto, contou com o decidido apoio norte-americano, numa espécie de latino-americanização da Guerra Fria”.

De acordo com Görgen (2004), os governos militares assumem a proposta do “desenvolvimento” do país importando um modelo de fora, dos Estados Unidos, “mais precisamente das indústrias de guerra”, que, através dos organismos internacionais⁷, possibilitou a expansão do capital internacional no país, sobretudo na agricultura nacional. Sob a direção dos Estados Unidos, o Brasil adota mecanismos e instrumentos baseados na atração das indústrias para o país – com fortes incentivos, quando vieram as multinacionais americanas e européias a fim de produzir as máquinas e os insumos para a implantação do modelo. Foram criados diversos mecanismos públicos e privados para dar suporte tecnológico, científico, educacional ao modelo, com a criação de centros de pesquisas, como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), para realizar as pesquisas

⁷ De acordo com Görgen (2004), os mecanismos para a implantação da chamada Revolução Verde no país foram possibilitados através de organismos internacionais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional e Aliança para o Progresso.

demandadas pelas indústrias, testando e formulando diferentes receitas – sementes/raças/insumos/equipamentos agrícolas e combinações de cultivos para as diferentes regiões do país. Para levar esses conhecimentos até os agricultores, surgem a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), no nível nacional, e, no nível estadual, as Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATERs) ou outras semelhantes.

Essas medidas são implantadas de forma vertical, de cima para baixo, por imposição do Estado, para viabilizar o modelo, e das grandes Cooperativas de produção e comercialização, para viabilizar as monoculturas. Outro importante mecanismo criado para fomentar o processo foi o crédito rural, viabilizado através das “carteiras de crédito do Banco do Brasil para financiar a implantação de monoculturas com fortes subsídios públicos” (Ibidem, pp. 28-29).

O autor acima destaca o papel da mídia, tanto nacional quanto regional, que utiliza ampla propaganda para a venda dos pacotes tecnológicos, com promessas de ganhos fáceis de crescimento, de desenvolvimento, de maior produção e mais lucro para toda a sociedade. O papel da mídia estende-se também a

[...] impor a cultura do “moderno”, “eficiente”, “competitivo”, em contraposição ao “atrasado”, “sem tecnologia”, “supersticioso que acredita na influência da lua”, criando um grande constrangimento social que leva os camponeses a adotar também as práticas recomendadas pela revolução verde (Ibidem, p.29).

O Brasil torna-se um país atrativo para as empresas transnacionais, que passam a procurar novas áreas de produção que possibilitem a acumulação capitalista (baixos salários e novos mercados consumidores). De forma efetiva, o país associou-se ao capital financeiro, às grandes corporações privadas, estatais e semi-estatais, “criando um modelo produtivo inspirado na grande empresa capitalista, com tecnologias que possibilitavam a maximização dos lucros e utilizavam insumos da indústria estrangeira da área química e de máquinas” (SILVA, 2004, p.42).

Os resultados danosos desse modelo podem ser observados com “a monocultura e mecanização pesada, que reduzem o uso da mão-de-obra” – a máquina passou a substituir o homem. Desse modo, ocorre a expulsão acelerada dos pequenos agricultores da terra, inchando as periferias das médias e das grandes cidades e assim criando o chamado “exército de reserva” para as indústrias que pagam baixos salários. Outro ponto relevante é a “concentração da terra na mão de grandes produtores que, mediante a crise do modelo, acabam comprando a terra dos pequenos que se endividam e obrigam-se a vendê-la para

quitar dívidas” (Ibid, p.32). Ocorreu também o incentivo à produção voltada para a exportação e a diminuição da produção de alimentos para o mercado interno, ocasionando a dependência de importação de alimentos para abastecer o mercado brasileiro, dentre vários outros fatores.

De acordo com Oliveira (2002), uma das bandeiras do movimento militar de 1964 foi a extirpação das Ligas Camponesas e a liquidação do processo de reforma agrária, deflagrada no início do ano de 1964 pelo então presidente João Goulart. Se, entretanto, os militares esperavam frear a luta dos trabalhadores pelo acesso à terra, foram eles próprios que, através de uma série de grandes projetos governamentais, acabaram estimulando os movimentos migratórios em direção à Amazônia na busca de liberdade e terra.

O governo estimulava, com uma política de subsídios, através da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), os investimentos em grandes projetos agropecuários e não abria a possibilidade de acesso à terra para as grandes levas de migrantes. Acrescentam-se a isso a grilagem de terras, os escândalos de vendas de terras a estrangeiros e as práticas do genocídio contra aldeias indígenas, marcando a “trilha da violência como faceta e instrumento de ‘garantia’ de posse da terra grilada. Nessa perspectiva, os índios e os posseiros tornaram-se sinônimo de atraso” (Ibidem., p.28). Com os desdobramentos econômicos e sociais desse modelo, a questão seria resolvida com um instrumento político: a militarização da questão agrária via repressão pelo Estado.

Contrária à opressão e à violência, seja particular ou oficial, empreendida contra os sujeitos sociais do campo, a Igreja Católica, através da Teologia da Libertação, foi um elo dinamizador no esclarecimento, na formação política e na organização sindical dos sujeitos na Amazônia. Na década de 1970, nasceram o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). A partir daí, a “violência passou a atingir também os agentes pastorais, os padres, as lideranças sindicais que começavam a despontar no campo, e até mesmo advogados e políticos que passaram a defendê-los” (Ibidem, p.28-9).

Segundo Martins (2003), o desenvolvimento econômico do país, dos anos cinquenta aos anos setenta, e suas turbulências e recuos tiveram como uma de suas implicações a ampla valorização da propriedade da terra, fosse como meio de produção, fosse como reserva de valor e meio de especulação. A renda da terra tornou-se um meio de anômala acumulação de capital, fechando mais ainda aos pobres a possibilidade de acesso à terra.

Não tardariam a aparecer os primeiros sinais de esgotamento do modelo de “Estado Desenvolvimentista”, com suas políticas de benefícios ao grande capital. Esses sinais dão-se de forma atrasada em relação à crise de acumulação do capital mundial, que se tornou

evidente nos países centrais a partir da década de 1970. Dentre as causas mais evidentes, encontram-se o agravamento da crise do petróleo (1973) e as baixas taxas de crescimento da economia mundial, que, juntos, geram um fenômeno denominado “estagflação”. Frente a essa crise, os agentes do capital instituíram novos mecanismos de acumulação econômicos, políticos, sociais e ideológicos, utilizados para a superação (mesmo que temporária) da crise.

Nesse contexto, o Estado não era capaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo, deflagrando também o processo de aprofundamento de sua própria crise fiscal, agravada com as altas taxas de juros praticadas no mercado internacional. Segundo Germano (1994, p. 82), isso “empurraria para o despenhadeiro os países devedores, entre os quais, o Brasil”.

Em nível internacional, “iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação”, cujos contornos mais explícitos foram o “advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte” (ANTUNES, 2003, p.31).

Segundo esse autor, esse processo gera conseqüências diretas sobre a *classe-que-vive-do-trabalho*⁸, com crescimento do desemprego estrutural, regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, redução no emprego regular e aumento do trabalho em tempo parcial e temporal e do subcontrato. Isso, em países como o Brasil, que não adotou políticas sociais universais, acentuou as contradições na sociedade civil.

As gritantes desigualdades econômicas daí decorrentes agravaram os problemas sociais, deixando milhares de pessoas destituídas de meios para garantir a sobrevivência, que, sem um lugar no campo e muito menos na cidade, entidades sociais organizaram, junto a outros setores emergentes da sociedade. A mobilização de professores/as reunidos em seminários, congressos e fóruns procurou dar novos rumos à educação. O movimento camponês de lutas por terra e por reforma agrária, os sindicatos dos trabalhadores e dos partidos de esquerda e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) organizaram-se na luta contra a ditadura e pela “democratização” da sociedade em todas as suas dimensões. É nesse contexto de lutas que o MST surge oficialmente, em 1984, manifestando uma vontade política própria e “(re)inventando” a luta por reforma agrária.

⁸ A ampliação do conceito usado por Antunes é sugerida por Leher (2002, p.174). Segundo este autor, a ampliação do conceito de classe trabalhadora como “classe-que-vive-do-trabalho” tem que ter conseqüências para a organização das entidades, como a inclusão dos excluídos (desempregados, trabalhadores precarizados, etc.) e dos setores ditos minoritários (mulheres, índios, negros, homossexuais, etc.).

O temor das mudanças mobilizou a elite num pacto apontado por Florestan Fernandes (1986) como resultado de uma composição entre militares e burguesia, que, juntas, arquitetaram uma transição “dentro da ordem”, mantendo-se fiel ao que já se tornara histórico, “a conciliação pelo alto”, acomodando-se os interesses dominantes.

O braço militar se desarmaria, continuando, porém, por trás da presidência, como uma retaguarda pronta para o ataque se os “inimigos da ordem” chegassem a se erigir em um obstáculo efetivo. [...]. O braço civil que se desengajara antes dos militares [deixando-os sem bases políticas] abraçou a composição política que garantia ao grande capital nacional e estrangeiro uma transição sem ousadias e sem turbulências. Isso quer dizer que a ditadura não seria desmantelada e que ela serviria de guia a uma democracia *sui generis*, que sairia das entranhas do regime como sangue do seu sangue (Ibidem, p.19).

De fato, os arranjos políticos arquitetados “acima”, à revelia dos interesses gerais da nação, prevaleceram, confirmando o que já se tornara histórico nas relações da elite com o Estado brasileiro desde o seu nascimento, o que Fernandes (1986) chama de “mudancismo dócil”. A “contra-revolução” foi interrompida no “tope” e para o proveito dos de “cima”, constituindo uma “reorganização do poder para que a mesma classe continuasse dirigindo o país” (PERONI, 2003, p.44). O período que “sucedeu” a ditadura foi marcado pela instabilidade econômica e política do Estado diante da crise dos anos de 1980, que abalou o capitalismo mundial.

O Governo de José Sarney (1985-1989) iniciou na contramão das primeiras experiências de “ajuste” neoliberal que já vinham sendo ensaiadas na América Latina (Chile, 1973, sob o governo ditatorial de Pinochet, e, em 1976, na Argentina, com o general Videla). No Governo de José Sarney, foi criado o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e inúmeros planos de estabilidade econômica e fiscal com vistas a equilibrar as contas públicas e a pagar os galopantes juros da dívida externa brasileira, herdada do regime anterior. Fernandes (2000) mostra a mobilidade da questão da Reforma Agrária no final desse Governo (1989), com um balanço do número de famílias que haviam sido assentadas: 84.852 famílias de 1,4 milhão de famílias, o que significou apenas 6% do PNRA. Na realidade, continua o autor, esse número representou mais o resultado de ocupações do que de ações do governo, como comprovam os números da violência no campo nesse período. Em cinco anos, foram

É importante ressaltar que o acirramento das lutas no campo nesse período estava em conexão direta com a elaboração e o início de implementação do PNRA pelo Governo Federal. Surge nesse momento a UDR – União Democrática Ruralista –, liderada por um latifundiário, Ronaldo Caiado, inclusive com representação no Congresso Nacional, a chamada bancada ruralista, que passa a defender os interesses de todos os latifundiários do país. Várias foram as denúncias de participação dessa entidade em processos de expulsão e morte de trabalhadores do campo e de seus representantes, como as mortes de Claudiomar, candidato a deputado estadual pelo PT em Imperatriz-MA, e do Pe. Josimo Tavares, Coordenador da CPT na Região de Bico do Papagaio e membro do Conselho da CPT/Araguaia-Tocantins.

De acordo com Moraes (2001), nos anos de 1980, os programas neoliberais de ajuste econômico foram “impostos a países latino-americanos como condição para renegociação de suas dívidas. Daí se passou à vigilância e ao efetivo gerenciamento das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI” (p.33). Em 1989, no Brasil, com a eleição de Fernando Collor, iniciou-se a implementação de tais programas, culminando seu processo no governo de Fernando Henrique Cardoso.

A passagem de Collor pela Presidência da República (1990-1992), com uma política de orientação neoliberal, foi considerada pelo MST como a mais violenta da história do Movimento, quando as ocupações eram rechaçadas pela presença da polícia, ocasionando a diminuição do número de ocupações e de famílias na luta pela terra. Na fase que se seguiu, com Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Fazenda do Presidente Itamar Franco e depois como Presidente eleito, uma série de políticas econômicas e sociais orientadas pelas premissas retomadas do governo Collor de Mello foram realizadas, materializando-se com as reformas administrativa e fiscal do Estado.

1.2 - O CAMPO BRASILEIRO E O MST NA POLÍTICA DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LUIS INÁCIO LULA DA SILVA

Em meados dos anos de 1990, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso procurou adequar o Brasil à doutrina neoliberal, levando à privatização de áreas estratégicas da economia, à reforma administrativa e da previdência social, à flexibilização e redução nos postos de trabalho regular, bem como à precarização das políticas sociais, “excluindo os

trabalhadores da política e transformando-os em objeto de políticas compensatórias” (OLIVEIRA, 2004, p.72). Tudo isso, aliado à estagnação econômica e à manutenção de altas taxas de juros, com vistas a atrair capital estrangeiro para o país, agravou os problemas já existentes de desemprego estrutural, elevando a tensão social na cidade e no campo.

A implementação desse projeto na agricultura brasileira ocorreu de forma a acentuar a subordinação da agricultura ao capital, tendo como conseqüências o aceleração do processo de desenvolvimento desigual no país. Isso veio a alargar o “hiato social entre o pequeno segmento moderno que concentra a riqueza nacional e a grande maioria que se encontra à margem do acesso às riquezas produzidas neste país” (SILVA, 2004, p.82).

De acordo com Silva (2004), os efeitos do ideário neoliberal para a agricultura “foram mais drásticos do que em qualquer outro setor da sociedade” (Ibidem., p.82). A estratégia utilizada por Fernando Henrique Cardoso para o desenvolvimento econômico foi, como já assinalado, a atração do capital externo; este, ávido por lucros puramente especulativos, não atribui importância à produção real (HARVEY, 2003). Dessa forma, a agricultura, mais precisamente a “de subsistência” é o menor setor a receber investimentos, dentre outros fatores, devido à perda da concorrência para países que subsidiam a agricultura.

Essa política, além de acelerar o processo de desenvolvimento desigual, promoveu também a continuidade da expansão do capitalismo industrial sobre a agricultura, subordinando-a à reprodução do capital industrial. Conforme Oliveira (2002, p.51), [...] “a história recente do avanço da indústria no campo tem sido uma história de alianças e fusões com a participação do Estado, durante governos militares ou civis”.

A adequação da economia e da política ao neoliberalismo adotado em nosso país aprofundou esse modelo de desenvolvimento. De acordo com Carvalho (2005), a partir dos anos 1990, com a

Monopolização do comércio internacional dos produtos agrícolas, com a presença cada vez maior das empresas transnacionais químico-farmacêuticas atuando nos ramos da produção de sementes e de agroquímicos, bem como a desnacionalização da economia brasileira, transnacionalizando todo o setor agroprocessador, aprofundou-se este padrão de desenvolvimento. Passou-se a desenvolver uma agricultura de precisão com base na informática e no geoprocessamento e uma agricultura biotecnológica com base na produção geneticamente modificada. Esta agricultura ganhou uma designação ideológica: o agronegócio (CARVALHO, 2005, p.3).

Como é sabido, esse modelo de agricultura exige o uso de áreas extensas de terras. Como ele foi amplamente contemplado nas políticas agrícolas do governo de Fernando

Henrique Cardoso, esse governo não tratou de desconcentrar a terra; muito pelo contrário, os dados abaixo mostram uma estrutura fundiária altamente concentrada no país, motivando inúmeras lutas e conflitos no campo.

Tabela 1 – Estrutura Fundiária Brasileira (2003)⁹

Estratos de área Total em há	Nº de Imóveis	% dos imóveis	Área total em há	% de área	Área média
Até 10	1.338.711	31,6	7.616.113	1,8	5,7
De 10 a 25	1.102.999	26,0	18.985.869	4,5	17,2
De 25 a 50	684.237	16,1	24.141.638	5,7	35,3
De 50 a 100	485.482	11,5	33.630.240	8,0	69,3
De 100 a 500	482.677	11,4	100.216.200	23,8	207,6
De 500 a 1000	75.158	1,8	52.191.003	12,4	694,4
De 1.000 a 2.000	36.859	0,9	50.932.790	12,1	1.381,8
Mais de 2.000	32.264	0,8	132.631.509	31,6	4.110,8
Total	4.238.387	100	420.345.382	100	99,2

Fonte: Inbra (2003)

Simplificando as informações acima, enquanto mais de 2,4 milhões de imóveis, que representam 57,6% do total, ocupam somente 6% da área, menos de 70 mil imóveis, que são 1,7% das propriedades, ocupam uma área equivalente a quase a metade da área cadastrada no INCRA (Avaliação do PRONERA, 2004, p.64).

A intensificação da concentração de terras nesse período, de acordo com Silva (2004), proporcionou aos latifundiários a aquisição de 56,3 milhões de hectares de terra entre 1995 e 1999. Simultaneamente, os conflitos agrários tiveram aumento considerável. Em 1995, foram registradas 146 ocupações de terras no Brasil; em 1998, esse número subiu para 599 ocupações.

Em 2003, Machado realizou, no Estado de Mato Grosso, um estudo sobre a organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral. Na introdução desse trabalho, encontramos informações relevantes acerca das contradições na distribuição e uso da terra no Brasil. Tendo por base os dados do MST, a autora mostra que, dos 400 milhões de hectares de terras privadas, apenas 60 milhões são de lavoura. “O restante das terras são ociosas, subutilizadas ou se destinam à pecuária. Segundo dados do Inbra, existem cerca de 100 milhões de hectares de terras ociosas no Brasil” (MST,

⁹ Ver *A Educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera*, Márcia Regina Andrade, Maria Clara Di Pierrô, Mônica Castagna Molina, Sônia Meire S. A. de Jesus et al (orgs.) – São Paulo : Ação Educativa; Brasília : Brasília: PRONERA, 2004.

2001, p.18). A título de exemplo, os dados do MST mostram que, só em Mato Grosso, existem nessa situação cerca de 3.000.000 de ha de terras federais e 1.500.000 ha de terras do estado.

Machado (2003) mostra o lado crítico da concentração fundiária, contra a qual o MST tem se levantado em busca de uma lógica de distribuição mais justa da terra. Segundo ela, os dados revelam que os estabelecimentos inferiores a 100 hectares respondem por 47% do valor total da produção agropecuária e empregam 40,7% da mão-de-obra, enquanto os estabelecimentos acima de 10.000 hectares respondem por 4% do valor total e absorvem 4,2% da mão-de-obra (*Revista Sem Terra*, nº12, 2001).

A autora analisa, ainda, os números da reforma agrária apresentados pelo Governo Federal e pelo MST, afirmando que esses dados são divergentes em relação à quantidade de assentamentos: enquanto o governo de Fernando Henrique Cardoso diz ter assentado 280 mil famílias no período de 1995 a 1999, o MST afirma que o número de famílias assentadas não ultrapassa 180 mil. Informações como essas constam no documento do MST intitulado “Balanço do Governo FHC (1995-1998) na Reforma Agrária”. No tocante à demanda de terra para a reforma agrária, dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), num estudo encomendado pelo próprio Governo e baseado no Censo Agropecuário de 1996, atestam que há, no Brasil, 4,9 milhões de famílias de trabalhadores rurais sem terra, equivalendo a 29 milhões de pessoas situadas abaixo da linha de pobreza absoluta. Já os registros do MST apontavam para 4,8 milhões de famílias, com base no Censo de 1995, continua a autora. Uma simples comparação com os dados oficiais descaracteriza a afirmação feita pelo Governo de que os dados estariam superdimensionados.

A polêmica em torno da questão agrária tem obrigado governantes a incluí-la em suas agendas políticas. Por outro lado, tem levado trabalhadores a mobilizações e lutas constantes para discuti-la. Os camponeses e demais trabalhadores desempregados que hoje integram o MST são as pessoas que marcham país a fora em busca de terra, de políticas de crédito para garantir seu acesso à terra e sua permanência nela. As marchas, os movimentos de ocupação são criteriosamente organizados¹⁰ pelo MST, em todos os estados e, de forma mais acentuada, em estados com maior número de terras devolutas. Nesses estados, o MST intensificou suas ações, a partir dos anos de 1990, devido à existência de maior número de famílias envolvidas em conflitos de terra.

¹⁰ Isso quer dizer que as marchas e os movimentos de ocupação não são feitos de forma aleatória, mas a partir de um levantamento das prováveis áreas de assentamento, considerando-se as terras improdutivas e propriedades com mais de mil hectares (MACHADO, 2004, p.4).

Com a credibilidade em baixa, em maio de 2000, o Governo Federal lançou pacote de medidas relativas à questão agrária, dentre elas, a inviabilização orçamentária do INCRA e a criação do Banco da Terra¹¹, medida provisória impedindo por dois anos a utilização de áreas ocupadas, para fins de desapropriação, com os ocupantes excluídos de futuros assentamentos (o recurso da judicialização da luta pela terra, criminalizando as ocupações de terra); substituição do Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (PROCERA) pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); financiamento de projetos de assentamento somente a partir de propostas individualizadas, ou seja, o Banco da Terra não negociava com movimentos sociais. O INCRA comprometeu o êxito dos assentamentos com cortes do financiamento e suspensão da assistência técnica aos assentados, realizada antes pelo projeto LUMIAR, Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural (EMPAER) e Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias (EMBRAPA).

Silva (2004) conclui, a partir de estudos da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e do INCRA sobre o desenvolvimento dos assentamentos da reforma agrária, que os fatores determinantes para o êxito social e econômico dos assentamentos são o acesso ao crédito, a assistência técnica, adequadas condições do solo e integração a agroindústrias locais e regionais. Assim, o papel do Estado é crucial, pois os fatores pertinentes ao desenvolvimento ideal dos assentamentos são de responsabilidade de políticas públicas.

Dentre as medidas adotadas pelo governo federal para minar as bases sociais do Movimento, Silva (2004) aponta a tentativa de cooptação e a discriminação por meio da mídia para derrotá-lo politicamente.

A mídia possuía um papel especial na tática do governo federal de derrotar o MST. A exposição do movimento nos meios de comunicação, [...] tais

reformas neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, além de filiar-se à Via Campesina¹², uma organização internacional de camponeses.

O desafio do MST encontra-se em manter o camponês na terra, resistindo ao modelo agroexportador e suas atualizações, promovido pelo Governo Federal. De acordo com Machado (2003), seria incorreto afirmar que o MST não sofreu nenhum abalo com as firmas investidas do Governo federal. Em alguns estados, com movimentos ainda iniciantes, houve certo arrefecimento da luta, com as pessoas colocando-se de modo mais cauteloso, temendo represálias e ficando propensas a acreditar na terra prometida pelos governantes. Por outro lado, nesse mesmo período, trabalhadores rurais organizados em movimentos ditos independentes ou pacíficos obtiveram terras e verbas para produção antes mesmo que trabalhadores vinculados ao MST. Outros, no entanto, permaneceram tanto ou mais tempo aguardando a liberação da terra e de linhas de crédito, numa demonstração de que um dos propósitos do governo era inibir movimentos reivindicatórios como o MST.

Nesse momento de extrema barbárie instaurada pelo capitalismo, não há lugar para a conciliação entre capital trabalho. Ela “não é o mero cenário resultante da crise social que esse processo produz, mas um sintoma dos limites da acumulação de capital nos nossos dias, qual seja, a sociedade burguesa esgotou o seu caráter civilizatório” (CARVALHO, 2005).

Para poder criar as condições da naturalização da barbárie, a burguesia precisa se tornar fria e cruel, mais do que foi sua medida histórica pretérita. Somente assim ela pode sustentar objetivamente a ruptura de seus compromissos nacionais e, por conseguinte, de qualquer aceno de alianças com as classes subalternas (CARVALHO, 2005, p.03).

Foi nesse contexto que o governo de Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República, em janeiro de 2003, precisando apresentar respostas políticas. Mas, diante dos “constrangimentos impostos pela globalização” ao poder decisório dos Estados Nacionais, cabe retomar o questionamento de Francisco de Oliveira em seu artigo intitulado “Há vias abertas para a América Latina?” (*Margem Esquerda*, nº 3, 2004), no qual afirma que a poderosa desestruturação a que estão submetidos os países latino-americanos, em especial o Brasil, “implode as relações de representação: os próprios partidos saídos das antigas bases sociais, a quem representam hoje?” (p. 69). Basta lembrar que essas imposições “tornam inúteis as instituições democráticas e republicanas”. No Brasil, a política social foi subordinada à política econômica – o Banco Central é a verdadeira autoridade nacional, e ele

¹² Fundada em 1993 em Mons, na Bélgica, é um movimento internacional que coordena organizações agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Trata-se de um movimento

não é instituição democrática (OLIVEIRA, 2004). Portanto, os “Estados Nacionais” e suas políticas existem para “proteger” os interesses dos capitais financeiros e mantêm o grosso de suas populações em estado de “indigência”. A exemplo de toda a América Latina, o caso brasileiro retrata o que Oliveira (2004) chama de Estado de Exceção¹³, no qual

A política institucional atraiu as forças populares mais transformadoras para o que está se estruturando como uma armadilha: são essas novas forças populares, afinal chegadas aos umbrais do poder, os executores da exceção: dos *superávits* acordados com o FMI, da pressa da Alca, da submissão à OMC, de nossa conversão ao livre mercado e ao livre comércio [...]. O governo Lula, que prometia ser transformador, rendeu-se a esses compromissos; por isso, não há oposição política, nem sequer oposição dos setores econômicos, quaisquer que sejam. As forças que ganham as eleições digladiam entre si, enquanto as classes dominantes acirram os conflitos: outro não é o caso da reforma agrária no Brasil (Ibidem, pp. 70-71).

De acordo com o MST (2005), na questão agrária e agrícola, percebem-se as mesmas conseqüências do caráter continuista das políticas públicas herdadas do governo anterior, ou seja, ineficácia do atual governo na resolução do problema fundiário e ausência de um Programa Agrícola que tenha como eixo a segurança e a soberania alimentar do país. Permanece, de fato, o fortalecimento da aliança entre latifúndio e burguesia em defesa do agronegócio. Aliado a isso, o judiciário apresenta-se como forte contraponto aos avanços possíveis na questão agrária, uma vez que o Executivo assume um papel, em grandes medidas, de dubiedade: para o Executivo, não há contradição em promover o agronegócio e a agricultura familiar simultaneamente.

O MST reivindicou do Governo Federal um orçamento de R\$ 2 bilhões para assentar 130 mil famílias acampadas, em 2003, porém foram assentadas apenas 13.672 famílias, das quais, 5.000 em novos assentamentos. Mediante a garantia do orçamento para aquele ano, com gastos apenas de R\$ 162 milhões para assentamentos, “não por falta de vontade política talvez, mas pelos enquadramentos superavitários impostos pelo FMI” (OLIVEIRA, 2004, p.71), revela-se a situação dramática da reforma agrária. Ao mesmo tempo, ocorre o crescimento das posições anti-reforma agrária, com a ação dos latifundiários e a maioria do Judiciário impedindo a desapropriação dos latifúndios. Cresce a constituição, por esses proprietários, de grupos pára-militares armados para impedir as ocupações de terra, como tem

autônomo, pluralista, sem ligações políticas, econômicas ou de qualquer outro tipo. Está formado por organizações nacionais e regionais cuja autonomia é cuidadosamente respeitada (SILVA, 2004, p.96).

¹³ Estado de Exceção, segundo Oliveira, é a transformação pela qual passaram os Estados Nacionais, em que todas as políticas públicas são políticas de exceção, com a manutenção de uma moeda supervalorizada para atrair capitais especulativos...como ocorreu no Brasil (*Margem Esquerda*, 2004).

veiculado a mídia diariamente. Com isso, aumentam as estratégias, tanto da mídia quanto desses grupos, para enfraquecimento do Governo e do MST.

Cientes disso, os diversos segmentos organizativos de trabalhadores do campo e o MST vêm se articulando na luta de resistência e traçando novas perspectivas de organização dos assentamentos com vistas às transformações na agricultura brasileira. Para tanto, há o entendimento de que apenas resistir não é o suficiente – é necessário buscar novas alternativas de superação do modelo de produção dominante no campo, o agronegócio. Em contraposição a esse modelo, os camponeses procuram “construir e consolidar um outro modo de se fazer a agricultura que considere a produção de alimentos para o consumo interno, a preservação e conservação do meio ambiente, novas relações societárias e de comercialização, dentre outras” (CARVALHO, 2005, p.4).

Para construir um novo modelo agrícola, há o entendimento da urgência de alterações amplas na política econômica e social para todo o país. Um dos desafios consiste em construir uma política econômica alternativa, contrapondo-se ao predomínio do “capital financeiro e limitando as formas de expansão especulativa do capital-dinheiro, incentivando, ao contrário, as formas de produção voltadas para as necessidades sociais da população trabalhadora, para a produção de bens socialmente úteis” (ANTUNES, 2004, p. 138). O autor cita o exemplo das formas cooperativas, fazendas e assentamentos coletivos organizados pelo MST como exemplos importantes a serem seguidos e aprofundados em todo o país.

Lutar, nessa perspectiva, exige “afirmar o advento de um novo mundo” onde se lança mão de um “Projeto Estratégico Popular de Desenvolvimento Rural que afirma a democratização da renda e da riqueza rurais”, projeto que ainda não existe, conforme afirma Carvalho (2005, p. 6), mas que se configura como desafio principal, colocando-se no âmbito do desafio estratégico, da concepção de mundo:

Um Projeto Estratégico Popular para o campo poderá ser concebido através da identificação, da sistematização, da análise e da potenciação das resistências camponesas locais e regionais, lá nos territórios onde tais grupos sociais afirmam sua identidade social. E, através desse esforço, desenhar, em forma participativa, esquemas de desenvolvimento definidos desde a própria identidade local dos etnoagroecossistemas concretos. E, a partir desses esquemas que nascem da multiplicidade de locais, com os acréscimos das análises estruturais e globais da nossa sociedade, formularmos os objetivos estratégicos de ação para o campesinato de todo o país (Ibidem, p.7).

Dentre as medidas adotadas pelo MST no sentido de resistir à conjuntura neoliberal,

segurança alimentar e ao desenvolvimento auto-sustentável do Brasil. Para tanto, torna-se necessário lutar contra o sistema econômico que sustenta o modelo agroexportador, cuja personificação são as agroindústrias multinacionais. Por outro lado, o Movimento está aprimorando a organicidade dos assentamentos e dos acampamentos, rearticulando a base social para fortalecer sua intervenção política.

De acordo com o MST (2005), “o caráter da luta deverá centrar-se na natureza organizativa dos trabalhadores e na sua capacidade de auto-sustentação e manutenção de um modo de vida no campo”, com base no desenvolvimento de métodos de organização da produção e do trabalho que conduzam à socialização e à emancipação humana, munindo-se de novo conteúdo político-ideológico para a organização das comunidades de pequenos produtores rurais e dos assentamentos de reforma agrária e de novas formas de organização das comunidades do campo e da cidade. A nova forma de organicidade que o MST vem experimentando nesses últimos anos visa, entre outras coisas, ao debate da reforma agrária na sociedade como uma prioridade e ao combate ao agronegócio.

Junto a outras entidades de trabalhadores do campo, graças à forma de se organizar, o Movimento tem mostrado capacidade histórica de resistir e buscar novas estratégias no redimensionamento da luta. Prova disso são os seus mais de 20 anos de existência, constituindo-se hoje, na concepção de Michael Löwy (2004), num dos mais importantes Movimentos de resistência ao capitalismo.

O MST é o principal Movimento da América Latina, o principal ator de dinamismos das organizações do continente. Além de defender a bandeira da reforma agrária, fundamental para o país, levanta todas as outras bandeiras importantes, como a luta contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e contra o pagamento da dívida externa, exercendo assim um papel de vanguarda política. Além disso, tem algo muito importante que é a perspectiva utópica, algo profético, *voltada para uma outra sociedade, fundamentada no socialismo*. O MST não entregou a rapadura e levanta firme e alto, a bandeira do socialismo, educando com essa utopia seus militantes e apoiadores (LÖWY, 2004, p. 9).

Um balanço dos resultados da luta nesses 20 anos contabiliza: 1,7 milhão de assentados em 2.500 assentamentos; 120 mil famílias acampadas em 639 acampamentos espalhados pelo país (exposição oral de Camini, 2004)¹⁴. Dados do ano de 2000 somam: nove cooperativas centrais e 81 locais, de produção, serviço e comercialização; duas cooperativas

¹⁴ Registros da palestra dessa autora (“Educação no MST”), proferida na disciplina Organização da Educação brasileira, na Faculdade de Educação da UFRGS, pela Prof.^a Isabela Camini, do Setor de Educação do MST no RS, professora no ITERRA, em 29 de junho de 2004.

de crédito; “mais créditos específicos para a reforma agrária, como o PROCERA; e 45 unidades agroindustriais” (MACHADO, 2003, p.7).

Conforme já abordamos acima, para conquistar e garantir esses avanços sociais, há um processo contínuo de organização interna do MST. Na atualidade, esse Movimento vem experimentando outras formas de organicidade para atender aos desafios impostos pelo momento histórico, com vários “níveis de organização a serem consolidados e desafios organizativos a superar” (CALDART, 2004, p.130).

O MST constitui-se em um movimento social de massa, passando a exigir dos sem-terra outras “formas e estruturas de organização e de participação coletivas” (Ibid, p.130). Neste texto, utilizamos a forma de organização que vigorava no Movimento à época da execução do curso Pedagogia da Terra, da UNEMAT, realizado no período de julho/1999 a julho de 2003, por entender que a pesquisa tem limites espaço-temporais e que a organização dos estudantes no interior da universidade seguiu os mesmos princípios e linhas de ação gerais do MST, o que se constitui em fator relevante para o objeto em análise.

Segundo Caldart (2004), um dos grandes patrimônios do MST hoje é sua cultura organizativa, que combina uma direção política unificada, expressa através de princípios e linhas de ação, com uma atuação descentralizada e um processo de discussão das decisões em todos os níveis da organização. Sua coordenação estrutura-se como um movimento/organização de quadros, e talvez por isso Roseli Salete Caldart (2004, p.130) use a expressão de “organização social no sentido de dizer que o MST passa a assumir características organizativas e de atuação na sociedade que extrapolam o caráter temporário e o perfil comum a um movimento social de massas”. Assim, ao analisar esse aspecto do movimento, Bogo (1998a, s.p.) explica que:

sua teoria da organização entende que deve ter uma dupla estrutura: ser um movimento de massas amplo, mas, dentro deste, ter uma estrutura organizativa que dê sustentação ao movimento, transformando-se assim numa “organização de massa”. Essa organização é para melhor assimilar as idéias e pô-las em prática. Daí a constituição das instâncias, dos setores, dos núcleos...

Essa forma de organização trabalha em várias frentes, como em lutas por reforma agrária, produção de alimentos, educação, comunicação, questão de gênero, melhoria da qualidade da saúde e de vida da população que está na organização.

1.3. OS PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS DO MST

Por iniciativa da Comissão Regional Sul, foi realizado, nos dias 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel-PR, o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, com a participação de 92 representantes de diversas categorias, como: sem-terra, sindicalistas, agentes de pastoral e assessores. Compareceram a esse encontro trabalhadores de vários estados brasileiros, resultando o planejamento de várias estratégias para conquista de terras e a arrancada em direção à unificação e formalização das lutas camponesas, o que culminou na fundação do MST. As origens do Movimento estão amplamente descritas em autores/as como Fernandes (2000), Caldart (2004) e Silva (2004), dentre outros.

Nesse encontro, os trabalhadores começam a esboçar os objetivos gerais que, a partir dali, iriam nortear as ações políticas do Movimento. As ações seriam pautadas na luta pela reforma agrária, por uma sociedade justa e fraterna e pela eliminação do capitalismo. Seriam integrados na categoria dos sem-terra: trabalhadores rurais, arrendatários, meeiros, pequenos proprietários, etc. A terra seria para quem nela trabalha e dela precisa para viver. No final da década de 1980 e início dos anos 1990, o processo de desenvolvimento do MST já havia alcançado quase todo o território nacional. Assim, surgiu a preocupação em traçar alguns princípios organizativos de forma a garantir sua perenidade, os quais são aqui sintetizados da obra *Brava Gente*, de Stédile e Fernandes (1999). Definiram-se, então, como princípios da organização interna do MST:

- 1 - Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha;
- 2 - Luta por uma sociedade sem explorados e exploradores: construir uma nova sociedade e um novo sistema econômico;
- 3 - Ser um movimento de massas, autônomo, dentro do movimento sindical para conquistar a Reforma Agrária: os próprios trabalhadores rurais sem terra devem tomar suas decisões, fortalecendo o movimento sindical e conquistando terra para todos os sem-terra, e não apenas para aqueles que estão dentro do movimento;
- 4 - Organizar os trabalhadores rurais na base: organização nos locais de trabalho e moradia; estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político: a conquista da reforma agrária não depende só da força do MST, e as mudanças da sociedade ocorrem com a organização das massas em partido político;

5 - Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores: não é possível fazer a transformação política da sociedade sem partir da luta de classes; articular-se com os trabalhadores da cidade e com os camponeses da América Latina.

A complexidade e amplitude das ações encaminhadas na luta pela terra fizeram o MST depositar esperanças na organização interna de seus militantes. A responsabilidade é muito grande no encaminhamento de assuntos atinentes ao Movimento, exigindo disciplina rigorosa, o que, segundo Machado (2003), às vezes se torna alvo de críticas de pessoas externas e até mesmo internas ao Movimento.

Constituem-se como princípios básicos do Movimento:

Direção coletiva: ter um colegiado dirigente em que haja representação paritária nas comissões, deliberação pelo voto da maioria; **Divisão de tarefas:** estimular a participação de todos, evitando a centralização e o personalismo; **Disciplina:** é fundamental para a organização – respeito às decisões da organização, pontualidade e responsabilidade no cumprimento das tarefas assumidas, auto-organização; **Educação:** representa a libertação das amarras ideológicas impostas pelo poder, com formação do novo sujeito surgido da luta social e investimento na formação de quadros para a sobrevivência do movimento; **Vinculação com as massas:** planejar e agir com base nos anseios das massas independentes e autônomas – só elas devem lutar por seus direitos; **Vinculação com a base:** manter coesa a organização do MST, independentemente da posição de um dirigente, mantendo vínculos com sua base social, pois há especial atenção na necessidade de se ouvir o povo; **Profissionalismo:** ser militante, especialista, aperfeiçoando-se nas funções e tarefas designadas; **Crítica e autocrítica:** avaliação e auto-avaliação das ações, procurando corrigir erros e encontrar solução para os problemas existentes.

O processo organizativo do MST é rigorosamente estruturado/organizado por instâncias que a visam manter o caráter de unidade nacional do Movimento, ao mesmo tempo em que são organizadas em níveis nacional, estadual e local. Fernandes (2000) apresenta a constituição das instâncias organizativas e deliberativas do Movimento, as quais correspondem à seguinte estrutura: Congresso Nacional; Encontro Nacional; Coordenação Nacional; Direção Nacional; Encontros Estaduais; Coordenações Estaduais; Direções Estaduais; Coordenações Regionais; Coordenações de Acampamentos e Assentamentos; Atividades, Setores, Grupos de Base; etc.

- Congresso Nacional: realiza-se a cada cinco anos, com o objetivo de definir linhas conjunturais e estratégicas. Dele participam delegações de todos os Estados;

- Encontro Nacional: realiza-se a cada dois anos, com o objetivo de avaliar, formular e aprovar linhas políticas e os planos de trabalho dos setores de atividades mais imediatas; participam: membros da Direção Nacional, um representante de cada Direção estadual e membros dos Coletivos Nacionais;

- Coordenação Nacional: composta por representantes dos Estados, do sistema de Cooperativas e dos setores de atividades, responsabilizando-se pelas deliberações tomadas em Congressos e Encontros Nacionais; toma decisões políticas, encaminha as deliberações do Encontro e Congresso Nacional e cuida das finanças do Movimento.

- Direção Nacional: pensa e propõe as linhas políticas do Movimento, procurando garantir sua efetivação, e planeja as estratégias de luta em conjunto com a Coordenação Nacional; é composta por diversos membros indicados pela Coordenação, dentre os “melhores e mais preparados militantes”;

- Encontros Estaduais: realizados anualmente para avaliar as linhas políticas, as atividades e ações do MST. Programam-se atividades e elegem-se membros das Coordenações Estadual e Nacional;

- Coordenações Estaduais: compostas por membros eleitos nos Encontros Estaduais; responsáveis por diversas ações, como execução das linhas políticas do MST, pelos setores de atividades e pelas ações programadas nos Encontros Estaduais;

- Direções Estaduais: compostas por vários representantes indicados pelas coordenações estaduais; responsabilizam-se pelo acompanhamento e representação das decisões do Encontro e do Congresso Nacional no âmbito de cada Estado; propõem planos de lutas para o Movimento de suas respectivas jurisdições, discutindo-os com os Assentamentos nos Encontros Estaduais e Regionais;

- Coordenações Regionais: compostas por membros eleitos nos encontros dos assentados; responsáveis também pela organização das atividades em instâncias e setores;

- Coordenações de Assentamentos e Acampamentos: compostas por membros eleitos pelos assentados e acampados, assumem a responsabilidade pela organização e desenvolvimento das atividades dos setores e pela formação das instâncias de representação e dos setores de atividades nos assentamentos e nos acampamentos, formando grupos de base. Esses grupos são compostos por famílias, por jovens ou por grupos de trabalhos específicos, compreendendo os setores de educação, formação, frente de massa, cooperação agrícola, comunicação, finanças, relações internacionais, juventude e mulheres.

A coordenação, a direção, a secretaria e os setores são responsáveis pela organização das lutas, desde a ocupação da terra até as reivindicações de infra-estrutura, linhas de crédito e

projetos de educação para as escolas de acampamentos e assentamentos. O primeiro Setor a ser constituído foi o de Frente de Massas, responsável por organizar grupos de pessoas no processo de ocupação e conquista da terra. Conforme Fernandes (2000), esse Setor responsabiliza-se pela “travessia das pessoas de fora para dentro do MST, desenvolvendo na luta popular, a construção da consciência e da identidade com a luta e com o Movimento, os sem-terra vão se fazendo Sem Terra” (Ibidem, p.173). Para dar conta das dimensões de formação do sujeito sem-terra, o MST cria o Setor de Formação.

O processo organizativo foi sendo construído de acordo com a práxis do Movimento, ou seja, na correlação de forças com o latifúndio e o Estado. Historicamente, o MST foi impulsionando a criação de símbolos e alterando as palavras de ordem que demarcam a concepção política da luta, tais como: “Terra de Deus, Terra de Irmãos”, “Terra para quem nela trabalha” e, particularmente, “Terra não se ganha, terra se conquista”, que se constituiu como uma espécie de marca registrada no surgimento do MST. Depois, com o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, do Governo de José Sarney, a palavra de ordem era “Reforma Agrária já”. Mas, como o PNRA não foi implantado e a violência dos latifundiários aumentava, novos lemas foram empregados pelo MST: “Ocupação é a única solução”, “Enquanto o Latifúndio quer guerra, nós queremos terra” e “Reforma Agrária na Lei ou na marra”.

Na primeira metade da década de 1990, as palavras de ordem mudaram novamente frente ao abandono do Plano Nacional de Reforma Agrária pelo governo Collor. Apareceram lemas, segundo Oliveira (2002), constitui-se na mais importante palavra de ordem do MST na década de 1990: “Ocupar, Resistir e Produzir”.

Machado (2003) destaca as conquistas expressas no documento comemorativo de 16 anos do MST, afirmando que elas ocorreram também no campo social e político: ampliação da educação escolar – da educação infantil à universidade –, eliminação da fome e mortalidade infantil nos assentamentos, conquista da dignidade de cidadãos, o rompimento da lógica do voto de curral e da dominação política, a recolocação da Reforma Agrária na pauta de discussão do país, da sociedade e do governo, a mudança de algumas leis e o reconhecimento por parte do Supremo Tribunal de que “as ocupações massivas de terras são legais, legítimas e necessárias para a Reforma Agrária avançar” (MST, 2000a, p.4).

CAPÍTULO II – PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MST: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem como função fazer breve contextualização das lutas e das ações realizadas pelo MST no campo da formação e educação, incluindo as elaborações teóricas necessárias para tal trabalho, as articulações com outros segmentos da sociedade civil e instituições públicas, como as universidades, nas mobilizações em torno da elaboração de políticas públicas de responsabilidade do Estado, da educação infantil ao ensino superior. Neste texto, não pretendo traçar um histórico da trajetória da educação pública no campo, mas frisar que sua ausência impulsionou um movimento social do campo a desempenhar ações como as que têm sido protagonizadas pelo MST para a concretização dessas políticas como uma obrigação do Estado e um dever e direito dos povos que vivem no campo.

2.1. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO MST

Tratar dos processos de formação e de educação desenvolvidos pelo MST em sua trajetória histórica não é algo fácil, uma vez que o próprio Movimento se constitui como principal educador dos sujeitos que o compõem (CALDART, 2004). Nesse sentido, Caldart afirma que o MST,

[...] enquanto movimento de luta social e enquanto organização política dos trabalhadores e das trabalhadoras sem-terra, é o grande Educador/Formador de quem nele participa ou com ele se envolve, devendo, portanto, ser o pólo propulsor do despertar da luta em busca de uma nova sociedade (CALDART, 1997, p.16).

A construção da sociedade almejada pelo MST – cabe aqui ressaltar, a sociedade socialista – só será possível, de acordo com sua direção, mediante investimento na formação de seus militantes para que se tornem aptos a conduzir o processo de transformação social em

direção à nova sociedade (BEZERRA, 1999). O entendimento é que os governos passados e presentes, com projetos voltados para o mercado, sobretudo com suas políticas educacionais para formação de mão-de-obra adequada ao mercado capitalista, não visam à formação para a participação na vida política, cultural e econômica do país. Com sérias implicações no histórico abandono dos povos do campo por tais políticas, isso tem impulsionado o MST a investir de forma conjugada na formação e na educação de seus militantes.

Em relação ao processo de formação dos sem-terra do MST, Caldart (2004) sinaliza que ele precisa ser compreendido em duas dimensões combinadas. A “primeira delas diz respeito ao processo de formação dos sem-terra, que é possível perceber na história do MST”; a segunda dimensão “é aquela onde se pode observar mais diretamente a experiência humana de participar do MST ao longo dessa trajetória histórica” (Ibidem, p. 250). Segundo essa autora, a identificação de algumas ações ou vivências das pessoas no Movimento pode ser compreendida como “processos socioculturais” que possuem componentes educativos ou formadores decisivos na constituição da identidade dos sem-terra do MST. Dentre as vivências socioculturais básicas no processo de formação dos sem-terra, a “ocupação da escola” constitui-se um de seus fortes componentes.

A dimensão da luta desenvolvida por esse Movimento exigiu a criação de setores específicos, entre os quais, o de Formação e o de Educação. O primeiro é um dos mais antigos na organização e teve sua prática de formação de militantes inspirada nas lições históricas de movimentos que o antecederam, tendo como função mais específica a formação político-ideológica. Os militantes passam por alguns cursos rápidos de formação, geralmente realizados nos finais de semana, quando algumas noções de sociologia, economia, administração e direito são discutidas como forma de preparação para argumentação junto às comunidades. Outros espaços de formação foram criados a partir da segunda metade da década de 1980; nesse sentido, as atividades foram realizadas em conjunto com a Central Única dos Trabalhadores (CUT), com cursos periódicos de formação política organizados em diferentes estados, recebendo o nome de “escolas sindicais”. De acordo com Fernandes,

As diferentes atividades criadas pelo Movimento proporcionaram outros espaços de socialização política para a formação dos militantes, assim, os trabalhadores procuram articular os estudos referentes à organização econômica, social e política da sociedade com as práticas vivenciadas na luta, fomentando a consciência crítica e de classe (FERNANDES, 2000, p. 175).

Esses cursos duraram até o final da década de 1980, quando o movimento sindical passa por um refluxo devido à reestruturação produtiva, com a reforma do Estado intervindo diretamente nas relações capital/trabalho, ocasionadas pela crise estrutural do capital.

Existem ainda outras instâncias de formação para aqueles que desejarem maior aprofundamento, com possibilidade de estudos e aperfeiçoamento promovidos pelos próprios acampamentos e assentamentos, com alguns cursos de formação de lideranças sendo promovidos pelo Movimento em instâncias superiores. A partir de março de 1990, o MST estruturou a primeira escola, o Centro de Capacitação Contestado, no município de Caçador/SC, onde são realizados diversos cursos de formação dos sem-terra que atuam em diversos setores do Movimento. Assim, o MST passou a aliar formação e escolarização, criando cursos supletivos de primeiro e segundo graus, cursos de Magistério e Técnico em Administração de Cooperativas e cursos Técnicos na área de saúde, dentre outros, com a “formação político-ideológica acontecendo nesses cursos, momento em que se procura através da escola investir na formação da consciência do militante, construindo nele o desejo da luta para a transformação social” (BEZERRA, 1999, p.59).

As lutas por escolas para áreas de acampamento e assentamento “passam a acontecer por dentro da estrutura organizativa do MST, como parte de sua própria constituição enquanto uma organização social de massas” (CALDART, 2004, p.250). Por isso é que, em 1987, se constitui o Setor de Educação do MST, estruturando-se em Coletivo Nacional e Coletivos Estaduais de Educação, com vistas a dar maior organicidade à questão educacional. Esse setor surge com a principal função de

[...] articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento (Ibidem).

A trajetória dinâmica do MST proporcionou o amadurecimento da proposta pedagógica e a ampliação do conceito de escola, assim como a transformação da organicidade no sentido de “ruptura das fronteiras anteriormente fixadas entre educação e formação” (Ibidem). Sem perder a suas especificidades, “o centro das preocupações de ambas está na formação humana, desdobrada em questões específicas da formação dos sujeitos Sem Terra” na escola e em outros lugares. “Formação e educação são tarefas históricas, de longo prazo, tendo em comum um horizonte de gerações e não apenas de pessoas com necessidades de preparo imediato” (Ibidem, p.280). A atuação do Setor de Educação é bastante abrangente,

desenvolvendo trabalhos em diferentes frentes, que vão desde a educação infantil até a universidade.

2.2. EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NO MST: O CAMINHO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O intenso debate em curso hoje, na sociedade brasileira, em torno do cumprimento do direito à educação dos povos do campo tem se dado no sentido de exigir dos governos federal, estadual e municipal o compromisso com a educação escolar do campo, com políticas públicas que respeitem as especificidades, as necessidades, os interesses e a identidade¹⁵ dos povos que vivem no e do campo. Isso tem possibilitado o estreitamento das relações entre os movimentos sociais do campo e as entidades da sociedade civil e órgãos públicos, como as universidades, que juntos vêm exigindo do Estado brasileiro a correção de séculos de negligência e abandono da educação do campo.

Um estudo de Calazans (1993, p.16) sobre a “trajetória da escola pública no meio rural” e a “produção de projetos e programas especiais para este meio” abrange desde o início dessas iniciativas até a década de 80 do século XX. Ela destaca, nesse estudo, o papel das classes dominantes brasileiras, “especialmente as que vivem do campo, [que] sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”. A autora afirma, ainda, que as alterações promovidas pelas “revoluções agroindustriais”, inclusive o processo que desencadeou a industrialização, “obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios” (CALAZANS, 1993, p.16). Com isso, a escola surge no meio rural brasileiro tardiamente (a partir de 1930) e de maneira descontínua.

Convém apontar o destaque que o texto dá à relação da formação do povo brasileiro com as tendências da origem e organização escolar. Segundo Calazans, essas tendências

Estão intrinsecamente vinculadas aos fatos de nossa própria formação social e política: país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio, por largo tempo colônia, império, república. As origens filiam-

¹⁵ Respeito à identidade no sentido de não se transformar em uma luta sem conteúdo de classe na sociedade capitalista.

se, por sua vez, às idéias da educação da época trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores (Ibidem, p.17).

Ressalta-se que tais tendências percorreram a história da educação no meio “rural”, ora inspiradas na educação européia, ora na americana, inclusive com forte intervenção de governos estrangeiros, através de suas agências e de empresas multinacionais, principalmente aquelas que se encarregaram de fornecer os insumos necessários à chamada “modernização conservadora”¹⁶ no campo brasileiro. Elas atuaram principalmente com “financiamentos”, introdução de técnicas modernas, princípios metodológicos e intervenção na orientação teórica para os projetos, programas e políticas educacionais do Estado brasileiro.

Dessa forma, notamos que, nos diferentes períodos estudados pela autora, e especialmente a partir das décadas de 60 e 70 do século XX, essa tendência veio contrapondo-se a uma outra “possível proposta de educação, que partisse das necessidades definidas pelos próprios trabalhadores e desenhada nas suas lutas concretas por melhores condições de vida e trabalho” (Ibidem, p.38). Culminando com a “concepção do rural como sinônimo de atraso, de entrave ao desenvolvimento, e a imposição sobre ele de um conjunto de valores, atitudes, comportamentos”, sem dar conta dos laços que o soldam ao capital.

Essa breve exposição iluminará o caminho que percorremos para a compreensão das ações e lutas protagonizadas pelo MST em relação à educação e escola, primeiro, para as áreas de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária e, mais recentemente, na luta pela defesa do direito à educação do povo brasileiro, especialmente dos povos do campo.

Cabe salientar que a luta por políticas públicas de educação do campo, tratada neste espaço do texto, está sendo vista mais como uma estratégia de resistência dos movimentos sociais do campo. Como sabemos, as políticas (públicas) sociais foram instituídas nos marcos do Estado capitalista não somente para atender aos reclamos da classe trabalhadora - também serviram para a acumulação de capital. De antemão, isso impossibilita-nos de tratá-las como políticas universais.

O momento nacional em que surgiu a organização oficial dos trabalhadores rurais sem terra, o MST (1984), foi marcado por grande efervescência política, de intensas mobilizações da sociedade civil organizada na luta pela democracia, culminando no período constituinte. As mobilizações das entidades representativas dos setores educacionais e de outros aliados deram-se no sentido de definir políticas para a área, tendo como “eixo principal a

¹⁶ FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 3.ed.1981.

democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão” (PERONI, 2003, p.73). Desses debates no período constituinte, “a educação, assim como outras políticas sociais, obtiveram alguns avanços na Constituição de 1988” (Ibidem, p.76).

Na época, estudos sobre a situação do sistema educacional brasileiro apontavam para o fracasso das políticas educacionais adotadas pelo Estado até então: repetência, altos índices de evasão, seletividade no sistema educacional, muitos marginalizados do acesso à educação escolarizada, desde educação infantil até a universidade. Nesse contexto, a educação no meio rural sequer contava nas estatísticas. Como forma de camuflar essa situação, os dados da educação do campo sempre compuseram o conjunto da educação nacional (urbano e rural juntos). A título de ilustração, vejamos os índices de escolaridade no Brasil, expressos no volume I dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): em 1990, apenas 19% da população do País possuía o primeiro grau completo; 13%, o nível médio; e 8% possuía o nível superior. Como podemos ver, não há diferenciação no tratamento entre urbano e rural.

O MST, em seu nascedouro, não tinha uma proposta sistematizada de educação. É a partir do prolongamento do período de acampamentos e da presença de crianças, acompanhando suas famílias, que mães e professoras do próprio Movimento, espontaneamente, começam a organizar atividades educativas e culturais para o cuidado com as crianças e sua escolarização, visto que estas se encontravam ausentes das escolas oficiais. Caldart (2004), professora e teórica integrante do MST, destaca o papel desempenhado por essas pessoas (e, em alguns lugares, por religiosas que viviam nos acampamentos) no início da trajetória de mobilizações por escolas para as crianças acampadas e depois assentadas em áreas de reforma agrária.

As famílias sem-terra acampadas e assentadas iniciaram um processo chamado pelo MST de “*ocupação da escola*”, que, segundo Caldart (2000), significava organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. Ainda, conforme a autora, quando demorava para sair a legalização, as Secretarias de Educação poderiam ser ocupadas, e ocorriam diversas mobilizações por parte das pessoas das comunidades.

Um problema enfrentado pelo Movimento, segundo a autora, refere-se à designação de professoras e professores para essas escolas: eram “professores da rede oficial de ensino que, muitas vezes, iam para lá por imposição e em alguns casos tendo uma visão bastante preconceituosa em relação aos sem-terra” (Ibidem., p.157). O papel do educador, segundo

Paulo Freire (1987), em sua *Pedagogia do Oprimido*, não é falar ao povo sobre a sua visão do mundo ou tentar impô-la, mas dialogar com o povo sobre a sua e a deles.

Essa luta por educação e escola no Movimento passa por diferentes momentos, de acordo com a sua própria trajetória histórica. Assim, o que inicialmente foi uma preocupação de algumas mães e professoras acampadas passa a ser tarefa assumida pelo MST, que se responsabiliza por organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, “produzir uma proposta pedagógica para as escolas conquistadas, e formar educadoras capazes de trabalhar nessa perspectiva”. A escola passou a ser vista como uma questão também política, ou seja, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária.

Segundo a autora, a concepção do grupo de professoras reunidas nas *equipes de educação*, criadas para articular tais mobilizações e discussões, foi a de que “uma escola de assentamento e ligada ao MST não pode ser igual às escolas tradicionais. Ela deve ser diferente...” (Ibid. p. 241). Isso demarcaria o que passou a constituir os encontros de educadores e educadoras do MST, com a realização pelo Movimento do Primeiro Encontro Nacional de Professores dos Assentamentos, em julho de 1987, no município de São Mateus (ES). O objetivo desse evento foi “começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários estados” (CALDART, 2004, p.153).

Das reflexões coletivas sobre o tipo de escola e sobre como fazer essa escola adequada a áreas de assentamentos surge também a preocupação com a qualificação de professores. A mobilização para garantir que “as professoras fossem das próprias áreas de assentamento desdobrou-se no que viria a ser uma das marcas importantes do trabalho do MST nesse campo: a preocupação com a formação e escolarização de professores” (Ibid, p. 246). Estudos de Caldart (1997) mostram que

foram muitas as tentativas junto a escolas de Magistério e Universidades, mas todas sem sucesso. Em 1989 a participação de outras pessoas nas discussões possibilitou a criação de uma entidade educacional dos movimentos populares da região noroeste do RS, a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro - FUNDEP, que ajudaria justamente a atender demandas desta natureza (Ibidem, p.63).

A FUNDEP foi criada oficialmente em agosto de 1989; um de seus Departamentos, o de Educação Rural (DER), foi o responsável pela viabilização das demandas dos movimentos sociais do campo, sendo oficializado com a realização da primeira Turma de Magistério do MST, no município de Braga/RS, em janeiro 1990, em parceria com a fundação. Os cursos

iniciados na FUNDEP tiveram sua continuidade no Instituto Técnico de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária (ITERRA), criado pelo próprio Movimento para oferecer cursos dessa natureza.

O Magistério é considerado um marco na história da educação do MST por permitir “integrar, incorporar e gerar as novas práticas de formação desenvolvidas nos diversos lugares da luta, bem como ser um espaço privilegiado de experimentação, criação e recriação das concepções e práticas pedagógicas do MST” (CALDART, 1997, p.33).

De acordo com a autora, os desafios do primeiro curso de Magistério do MST levaram a constantes mudanças em seu formato metodológico, de maneira a incorporar melhor as dimensões demandadas pela prática ou realidade dos assentamentos. Diferentemente dos cursos oficiais, foi organizado de modo que os alunos assumissem sua gestão administrativa, política e pedagógica. Para tanto, a OFOC (Oficina Organizacional de Capacitação) foi uma metodologia empregada com o objetivo principal de “introduzir num determinado grupo o princípio da consciência organizativa” (Ibidem, p.114). O método das chamadas OCPs (Oficinas de Capacitação Pedagógica), também desenvolvidas nesse curso, é um método de formação que visa a “consolidar processos de transformação da prática pedagógica em suas diversas dimensões” e que inclui a capacitação didática com foco na metodologia do ensino e do planejamento escolar. Por isso, as turmas têm se constituído uma após outra, envolvendo cada vez mais estados, a ponto de se chegar, em 2002, a cerca de 300 professores formados pelo Movimento, que retornaram aos assentamentos e pleitearam vagas nas escolas “ocupadas ou conquistadas” pelo MST.

Ocupar a escola trouxe um desafio para o MST: o da elaboração coletiva da proposta pedagógica para as suas escolas em âmbito nacional. Esse processo iniciou-se no Encontro Nacional de 1987 e estendeu-se até 1991, com a edição da Cartilha *O que queremos com as escolas de assentamentos*, constando de princípios organizativos e pedagógicos, com caráter de orientação e não de normatização. A proposta escrita teve como objetivo “socializar com mais gente o que se discutia nos encontros, e dar formato de elaboração mais teórico às questões tratadas” (Ibidem, p.258). Traduzida em objetivos e princípios da educação no MST, a primeira síntese teve como fontes principais:

- a) as experiências e as perguntas trazidas pelos sujeitos mais diretos do trabalho de educação nos acampamentos e assentamentos;
- b) o Movimento como um todo, através dos objetivos, princípios e aprendizados coletivos que a sua trajetória tinha acumulado; e

c) as teorias pedagógicas de alguns professores e também dos pedagogos que ajudavam a sistematizar a proposta, com ênfase nos estudos de Paulo Freire e de alguns pensadores e pedagogos socialistas, como Krupskaya, Pistrak, Makarenko e José Martí.

É possível notar que são autores que apresentam pensamentos “não tão coesos, chegando mesmo a demarcar uma diferença entre a concepção humanista de educação e a concepção dialética ou marxista”. Do ponto de vista da constituição do próprio Movimento, não há nisso problema algum, cabe “apenas registrar as contradições naturais de um Movimento em permanente processo de formação” (MACHADO, 2003, p.34), que capta em seus próprios integrantes “forte influência de uma concepção humanista mais semelhante ao tom da justiça religiosa” (p.34). A autora avalia que esse ecletismo de idéias e intuições,

ao invés de revelar uma fragilidade da proposta educativa do MST, expressa a diversidade de pensamentos e concepções existentes em seu interior, que são reais, e se traduzem na prática educativa dos professores, co-responsáveis pela estruturação da proposta educativa (Ibidem, p.34).

O sentido dado à expressão *Escola do MST* vincula-se à preocupação em construir uma escola de assentamento, com uma identidade entrelaçada aos desafios mais importantes do Movimento, quais sejam, os de conquistar a terra e organizar a produção nos moldes da cooperação agrícola. A escola deve ser vista não apenas como lugar de aprender a ler, a escrever e a contar, “mas também de formação dos sem-terra trabalhadores, como militantes, como cidadãos, como sujeitos”, mediante o estabelecimento de “vínculos mais concretos da escola com as demais experiências educativas presentes no cotidiano do Movimento: lutas, organização, produção, mística”, compreendendo também que “uma proposta pedagógica de escola do MST deve estar atenta a todas as dimensões que constituem o seu ambiente educativo” (CALDART, 2004, p. 272).

Faz-se necessário destacar que a finalidade da educação do MST é clara e abrangente, conforme explicitados pelos *princípios filosóficos* direcionadores dessa educação, que, no Caderno de Educação n. 8, estão sintetizados da seguinte forma:

- . Educação para a transformação social;
- . Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo e para o novo e voltada para a ação;
- . Educação para o trabalho e para a cooperação;
- . Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- . Educação com/para valores humanistas e socialistas;

. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana (Caderno de Educação N° 8, 1996, p.10).

Os princípios pedagógicos da educação no MST procuram exprimir essa filosofia, defendendo no processo de organização escolar aspectos como:

- . Relação entre prática e teoria;
- . Atitude e habilidade de pesquisa;
- . Conteúdos formativos socialmente úteis;
- . Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- . Gestão democrática;
- . Auto-organização dos/das estudantes;
- . Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/das educadores/as;
- . Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (Caderno de Educação N° 8, 1996, p.24).

É importante ressaltar que esses princípios, defendidos para as escolas de assentamentos e acampamentos do MST, seguem, por sua vez, orientações definidas para o conjunto do Movimento, e elas se encaminham no sentido da difusão de valores e práticas voltadas para a construção de uma sociedade socialista. Estão voltadas para o debate que já se encontrava em curso no Movimento, de colocar o trabalho de educação em sintonia com a construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil (CALDART, 2004, p.276). Tal proposição é contrária àquela que vinha redesenhando o projeto de desenvolvimento da classe dominante no novo cenário nacional. O governo de Fernando Henrique Cardoso intensificou as mudanças na educação escolar no Brasil, já evidenciadas nos governos Fernando Collor e Itamar Franco, consolidando “o projeto neoliberal de sociedade e de educação, de forma hegemônica no país” (MELLO, 2004, p.217),

[...] de forma a responder a associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional do capital. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na “pós-modernidade” (NEVES, 1999 apud MELLO, 2004, p.217).

A última década do século XX foi de implantação das reformas neoliberais, mas também de “retomada de uma intensa participação política em todos os cantos do país, na

direção da formação do projeto democrático de massas” (Ibidem, p.226). Inscreve-se nessa nova conjuntura a intensificação da articulação política do MST junto a outros segmentos da sociedade civil organizada, como as universidades, a UNESCO, o UNICEF, CPT e a CNBB, dentre outros segmentos, na realização do primeiro Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, em Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997.

A partir desse encontro, foram-se redesenhando as ações do MST, consolidando-se sua trajetória de elaborações pedagógicas com a proposta de criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, objetivando garantir o apoio governamental aos trabalhos com educação que tanto o Movimento quanto as universidades vinham realizando junto a assentamentos e acampamentos, mas de forma desarticulada. O encontro representou também a síntese do processo desenvolvido em educação pelo Movimento durante uma década e o início de ações locais, regionais e nacionais, articuladas com outros sujeitos sociais, tanto do campo quanto da cidade, para a reflexão e sistematização de propostas de construção de políticas públicas de educação do campo. Ao analisar os efeitos desse encontro, Caldart (2004) afirma que o evento foi histórico para o Movimento

por ter revelado tamanho e complexidade adquiridos pelo Setor de Educação em dez anos de trabalho; pela visibilidade que deu à ação de educação do MST e pela qualidade das reflexões, entendendo que o Enerà significou a participação do Movimento no debate mais amplo sobre educação no Brasil (CALDART, 2004, p. 275).

Qual identidade partilha as escolas do MST com as Escolas do Campo? O entendimento é que o que está em “jogo é o próprio futuro das gerações dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo”; assim, “não adianta ficar restrito a pensar uma proposta específica para a educação dos sem terra” e por isso “é preciso estabelecer novos vínculos e integrar outros elementos na discussão pedagógica” (CALDART, 2004, p. 265).

O MST demarca uma nova lógica de participação no debate mais amplo sobre educação no Brasil, tanto pela experiência educacional específica acumulada na interlocução nas discussões pedagógicas atuais quanto na própria formulação de políticas públicas para a educação. Desse modo, passa-se “a estimular o intercâmbio e a articulação também organizativa entre os sujeitos das diversas experiências” como forma de alargar a pressão social ao cumprimento dos preceitos constitucionais e dos “compromissos que o país sistematicamente vem assumindo em fóruns nacionais e internacionais que discutem a educação como um direito social para todos” (Ibidem, p.286).

Segundo Caldart, é nesse contexto que deve ser compreendida a chegada do MST à Conferência sobre *educação básica do campo*, realizada um ano após o I ENERA, identificando-se nesse tipo de iniciativa a tendência de projetar uma *identidade na universalidade*. Isso significa, “passar a olhar para a experiência educacional do MST não como algo à parte, exótico e que interessa apenas aos sem-terra, mas sim, como parte da história da educação do povo brasileiro” (Ibidem, p.286).

Um dos traços da identidade do movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação – uma educação que seja no e do campo, que, “como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória” (MOLINA, 2002, p.40), tampouco como uma mercadoria.

O alerta para essa questão é extremamente pertinente no momento em que a política educacional em curso no Brasil a partir dos anos 1990 sofre grande influência dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial (BM). A atuação desse órgão tem sido direcionada para políticas e programas de saúde e educação; no entanto, a partir dos anos de 1980, estes vão se tornando projetos cada vez mais específicos e direcionados para a redução da pobreza, sem atacar as condições sociais que produzem essa pobreza.

Para a zona rural, o objetivo é o mesmo, embora o BM considere que o esforço de formação deve ser maior, pois considera a zona rural dos países em desenvolvimento como zonas de pobreza, onde “trabalhadores rurais e outros segmentos da pobreza” estão culturalmente envolvidos com modos de vida tradicionais, ainda muito distantes das necessidades do “setor moderno da economia” (MELLO, 2004, p.171).

Apesar do papel decisivo dos organismos multilaterais na orientação da política educacional desse período no país, a correlação de forças que se estabeleceu entre os defensores do projeto neoliberal de sociedade e educação, com forte representação no Estado, e as entidades representativas da sociedade, como os movimentos sociais e outros sujeitos sociais, mostrou-se também propício ao movimento criado para a *articulação por uma educação do campo*. As Conferências, os encontros, seminários que têm se realizado país a fora por uma educação básica do campo têm como principal objetivo

Ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país (...), com a certeza de que é preciso pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo e que a educação, além de direito, faz parte desta estratégia de inclusão (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p.22).

Citando Chauí (1989), Molina destaca que a positivação de um direito refere-se à necessidade profunda de se estabelecer ou reafirmar a compreensão coletiva de determinados valores para o conjunto da sociedade.

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devem ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, apud MOLINA, 2003, p.75).

Um passo nessa direção foi dado com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002. Sinalizando uma conquista dos movimentos sociais do campo, essas Diretrizes absorvem elementos constitutivos da luta por escolas do campo, assegurando em seu Artigo 2º que

A identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

Como a história recente vem nos mostrando, a transitoriedade das conquistas sociais exige processos contínuos de mobilização para que elas sejam implementadas como uma garantia de direitos. Por isso, há o entendimento de que existem algumas tarefas que os educadores do campo precisam priorizar, como o desafio de transformar o conhecimento em ação, pô-lo em prática, vivenciar os valores, os conteúdos, as reflexões que estão desenvolvendo enquanto integrantes dessa articulação. Não se deve esquecer que “educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo” (CALDART, 2002, p.38).

Outro desafio refere-se ao compromisso que os educadores devem assumir com a reflexão, sistematização e escrita a respeito de suas práticas pedagógicas, de suas experiências como educadores e educandos do campo. “Conhecer melhor as experiências dos diferentes movimentos sociais que desenvolvem ações educativas no meio rural os ajuda a olhar de maneira nova para a própria prática, ajudando a qualificá-la” (CALDART, 2002, p.38), de modo a consolidar um espaço permanente de debate, de reflexão sobre o que estão fazendo e

“sobre o que acontece no campo, ao nosso redor e em nosso país”. Há ainda um desafio maior, o de “fortalecer a Educação do Campo como área própria de conhecimento, com o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço capazes de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica existente entre campo e cidade” (Ibidem).

A Educação do Campo deve trazer elementos que contribuam com a construção de um novo modelo de desenvolvimento e de um novo papel para o campo nesse novo modelo,

elementos que fortaleçam a identidade e a autonomia das populações do campo, e que ajudem o conjunto do povo brasileiro a compreender que a relação não é de hierarquia, mas de complementariedade: a cidade não vive sem o campo e vice versa (...) O grande desafio da Educação do Campo consiste em repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro, o desenvolvimento social, cultural, a saúde; infra-estrutura, transporte, lazer, cuidado com o meio ambiente (Ibidem, p.39).

O fortalecimento da Educação do Campo nos espaços públicos, tanto municipais quanto estaduais, constitui-se em fator determinante no desempenho da missão que os desafios acima citados requer. A luta por esse tipo de educação “deve ser realizada na esfera pública, porque é no campo dos direitos que ela se coloca” (MOLINA, 2002, p.40), e o fortalecimento dessa luta dentro dos sistemas de ensino é importante porque é na esfera da atuação do Estado, do público, que essa demanda deve ser atendida.

Ocorre a necessidade, então, da inserção dos diversos sujeitos sociais envolvidos nessa luta, nos debates públicos sobre educação escolar, socializando essas reflexões com o conjunto de educadores e educandos do campo e da cidade. Um importante espaço deve ser garantido nos debates que foram desencadeados para a elaboração dos Planos Estaduais de Educação – PEE e dos Planos Municipais de Educação – PME. Segundo Caldart (2002), é preciso estar consciente dessa dupla preocupação, pois

não basta garantirmos avanços na legislação educacional, fazendo constar nestes instrumentos legais dispositivos que contemplem as demandas propostas pelas articulações estaduais e municipais *Por uma Educação do Campo*. É preciso assumir o desafio de fazer deste processo de elaboração dos Planos um momento de reflexão para o conjunto da comunidade local, sobre a importância do espaço do campo na construção de um novo modelo de desenvolvimento (CALDART, 2002, p.40).

Outro fator igualmente relevante constitui-se na reinserção do campo na agenda de pesquisa das universidades. A autora cita os projetos desenvolvidos pelo PRONERA, que, no

conjunto das ações realizadas, têm garantido alguns avanços muito importantes, bem como a criação de cursos superiores específicos aos educadores do campo, por exemplo, os cursos de Pedagogia da Terra, funcionando em 2002 em cinco estados; dentre esses cursos, estava o da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, realizado no período de julho de 1999 a julho de 2003.

O que nos parece significativo é que tenhamos como estratégia política a decisão da ocupação das universidades como espaço público, onde os movimentos sociais têm o direito de estar presentes, contribuindo não só na desprivatização destas instituições, mas estimulando com estas demandas um novo esforço de pesquisa por parte destas instituições sobre as diferentes possibilidades que o espaço rural representa em potencialidade de geração de empregos, renda, espaço de moradia, serviços...(Ibidem, pp.41-42).

A trajetória que seguimos para elaborar este estudo mostra uma realidade de “violenta desumanização das condições de vida no campo”, em que prevaleceu “a injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais urgentes” (CALDART, 2002, p.29). Foi essa realidade que deu origem ao movimento “por uma educação do campo” (Ibidem). Educação do campo, segundo essa autora, já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo, reconhecendo “o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia” (p.32).

Isso significa que os grupos humanos, nas suas relações de trabalho, não produzem tão-somente a vida material; ao fazê-lo, elaboram ao mesmo tempo um conjunto de idéias e representações que se vinculam às suas condições de existência. Ressalta-se a dialeticidade que há entre as dimensões objetivas e subjetivas da atividade humana, pois a produção não-material de um determinado grupo social pode levá-lo a ultrapassar as condições de existência, contribuindo para a transformação da realidade objetiva (MARX, 2002).

Por isso, não há como legitimamente “educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias desumanizantes, e sem prepará-los para se tornarem sujeitos dessas transformações” (CALDART, 2002, p.32). Nessa perspectiva, a autora destaca a relação e o diálogo que a Educação do Campo faz com as pedagogias produzidas nas práticas políticas e sociais, produtivas, culturais, cooperativas e educativas dos sujeitos sociais do campo:

a) a pedagogia do oprimido reafirma que são os próprios oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano;

b) *a pedagogia do movimento*, compreendendo a dimensão educativa da participação das pessoas no movimento social, nas lutas sociais e no movimento da história;

c) *a pedagogia da terra*, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, da luta, cuidado com o ambiente, com o planeta. “Educar e reeducar o povo do campo na sabedoria de se ver como ‘guardião da terra’, e não apenas como seu proprietário ou quem nela trabalha” (CALDART, 2002, p.32).

As articulações *por uma educação do campo*, através de Conferências, debates, sistematização e escrita de experiências que vêm ocorrendo país afora, recolhem os subsídios necessários para ajudar a construir escolas do campo voltadas aos interesses e desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

Escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. Não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo, tanto em relação a políticas públicas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p.27).

Para finalizar, extraímos alguns elementos que devem ser garantidos nas políticas públicas de Educação do Campo contidos no texto memória da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, pela sua importância em representar “denúncia com proposições”, além de ter servido de base para as discussões dos encontros estaduais realizados no primeiro semestre de 1998. Tal texto “alimenta até hoje o debate conceitual e político da Educação do Campo” (CALDART, CERIOLI, FERNANDES, 2004, p.50). Dentre seus elementos, destacamos os seguintes:

- a) Programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos;
- b) Acesso de toda a população a uma escola pública, gratuita e de qualidade, da educação infantil (...), já colocando no horizonte a demanda do ensino superior;
- c) Gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais nas decisões sobre as políticas de ação em cada nível, na fiscalização do uso dos recursos públicos destinados às escolas;

- d) Apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares (...), visando à ampliação do acesso e ao desenvolvimento de uma pedagogia adequada às atuais demandas de um meio rural em transformação;
- e) Ninguém deve ser obrigado por concurso, estágio probatório ou punição a trabalhar nas escolas do campo. O trabalho nas escolas do campo deve ser uma escolha dos profissionais e das comunidades;
- f) Programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo;
- g) Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a essa formação nos cursos de Magistério e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas;
- h) Apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de interesse direto de quem vive no campo;
- i) Proposição de políticas públicas ligadas a outras ações, de modo a associar a educação com outras questões de desenvolvimento;
- j) Programas combinados de produção e de formação profissional desenvolvidos na perspectiva da construção do novo projeto de desenvolvimento do campo;
- k) Financiamento, por parte do Estado, de escolas e/ou processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e de movimentos populares que não tenham finalidade de lucro (POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, pp. 50-51).

Uma fonte específica de financiamento da Educação do Campo para populações não contempladas na legislação educacional foi conquistada através de intensa mobilização dos movimentos sociais do campo, especialmente do MST. Este, articulado a outros sujeitos sociais, forjou na luta a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Encontramos na tese de doutorado de Mônica Castagna Molina (2003), intitulada “A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável”, um referencial rico em detalhes históricos sobre a construção e efetivação desse programa, em que fundamentamos parte do texto a seguir. Cabe registrar que a autora é também Coordenadora Nacional desse Programa desde o início do ano de 2003.

2.3. A CRIAÇÃO DO PRONERA NO CONTEXTO DAS LUTAS DOS ANOS DE 1990

A política educacional dos anos de 1990 seguiu os princípios orientadores da Reforma do Estado. Portanto, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, denominado PRONERA, trouxe também elementos da redefinição do papel do Estado oriundos dessa reforma.

O PRONERA foi concebido fora da arena governamental por uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, o CRUB, e do MST, dentre outros sujeitos sociais que foram capazes de introduzir, nas ações federais de reforma agrária, elementos de uma política pública de educação de jovens e adultos no meio rural. As negociações com o Ministério da Política Fundiária resultaram em um modelo de gestão tripartite (Governo, Universidades e movimentos sociais do campo).

O PRONERA foi criado pela Portaria nº 10 em 17 de abril de 1998. Surgiu com o objetivo de superar os altos índices de analfabetismo entre os assentados (que, segundo os dados do Censo da Reforma Agrária, alcançava, em 1997, a média nacional de 43%) e elevar sua escolaridade, utilizando metodologias de ensino ajustadas à realidade do campo. O Programa compreende as seguintes frentes de trabalho:

- 1 - alfabetização de jovens e adultos assentados (nos níveis fundamental e médio);
- 2 - formação continuada de educadores e educadoras que atuam no ensino fundamental de crianças, jovens e adultos nos assentamentos;
- 3 - formação técnico-profissional para a produção e administração rural e
- 4 - produção de materiais didáticos.

Originalmente, os projetos encaminhados ao PRONERA eram julgados pela Comissão Nacional após sua apreciação pela Comissão Administrativa (que verificava os aspectos formais de adequação aos critérios de elegibilidade) e Pedagógica (que emitia parecer técnico). Segundo o Manual de Operações de 1998, os projetos deveriam estruturar-se pelos seguintes princípios:

- 1 – **interatividade**, mediante parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino superior, movimentos sociais e sindicais e unidades assentadas;
- 2 – **multiplicação**, ampliando não só o número de alfabetizados, mas também de monitores e dinamizadores capacitados a seguir promovendo a educação nos assentamentos;

3 – **participação**, assegurando que os beneficiários participem da sua elaboração, execução e avaliação.¹⁷

O PRONERA foi instituído em 1998, momento de grande intervenção do Estado nas políticas (públicas) sociais e da educação, em especial, e de sua retirada da execução de algumas dessas políticas. Assim, a existência do PRONERA foi forjada na luta por uma educação do campo. O PRONERA resguardou um potencial de certa horizontalidade entre os parceiros de modo a oferecer uma potencialidade democratizadora, ainda que passível de constrangimento pela força dos interesses corporativos envolvidos. Para compreender a trajetória dos sujeitos sociais para efetivar esse Programa, concordamos com análises de Höfling (2001, p. 7) quando afirma que “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo”.

Nesses termos, convém ressaltarmos que o processo de construção histórica da formação dos sujeitos sociais do MST possibilitou impulsionar a ação governamental para a construção de uma política pública de educação na Reforma Agrária. Faz-se necessário destacar, neste texto, o caráter democrático na construção da proposta, que é perceptível nos objetivos, nos princípios básicos e nos pressupostos teórico-metodológicos que, na afirmação de Molina,

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 MST e membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag (MOLINA, 2003, p.55).

De acordo com essa autora, a participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. Foi nessas reuniões que ocorreu, no período de 28 de janeiro a 2 de fevereiro de 1998, o processo de elaboração do primeiro Manual de Operações do PRONERA, cuja vigência foi até agosto de 2001.

Desde as primeiras articulações para a formulação do PRONERA, entre 1997 e 2003, Molina (2003) afirma que o Programa passou por três fases distintas, intimamente relacionadas com o contexto político do país e com os diversos momentos da luta pela

¹⁷ Esse modelo de Gestão alterou-se em 2001, conforme veremos na seqüência deste texto.

Reforma Agrária. Molina (2003), que representou a UnB em todas as articulações de criação do Programa, afirma que

O PRONERA foi formalizado como estratégia política para incluir jovens e adultos assentados excluídos das políticas públicas de educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que mais se ocupou em racionalizar gastos públicos e reformou o ensino a partir de uma visão economicista (MOLINA, 2003, p.53).

Um dos princípios orientadores da reforma do ensino do governo Cardoso foi a descentralização que ocorreu em um contexto de subordinação do político ao econômico, a partir do alinhamento do país ao mercado financeiro internacional, cujas características são pautadas na

Competitividade internacional, cuja regra é a desregulamentação, como meio de eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado, e que, em se tratando de Brasil e América Latina, além desse processo, vive-se a crise avassaladora da dívida externa, que se aprofundou nos anos de 1980, tornando esses países reféns dos organismos internacionais, principalmente do FMI, cuja determinação é a de se diminuïrem os gastos públicos (PERONI, 2003, p. 69).

Verificamos, no documento do PRONERA intitulado Manual de Operações de 1998, nas versões de 2001 e 2004/Ministério de Desenvolvimento Agrário/INCRA e na trajetória desse programa, que ele foi instituído pela luta social dos movimentos sociais do campo, de certa forma, representando um contraponto às políticas públicas educacionais instituídas pelo Estado nesse mesmo período.

De acordo com Di Pierro (2000, p. 57), “as principais diretrizes de reformas instituídas nesse governo desconcentram o financiamento e as competências de gestão relativas ao ensino básico fundamental (crianças/adolescentes)”. Assim, ao tornar-se primordial a contenção do gasto público, reduz-se a prioridade a ser conferida à universalização e à melhoria da qualidade do ensino fundamental de crianças e adolescentes em quase exclusividade para a faixa etária de 7 a 14 anos – “Jovens e Adultos analfabetos ou pouco escolarizados não estavam entre as prioridades da política educacional daquele governo” (DI PIERRO, apud MOLINA, 2003, p.57).

Quando a proposta de criação do PRONERA foi negociada com o governo, este passava por um desgaste de sua imagem devido aos conflitos que continuavam ocorrendo no campo. Como vimos anteriormente, no contexto nacional, a política de Reforma Agrária estava caminhando de forma precária e com graves problemas no que diz respeito aos direitos humanos. Incapaz de conter a violência no campo através de uma política de desconcentração fundiária, o então Ministro Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), Raul Junggmam,

“desencadeia a criação de uma série de fatos políticos para minimizar na sociedade as repercussões do massacre de Eldorado do Carajás (PA)”. O PRONERA, como estava surgindo da força do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, “significava para o governo uma possibilidade de melhorar a sua credibilidade” (Ibidem., p.55). Por esse motivo, o Ministro Raul Jungmam resolve apoiar as ações do programa como uma alternativa. Porém Molina (2003, p. 55) ressalta que esse “apoio não foi algo tranqüilo, havia interesses políticos e econômicos muito diferentes em jogo”.

A política educacional do governo federal para educação de jovens e adultos nos anos de 1990 foi retirada do Ministério da Educação e instituída em forma de programas em outras instâncias da administração pública, como o PRONERA, no MDA/INCRA. Na primeira fase da execução desse Programa, segundo Mônica Molina (2003, p. 57), “era possível identificar a disputa política na organização, na composição das comissões, na quantidade de recursos, em sua descentralização”. A falta de política articulada e comprometida com a eliminação do analfabetismo é perceptível na ausência de previsão orçamentária para o Programa. Segundo a autora, a cada ano, a Comissão Pedagógica e os movimentos sociais negociam e, principalmente, articulam-se com deputados e senadores para garantir recursos da União ao Programa. A tabela abaixo mostra a mobilidade do orçamento destinado ao PRONERA.

Tabela nº 2 – Orçamento geral do PRONERA, aprovado para o período 1998-2004

Valores aprovados no Orçamento Geral da União	Vlr. Contingenciado e/ou remanejado	Valor liberado em R\$	Período de liberação
1998		3.000.000,00	Junho
1999	21.000.000,00	12.100.000,00	Dezembro
2000	22.000.000,00	7.000.000,00	Junho
		14.000.000,00	Setembro
2001 a			
2002	41.000.000,00*	7.200.000,00	33.800.000,00
2003		10.000.000,00	
2004	30.000.000,00**		
Totais	114.500.000,00	26.3000.000,00	71.700.000,00

Fonte: dados obtidos em tese de doutorado de Molina (2003), em artigo de Di Pierro (2003) e

**Manual de Operações do Pronera/2004.

*Nos dados que dispomos, o orçamento está agrupado em dois anos.

Nota: Não dispomos de informações para os espaços em branco.

Tabela organizada pela autora.

Essas características marcantes do PRONERA, desde o seu início, acarretaram diversos problemas às universidades que desenvolviam trabalhos em parceria com os

movimentos sociais. No caso, a implementação desse programa na UNEMAT e as contradições ocorridas, ocasionando instabilidade na execução do curso, poderão ser vistas no próximo capítulo.

As observações de Ivan Valente são elucidativas ao mostrarem que, “apesar de o governo afirmar que a educação é prioritária, na realidade este não propõe o aumento dos recursos para o setor, mas apenas sua redistribuição” (IN: PERONI, 2003, p.132). Como podemos observar nesse texto, há um agravante maior na oferta de educação do campo, com o contingenciamento e o remanejamento dos recursos para outras atividades. Entretanto,

O Governo gasta 22 bilhões com a dívida interna e 23 bilhões com os juros da dívida externa, perde 85 bilhões por ano com a sonegação fiscal, segundo CPI feita, e distribui 20 bilhões em auxílio aos bancos (Proer) (para três bancos: Bradesco, Econômico e Meridional), sendo que o gasto anual com a educação no Brasil, incluindo Estados e municípios, é de 22 bilhões, que fica na mesma ordem dos juros da dívida externa, quatro vezes menor do que a sonegação, e na mesma ordem de grandeza do que eles enterraram no Proer (VALENTE, 1997, apud PERONI, 2003, p.133).

Dessa forma, é importante ressaltar que esse Estado é mínimo para as políticas sociais, mas é o Estado máximo para o capital (PERONI, 2003). Exemplos disso são os recursos liberados para o funcionamento do PRONERA, conseguidos com muita negociação da universidade, que iniciou os cursos mesmo sem recursos, processo desgastante que poderá ser visto no que se refere à implementação do PRONERA na Universidade do Estado de Mato Grosso e à mobilização, principalmente do MST, através de seu Setor de Educação, organizando acampamentos em mais de 20 estados, nas sedes das superintendências do INCRA, montando aí salas de aula com assentados e realizando atividades de formação. Somente com essa pressão, o MEPF remanejou recursos de sua competência para se iniciar o PRONERA (MOLINA, 2003).

Com poucos recursos, priorizou-se o atendimento nas frentes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com maior demanda. “Foram assinados os primeiros convênios para alfabetizar sete mil trabalhadores rurais” (MOLINA, 2003, p. 57). Essa redução e o baixo índice de execução do gasto nesse programa revelam o lugar marginal ocupado pela educação do campo na política federal em relação à educação de pessoas jovens e adultas, complementa a autora.

Ao analisar o funcionamento do PRONERA no ano de 1999, Mônica Molina (2003) mostra as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores dos movimentos sociais e também pelas universidades para manter os compromissos assumidos na oferta dos cursos, com início

naquele ano. Com os recursos liberados ao término do ano, foram assinados 40 convênios com 31 universidades, em 20 estados e no Distrito Federal.

Iniciaram-se, em 1999, as outras frentes do PRONERA, além da EJA: formação continuada e escolarização (médica e superior) para educadores/as do ensino fundamental; formação técnico-profissional com ênfase nas áreas de produção e administração rural e produção de materiais didáticos pedagógicos a partir das demandas existentes. O Projeto do curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária/Pedagogia da Terra, da UNEMAT, também iniciou suas atividades nesse período.

No ano de 2000, segundo Molina (2003), havia dezenas de universidades federais e estaduais envolvidas no PRONERA. Com cursos em andamento em mais de 300 projetos de assentamentos, envolvendo diferentes movimentos sociais em “práticas pedagógicas, na sua grande maioria, freireanas, o PRONERA começa a incomodar demais alguns setores do governo federal, principalmente o próprio INCRA” (Ibidem, p.58).

Conforme essa autora, o Governo utilizou várias formas de pressão sobre o funcionamento do Programa, e uma delas foi a diminuição das reuniões da Comissão Pedagógica Nacional, que ficou mais de seis meses sem poder se reunir, ocorrendo diversas

Coordenação Geral de projetos Especiais” (MDA, 2001). Esse procedimento mudou a sistemática de tramitação dos projetos, o que 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 partiu a principal característica dessa 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.

Essa fase caracterizou-se por sérias dificuldades para manter a participação dos movimentos sociais na gestão do PRONERA. As reuniões da Comissão Pedagógica foram seguidas de longos intervalos, e, quase sempre, sua convocação só se deu em função da pressão de seus integrantes sobre a Coordenação de Projetos Especiais. Conforme abordagem anterior, nessa fase, intensifica-se a atuação do governo Fernando Henrique ao fechar o cerco sobre o MST por estratégias que objetivavam atingir a credibilidade construída havia anos na sociedade. Molina mostra como algumas ações do governo federal contra o MST foram veiculadas na mídia nacional:

as propagandas oficiais divulgavam a luta dos sem-terra como tentativa de desestabilizar o governo. Uma delas enfatizava: o “Governo está fazendo Reforma Agrária. A Porteira está aberta. Por que pular a cerca?” A estratégia era mostrar um MST inimigo, baderneiro, de práticas não sérias, não merecedoras do apoio do Estado (MOLINA, 2003, p.59).

Oliveira (1998), ao analisar a Reforma do Estado promovida no Governo de Fernando Henrique Cardoso, afirma que em parte nenhuma o neoliberalismo pode se impor sem uma forte intervenção estatal. Essa é uma de suas grandes contradições, pois dá-se, assim, o primado da política sobre todas as outras esferas, o que constitui um dos traços mais autoritários do capitalismo contemporâneo, o que, por conseguinte, se reflete nas políticas educacionais.

Ao fim de 2002, após as eleições presidenciais e a vitória de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, mudou a correlação de forças, e os representantes dos movimentos sociais retomaram parte do espaço perdido na Comissão Pedagógica Nacional. Sob a nova gestão na autarquia responsável pela Reforma Agrária, o PRONERA muda novamente de lugar no organograma do INCRA. Sai da Coordenação de Projetos Especiais e vincula-se diretamente ao Gabinete da Presidência do INCRA, segundo o Manual de Operações do PRONERA de 2004.

Em março de 2003, a Prof^a Mônica Castagna Molina, da Universidade de Brasília, assumiu o PRONERA. Uma de suas primeiras atividades foi organizar um evento que reuniu todos os parceiros para avaliar o que haviam produzido nos últimos cinco anos. Em abril de

2003, no período de 8 a 10, ocorreu o I Seminário Nacional do PRONERA, realizado em Brasília, com a presença de pessoas tanto do INCRA quanto das instituições envolvidas com a execução do Programa. Passou-se a outras articulações interinstitucionais do PRONERA, incluindo na Comissão Pedagógica Nacional os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Ao comentar o significado que vem adquirindo essa nova gestão do Programa, um representante nacional do Setor de Educação do MST comenta que essa mudança possibilitou maior agilidade na busca de garantir a sua continuidade, que antes era um problema com relação aos recursos, aliada ao esforço de criar um espaço de reflexão e avaliação do trabalho. Isso representou maior mobilização das pessoas envolvidas no processo pedagógico, reunindo-se com maior frequência a partir de então.

Analisando essa nova fase do PRONERA, Molina (2003) afirma que as articulações entre os Ministérios de Educação, Desenvolvimento Agrário e do Trabalho resultaram em ações que farão crescer o PRONERA e construir políticas públicas de Educação do Campo. Essas articulações têm resultado em ações concretas, como a assinatura de Protocolo de Cooperação Técnica, que visa a executar ações conjuntas MDA/INCRA/MEC. O Protocolo

prevê realização de atividades integradas de planejamento entre os dois ministérios e estabelece que a ambos compete identificar, mobilizar e articular a participação de órgãos públicos e instituições privadas para promover ações de Educação do Campo capazes de garantir o aumento da escolarização formal e da formação profissional de trabalhadores (as) rurais (MOLINA, 2003, p. 60).

Conforme Molina, as articulações interinstitucionais ressoaram no PRONERA como co-promotor do 5º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 3, 4 e 5 de setembro de 2003 em Cuiabá-MT. Colocaram-se em pauta a discussão da “Década da Alfabetização” e a inserção da EJA nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. O objetivo era intercambiar experiências, projetos e ações de EJA e projetar publicamente os fóruns de EJA.

Entre janeiro e março de 2004, aconteceu a primeira pesquisa de avaliação do Programa em nível nacional, realizada pela organização não-governamental Ação Educativa, em convênio com o INCRA. Foram avaliadas, entre outros pontos, a estrutura e a gestão do programa, o financiamento, a comunicação, o processo de seleção dos projetos a serem desenvolvidos, os recursos humanos e físicos, a cobertura e os resultados sociais e educativos. A pesquisa constatou que o principal obstáculo ao PRONERA é a falta de dinheiro. Ao longo dos anos, conforme citado anteriormente, o contingenciamento e o remanejamento dos

recursos inibiram a ação do Programa. A pesquisa mostra também que o número de analfabetos e analfabetos funcionais ainda é muito grande dentro dos assentamentos, revelando que, dos 323.429 assentados, cerca de 60% estão nessas categorias.

Desde sua criação, o PRONERA atendeu mais de 122 mil jovens e adultos, sendo que 51% são mulheres e 49% são homens. Mesmo assim, apenas 21% dos assentamentos da região nordeste do país contam com a presença de alguma atuação do PRONERA. Conforme informações (MDA, INCRA, 2004), o estudo realizado pela Ação Educativa revela o elevado grau de aprovação dos cursos profissionalizantes de nível médio e superior pelos assentados. O curso de alfabetização de jovens e adultos foi avaliado positivamente por 80% dos alunos entrevistados.

Se, por um lado, o Governo pretendia, com a reforma, diminuir o papel do Estado e ver-se livre de pressões sociais, com a educação do campo, ocorre o inverso, pois as pressões a partir da criação do PRONERA intensificaram-se e o movimento social do campo ampliou a interlocução com outros segmentos sociais, como universidades, UNICEF, UNESCO, CNBB, etc., colocando o Estado em uma encruzilhada, ou seja, ele teria que assumir como responsabilidade sua a educação do campo.

Visando a atender as exigências do momento histórico, foi articulada uma nova edição, revista e atualizada, do PRONERA, aprovada em abril de 2004. Esta fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Seu objetivo é executar políticas de educação em todos os níveis nas áreas de Reforma Agrária, excetuando-se a educação obrigatória (MDA, 2004).

As ações que se desencadearam a partir do PRONERA e da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998, originaram o documento “Por uma Educação do Campo: Declaração 2002”¹⁹. De acordo com McCowan (2003), esse evento apresentou uma série de desafios para o Governo do presidente Lula, conclamando a corrigir séculos de negligência e abandono da educação rural e exigindo a formação de centenas de professores/as para atuar no campo.

¹⁹ Esse documento foi elaborado em colaboração entre o MST e vários outros grupos políticos, sociais e religiosos, abrangendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (McCOWAN & GENTILI, 2003).

CAPÍTULO III - O ESTADO DE MATO GROSSO E A CRIAÇÃO DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO - UNEMAT

Este capítulo tem por finalidade reconstruir a história de formulação da proposta do curso de pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária (CPERA)²⁰, realizado na UNEMAT, *campus* Universitário de Cáceres²¹, no período de julho de 1999 a fevereiro de 2003, prorrogado até julho de 2003 devido ao atraso dos repasses financeiros.

Esse foi o segundo curso de pedagogia realizado em nível nacional, com professores de áreas de assentamentos de reforma agrária, envolvendo os estados de Mato Grosso, Rondônia, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, São Paulo e Paraná. Foi fruto de uma parceria interinstitucional que envolveu Estado, universidade e o MST.

Devido à conquista histórica desses cursos ter acontecido na arena política e estar colada à luta dos camponeses por terra, torna-se necessário atentar para as condições históricas do campo mato-grossense que impulsionaram o surgimento do MST nesse estado e, mais especificamente, na região da Grande Cáceres. Com as ações protagonizadas por esse Movimento em busca de educação formal para suas crianças, jovens e adultos não-alfabetizados da região sudoeste do estado, materializa-se também a criação de um curso superior específico para formação de professores da reforma agrária.

Cabe destacar o papel progressista (dependendo dos gestores em sua direção) da Universidade, com atuação em áreas de Direitos Humanos na região²², como proponente de ações no campo da educação, o que, nesse caso, foi na contramão da política educacional do Estado de Mato Grosso. Essa política era favorável à qualificação de professores como forma de atender às exigências da LDB, no entanto, “apresentava certa resistência em tratar de assuntos educacionais relacionados ao MST” (cf. MACHADO, banca de qualificação, 2005).

²⁰ Doravante chamarei de Pedagogia da Terra.

²¹

Inicialmente, podemos afirmar que a Pedagogia da Terra teve sua gênese num movimento educacional que já vinha se desenvolvendo no interior do MST desde sua criação em nível nacional, mais notadamente a partir de 1987, ocasião em que foi criado o Setor Nacional de Educação e o Coletivo Nacional de Educação. Seu nascimento na UNEMAT ocorreu devido à relação do Movimento com essa universidade.

Por entendermos que um país que apresenta dimensões continentais como o Brasil possui uma diversidade de características que tornam distinta cada região e até mesmo localidades dentro dos estados, optamos por iniciar com algumas informações que podem ser relevantes para a construção do objeto que investigamos e o desenho do entorno em que ele se desenvolveu. Nosso objetivo é apresentar algumas peculiaridades do estado de Mato Grosso, consideradas importantes para que se tenha idéia de sua situação em relação ao trabalhador do campo e à educação.

3.1. O ESTADO DE MATO GROSSO E A ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES EM TORNO DO MST

Situado na região Centro-Oeste do país, sendo o terceiro estado em superfície, com 906.806,9 Km², Mato Grosso apresentava, em 2000, uma densidade demográfica igual a 3,47 hab/km²²³, que pode ser considerada baixa, mas que é quase três vezes superior à que tinha em 1980 (1,3 hab/km²). Isso vem comprovar seu crescimento populacional – a partir da década de 1960, houve um aumento demográfico de quase 700%.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001) mostram que a população se constitui de cerca de 45% de migrantes, tendo como principal origem os estados do Centro-Sul do país. Tal crescimento não se deu de forma homogênea em todo o estado. A população concentrou-se principalmente na região Sul, em localidades próximas à capital, Cuiabá. Grande parte desse crescimento deve-se aos processos migratórios das décadas de 1960 e 1970 em direção a áreas rurais de Mato Grosso e, nos anos de 1980 e 1990, em direção aos núcleos urbanos.

Na década de 70 e 80 [séc.XX], milhares de famílias foram dirigidas para as zonas de colonização ao Norte e Nordeste de Mato Grosso, gerando problemas de posse de terra, saneamento, saúde e educação. Pode-se

²³ Conforme o Anuário Estatístico do Estado de Mato Grosso/ 2003.

afirmar que estes problemas permanecem, porém agora se intensificando e se dirigindo em direção às periferias urbanas, como resultado da produção agrícola intensiva voltada para a exportação, dificultando ainda mais a permanência de pequenos e médios proprietários no campo (PRETTI e ALONSO, 1997, p. 23).

A colonização do estado tem suas origens ainda nos movimentos de fronteira iniciados no período 1870-1880 por um grupo de paulistas, através da “Marcha para o Oeste” (MACHADO, 2003). A intensificação desse movimento ocorreu a partir de 1937, sendo amplamente estimulado pelo governo de Getúlio Vargas, em uma clara intenção de “ocupar” os “espaços vazios” e promover a integração nacional (SIQUEIRA, 2004). Porém é contraditória essa concepção de ocupação. Como afirma Castro (1994), a intenção do Governo foi, sim, um “instrumento capaz de evitar aglomerações de desocupados nos grandes centros urbanos, incapaz de propiciar trabalho aos flagelados da seca” (IN: MACHADO, 2003). Acrescenta-se, ainda, a desconsideração das autoridades governamentais – federal e estadual – em relação ao indígena, legítimo proprietário dos considerados “espaços vazios”. Essa foi desde o início a forma de ocupação, mesmo considerada modesta até o princípio da década de 1960.

Conforme Martins (1994), na região Amazônica, foi plantado o germe do que tem motivado os confrontos entre o posseiro e o indígena e, contra estes, a violência armada dos grandes fazendeiros grileiros de terras, com a anuência do Estado nas regiões consideradas de fronteira agrícola, incluindo-se nessa problemática o estado de Mato Grosso.

A região da Grande Cáceres, a Sudoeste do estado de Mato Grosso, também não estaria isenta dos projetos governamentais de colonização. A construção da ponte Marechal Rondon, em 1960, sobre o rio Paraguai, no governo estadual de João Ponce de Arruda, facilitou a “marcha para o oeste”. A colonização teve nos projetos governamentais, tanto federal quanto estadual, dentre outras vantagens, grandes incentivos fiscais e doação de extensas áreas de terras férteis, como ocorreu na região da Grande Cáceres.

No final das décadas de 1950 e nas décadas de 60 e 70 [séc. XX], ocorreu na região de Cáceres uma Frente de Expansão Agrícola acompanhada de grande surto migratório proveniente do Sudeste e Sul do Brasil, em consequência de ações diretas e indiretas dos Governos Federal e Estadual através das construções de estradas e pontes; venda de terras para particulares e para empresas privadas de colonização; criação de colônias estaduais com doação de terras aos pequenos produtores e incentivos à colonização particular (MOURA, 1995, p.133).

Com o Plano de Metas do Governo Kubitschek (1956-1960) e a construção de Brasília nessa época, intensificaram-se o fluxo migratório para a região Centro-Oeste. Castro (1994) afirma que o Governo não conseguiu controlar esse movimento através de suas políticas de colonização, tendo em vista o avanço para as áreas consideradas de fronteiras de grandes proprietários e empresários e também os pequenos agricultores e posseiros. Evidencia-se, assim, que a ocupação do Centro-Oeste e fronteira mato-grossense é fruto da expansão capitalista e da modernização do campo, responsável nos estados do Centro-Sul pela intensificação da pecuária, mecanização e uso intensivo de insumos da indústria química na agricultura, pelo alto valor das terras e conseqüente dificuldade de subsistência para os pobres.

O processo de ocupação da fronteira é contraditório. Ao mesmo tempo em que serve à acumulação de capital no campo, possibilita o desenvolvimento da agricultura em pequenas propriedades, o “que só não ocorre de maneira mais intensa porque o próprio capital impede ao operar como o regulador desse processo” (MACHADO, 2003). A política de incentivos fiscais do Estado favoreceu os grandes proprietários, que utilizaram a terra para a criação do gado ou para a especulação imobiliária. De acordo com Castro (1994), a terra transforma-se em “reserva de valor”, deixando de exercer sua função social na produção para o consumo, significando um “obstáculo” à “acumulação capitalista” (IN:MACHADO, 2003).

Os projetos de colonização dos Governos federal e estadual tiveram como órgão gestor o INCRA, criado especialmente como mecanismo para evitar os conflitos de terra dos trabalhadores do campo – colono e posseiro. No entanto, esses projetos acabaram fracassando por falta de infra-estrutura: estradas, transportes, pontes, armazéns, escolas públicas, hospitais e/ou postos de saúde, havendo a propensão, em algumas regiões, a doenças, como a malária e a febre amarela.

Esses fatores, aliados à diminuição da fertilidade do solo e a outros projetos de colonização iniciados em Rondônia, fizeram com que inúmeros assentados vendessem ou simplesmente abandonassem seus lotes e mudassem da região²⁴. Aprofundou-se o processo de concentração de terras, possibilitando que os pequenos agricultores com mais recursos ampliassem suas propriedades, assim formando os grandes latifúndios. Até 2003, já

²⁴ Vários municípios que se formaram do processo migratório pertenciam à região denominada de “grande Cáceres” até 1990, na Micro-Região Homogênea Alto Guaporé-Jaurú (MRH-333). A partir de 1990, foi realizado reenquadramento dos municípios do Oeste de MT, de modo que Cáceres foi enquadrada na MRH-018 Alto Pantanal, com dois desses municípios, Rio Branco e Lambarí D’Oeste, continuando a pertencer à região de Cáceres.

ocupavam “82% do domínio das terras, ou seja, 10% das propriedades rurais de Mato Grosso ocupam 82% do domínio das terras” (ALMEIDA, 2003, p.1).

Outras disparidades dentro do próprio estado podem ser vistas em alguns dados referentes à arrecadação de ICMS em meados dos anos 1990, que a expressam bem: a região Centro-Sul arrecada 57,9% desse imposto, o Norte participa com 14,6%, o Sudeste contribui com 13,7%, o Oeste, com 4,4%,²⁵ o Leste, com 4,3%, o Noroeste, com 3,9%, e o Nordeste, com 1,0% (PRETTI & ALONSO, 1997).

O que se vê é o empobrecimento de parte significativa da população diante de uma natureza que, ao longo das décadas, vem sendo igualmente empobrecida. Da população urbana do estado, 50% têm renda entre meio e cinco salários mínimos, 37% declaram-se sem rendimentos, e 4% têm renda acima de 10 salários mínimos. Entre a população rural, 42% têm renda entre meio e cinco salários mínimos, 51% declaram-se sem rendimentos, e 0,78% tem renda acima de 10 salários (IBGE – PNAD, 2001).

Todos esses fatores contribuíram para o processo de migração para as cidades centrais do estado, cujo inchaço populacional em suas periferias tem contribuído para aumentar a marginalização de inúmeras famílias também na região de Cáceres.

A partir de 1995, com a organização da luta via MST, o número de famílias assentadas no Estado de Mato Grosso vem aumentando. Em consonância com a estrutura organizativa nacional, o MST de Mato Grosso possui uma Direção Nacional, funcionando em uma Secretaria Estadual, com sede em Cuiabá, e as Coordenações Regionais, funcionando em cidades pólos, em modalidades de Secretarias Regionais. Por essas instâncias, são organizados os setores de educação, de saúde, de formação e de comunicação, dentre outros. Em cada setor, organizam-se as atividades ou tarefas: equipes responsáveis diretamente por assuntos ou temas a tratar.

A atuação do MST nesses dez anos de existência em Mato Grosso não tem se diferenciado muito da luta em outros estados. No segundo semestre de 1994, um núcleo de militantes do MST deslocou-se dos estados do Rio Grande do Sul, Rondônia e Mato Grosso do Sul para Mato Grosso, iniciando a luta na região Sul deste estado, onde existiam grandes latifúndios e onde se estabeleceram as grandes empresas agropecuárias. No final de 1995, foi a vez da região Sudoeste, chamada de Grande Cáceres. Os trabalhos deram-se em articulação com movimentos sociais, entidades sindicais e segmentos progressistas da Igreja católica.

²⁵ Cáceres está localizada nessa mesorregião.

De acordo com o MST, o Governo estadual não vê a Reforma Agrária como um problema do Estado, mas sim como assunto do Governo Federal. Portanto, em oito anos (1995-1998 e 1999 a 2002) de governo Dante de Oliveira (PSDB), o Estado não assentou nenhuma família.

Segundo entrevistas com os dirigentes do MST-MT, as expectativas em relação ao Governo Lula fizeram com que inúmeras famílias²⁶ procurassem o Movimento e participassem de suas ações, como mobilizações e acampamentos. Isso porque acreditavam que a reforma agrária sairia em curto período, de dois a três meses no máximo, mas esse número de famílias foi se reduzindo drasticamente frente ao não-cumprimento desse compromisso com os sem-terra.

A ausência do poder público, aliada à ação de grupos de latifundiários empresários da soja no estado, tem contribuído para aumentar o arrefecimento da luta organizada. Um ano de gestão do Governo Blairo Maggi (PPS) totalizou o despejo de 5.700 famílias, batendo recorde em oito anos do Governo anterior” (COORDENAÇÃO DO MST-MT, 2005).

O trabalho realizado pelo MST e demais movimentos que compõem a Via Campesina segue na perspectiva de mudanças na sociedade e, dentre os três grandes objetivos que persegue, inclui-se a inversão do modelo de produção predominante no campo brasileiro. Nas palavras de Görden (2004), o desafio consiste em construir um novo modelo, em que a economia e a tecnologia estejam voltadas ao atendimento das necessidades da população e não do capital, ou seja, com a revalorização da agricultura como um todo (a agricultura de porte médio, por exemplo) e a agricultura camponesa cooperativada, em particular, com programas de distribuição de renda, elevação do consumo na cidade, preços justos, distribuição da terra e garantia de segurança alimentar.

De acordo com o MST, de 1996 até 2004, em Mato Grosso, foram concretizados 32 assentamentos, comportando 3.500 famílias. Dados do Anuário Estatístico do estado/2003 apontam para um número inferior de assentamentos, totalizando 29. A divergência das informações parece normal, pois as do MST são mais recentes. Conforme o MST, existem hoje 2.500 famílias em 18 acampamentos espalhados no estado aguardando um pedaço de terra. Os assentamentos estão distribuídos no estado de Mato Grosso em cinco regiões: a Sudoeste, Médio Norte, Sudeste, Sul e baixada cuiabana, com a sua maioria situada em

²⁶ Os dirigentes do MST citaram como exemplo o acampamento Lourival Abich, que inicialmente teve um contingente de 1.500 famílias; depois de passarem por três despejos de “terras públicas”, restaram cerca de 300 famílias acampadas à margem da BR 364, distante 10 km da cidade de Cáceres.

Rondonópolis, Cáceres, Tangará da Serra e Campo Verde, distantes de 250 a 300 quilômetros da capital, Cuiabá.

3.2. AS AÇÕES DO MST NA REGIÃO DA GRANDE CÁCERES

É importante apresentar algumas características da cidade de Cáceres pela sua relevância enquanto cidade pólo da região, onde ocorrem articulações políticas do MST na luta por reforma agrária, escolarização de crianças, jovens e adultos e formação de professores, como o curso Pedagogia da Terra, da UNEMAT.

A cidade foi fundada em 6 de outubro de 1778, “a mando” de Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, então Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso. Inicialmente, recebeu o nome de Villa Maria do Paraguai, em homenagem à rainha reinante, D. Maria I. A cidade foi criada no contexto das possessões portuguesas na América, e havia por parte do Governo Português a necessidade de criar mecanismos de defesa do território em fase de conquista. Com tal finalidade, fundou-se, às margens do rio Guaporé, na fronteira Castelhana, a cidade de Villa Bela, primeira capital de Mato Grosso.

Cáceres foi fundada para servir de ponto intermediário entre essa cidade e Cuiabá, que mais tarde se transformaria na capital do estado. A cidade de Cáceres possui características diferenciadas das cidades posteriormente criadas com a colonização. Mendes (1973) cita as motivações que levaram o então governador a criar a cidade:

- abrir uma porta de navegação com São Paulo; defesa e incremento da região sudoeste;
- fertilidade do solo, regado por abundantes águas e cheio de pastagens, propício à criação de gado e a atividades agrícolas;
- facilitar as comunicações entre Villa Bela e Cuiabá, desenvolvendo as relações comerciais entre os dois centros populacionais mais importantes da região mato-grossense, e
- acolher cerca de 78 índios de ambos os sexos, oriundos das províncias castelhanas dos Chiquitos e dos Moxos, (Ibidem, p.31).

Cáceres é elevada à categoria de cidade em 1874. Entretanto, as grandes fazendas que haviam se formado em seu entorno, como a Jacobina e, posteriormente, Descalvados, de

grandes extensões territoriais, intensa atividade econômica e quantidade elevada de trabalhadores, inclusive com trabalho escravo, em muito ultrapassaram a cidade.

A atividade econômica da época concentrou-se na extração do ouro, depois na coleta extrativa da ipecacuanha – conhecida também por poaia, planta medicinal comercializada em abundância na região – e na extração da borracha. A pecuária desenvolveu-se, e as fazendas agropastoris cresceram em número e extensão, tendendo para a formação de latifúndios no pantanal.

A história mais recente do município aponta que os projetos de colonização propiciaram maior povoamento na região e contribuíram para a intensidade do fluxo migratório, ocasionando a existência de famílias rurais sem terras. Ao mesmo tempo, propiciou também a existência de vastas áreas inexploradas e cobertas por matas, fazendo com que ocorressem as ocupações de algumas glebas no período de 1969 a 1982²⁷. Isso gerou muitos conflitos e lutas por terra na região, conforme registrado por agentes das pastorais da

As principais fontes de arrecadação do município provêm da pecuária e agricultura, serviços e comércio. A indústria pouco contribui com arrecadação. Esses fatores acabam refletindo-se no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, colocando-o em 59º lugar no estado.

No plano político-administrativo, o município experimentou, no período da ditadura Vargas, entre 1937 e 1945, a nomeação de três prefeitos pelo Interventor Federal no Estado. Com a queda de Vargas, os governos, tanto federal quanto estadual e municipal, ficaram nas mãos de representantes do judiciário. Assim, Cáceres tem mais dois prefeitos nomeados no período de 1945 e 1946. Ao referir-se às características do sistema ditatorial, Germano (1994), valendo-se de afirmações de O'Donnell, comenta que

são sistemas de exclusão política no sentido de que pretendem fechar os canais de acesso ao Estado para o setor popular e seus aliados, assim como desativá-los politicamente não só pela repressão, mas também pelo funcionamento de controles verticais (corporativos) por parte do Estado (...) (Ibidem, p.23).

As estratégias da elite de retirar da cena política as classes populares, “aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob múltiplas formas” (WANDERLEY, 1980, p.63), têm se mostrado em outros momentos da história brasileira. A experiência de participação popular nas decisões da vida política, mais especialmente no que tange à democracia representativa neste país, vem ocorrendo de maneira esparsa, em curtos intervalos de tempo. Observando a história do município em questão, verificamos uma seqüência de eleições para o executivo e legislativo locais no período de 1947 a 1967, com o último prefeito eleito pelo voto permanecendo até o ano de 1970.

A partir daí, Cáceres foi, junto com outros municípios, considerada zona de Segurança Nacional e, como tal, terá seu prefeito nomeado. É importante lembrar que o Estado, nesse período, assume as formas ditatoriais. Germano (1994, p.23), dialogando com Sonntag, assinala que se trata de “um Estado cuja repressão é sempre brutal e sua violência não é nunca ‘ponderada’; ditaduras militares e civis; [que conservam] as fachadas de instituições democrático-representativas que são deixadas de lado quando se faz necessário” (...). “A intervenção do Estado em todas as esferas da vida é complementada também em forma crescente com sua intervenção na esfera econômica”. Por isso, tal “Estado adotava como fonte de justificação a chamada Ideologia da Segurança Nacional” (Ibidem, p.24).

Pela Lei nº 5.449, de 4 de junho de 1968, o Município de Cáceres foi declarado de interesse da Segurança Nacional nos termos do artigo 16, parágrafo 1º, alínea b, da Constituição Federal de 1967. Os prefeitos passam a ser nomeados pelo Governador do

Estado, mediante prévia aprovação do Presidente da República. Isso só veio a ser alterado com a intensificação da luta da sociedade civil pela “democracia” no país a partir dos anos 1970, adentrando os anos 1980.

No plano político-partidário, tem prevalecido no município o revezamento entre os partidos, como a antiga ARENA, PDS e, mais recentemente, PFL, PDT, PMDB, PSDB e PP no governo municipal, geralmente formado por pessoas provenientes das famílias mais conservadoras, proprietárias de terras na região. Acreditamos que isso tem contribuído para acirrar a correlação de forças entre o poder público municipal e os latifundiários, de um lado, e os movimentos sociais, de outro, especialmente o MST, que tem levado suas demandas diretamente ao Estado.

Os sem-terra, cansados da espoliação, da convivência diária com a miséria a que estavam submetidos e ansiosos por uma vida mais digna e humana, reuniram-se em torno do MST como forma de conquistar um sonho: ter um pedaço de terra onde trabalhar e criar os filhos.

As articulações do MST na região Sudoeste do estado - Alto Pantanal deu-se ainda no ano de 1995. As lideranças do MST vieram para a cidade de Cáceres, a 220 quilômetros de Cuiabá, para organizar os trabalhadores para a luta coletiva. Um coordenador regional do MST que na época contribuiu com a criação do Movimento no Estado e nessa região descreve as primeiras articulações da seguinte forma:

A criação do Movimento foi proporcionada por diversas organizações que nos convidaram e também exigiram que o MST viesse. Quando nós chegamos aqui, já havia um trabalho de conscientização feito... Então, facilitou. Era a Boa Nova, os Sindicatos e as CEB's (Comunidades Eclesiais de Bases). Eles tinham um trabalho de conscientização. O que eles não tinham era o método, o jeito de fazer as ações. Foi então que fizemos um trabalho, e essa conscientização é que contribuiu para a massificação, ou seja, ter um grande número de famílias numa ação, numa única ação (SCARAVELI, 2004).

A primeira ocupação de terras na região Sudoeste ocorreu na madrugada do dia 8 de abril de 1996, na Fazenda Santa Amélia, na BR 364, que liga Cuiabá a Porto Velho-RO, a 28 Km da cidade de Cáceres-MT. Foram 1.500 famílias, trabalhadoras e trabalhadores de diversos municípios, entre Cáceres, Lambari D'Oeste, Rio Branco, Salto do Céu, Mirassol D'Oeste, Quatro Marcos, que forneceram o maior contingente de pessoas para a ação. Esses municípios fazem parte da região Sudoeste do estado, também chamada de Grande Cáceres.

Os sem-terra passaram a realizar mobilizações através das marchas e ocupações de prédios públicos com vistas a chamar a atenção da opinião pública para a Reforma Agrária.

Alguns estudantes do curso participaram de mobilizações, como a realizada em Cuiabá, no período de julho a setembro de 1996, onde montaram acampamentos em frente ao INCRA-MT, reivindicando audiência com o Superintendente daquele órgão e com o Governador Dante de Oliveira.

Machado (2003) analisou a situação limite na qual viveram (e vivem) os sem-terras nessas mobilizações:

Dispostos a enfrentar todo tipo de adversidade, os trabalhadores armaram barracas, dormiram e comeram à beira do asfalto, em frente à sede estadual do INCRA. Durante setenta e cinco longos dias esse espaço constituiu-se em uma espécie de casa e principal campo de luta política, pois ali se reuniam as forças capazes de solucionar o impasse colocado pela reivindicação da terra: INCRA e o Governo Estadual. E se reuniam, também, as forças fermentadoras da luta pela Reforma Agrária na região [sudoeste] de Mato Grosso: Coordenação do MST e trabalhadores rurais (Ibidem, p.170).

Cada novo dia era rodeado por incertezas: não se sabia até quando permaneceriam sem ser incomodados pela polícia, que, tanto na cidade quanto no campo, agia em sintonia com os fazendeiros, rondando o local e fazendo *blitz*. O próprio executor do INCRA da cidade de Cáceres aparecia na imprensa com o intuito de atrapalhar a ação do MST, afirmando: “Não precisa participar do MST, porque vai sair terra, não tem essa necessidade do povo ir para o MST...” (SCARAVELI, 2004). Então, os perigos, as ameaças à vida dos acampados vinham de todos os lados.

Assim tem se dado o processo de ocupação e conquista da terra na região e no estado. O processo traz em comum com o restante do país muita persistência e resistência para suportar o cansaço e a impaciência que tomam conta dos trabalhadores. Muitos que estão desacostumados com esse tipo de ação desistem; porém outros persistem e toleram um calor de mais de 40°C em barracos de lona preta, às margens das rodovias.

As negociações políticas com governos têm acontecido à custa de muita pressão, no jogo de empurra-empurra entre os diversos órgãos e instâncias do governo. A duras penas, a conquista da terra via Reforma Agrária, mesmo que lentamente, vem acontecendo no estado pela persistência dos militantes do Movimento. Suas ações proporcionaram o estabelecimento de assentamentos de famílias em quase todas as regiões do estado de Mato Grosso. A relação nominal dos projetos de assentamentos do INCRA destinados ao MST por município encontra-se no anexo II.

A presença do Movimento no estado, especialmente na região de Cáceres, tem possibilitado o exercício de novas relações de poder público a fim de tornar mais dinâmicas as

históricas concepções socioeconômicas, políticas e culturais na cidade e região. O Município conta também com a sede da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, criada em 1978 como Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC); após a estadualização, como Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT) e, em dezembro de 1993, transformada em Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, com atuação voltada para a interiorização do ensino superior no estado, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

3.3. GRANDE CÁCERES: AS ARTICULAÇÕES DO MST COM INSTITUIÇÕES E ÓRGÃOS PÚBLICOS POR EDUCAÇÃO FORMAL PARA ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA

A luta por educação escolarizada tem sido uma prática constante nas ações do MST desde a sua criação. À medida que um acampamento se prolonga, passa a haver a preocupação com o processo de escolarização das crianças que acompanham suas famílias nessas ações. Uma das primeiras iniciativas dá-se no sentido de articular a organização dos Setores para a atribuição de tarefas e das atividades a serem desenvolvidas por todos, incluídas aí as crianças, que participam de atividades compatíveis com sua faixa etária. Dessa forma, “a escola começa a ser pensada como espaço de acolhimento dessas crianças, para abrigá-las, para entretê-las, para instruí-las e para educá-las” (MACHADO, 2003).

Atualmente, há orientações expressas do MST para que a escola seja um elemento incorporado à luta por terra, por reforma agrária, ou seja, os acampamentos e assentamentos devem procurar a maneira de organizá-la. A escola é concebida como um importante espaço de formação, e a formação, por sua vez, é tida como dimensão fundamental para o crescimento e aprimoramento dos trabalhadores do campo e do próprio MST. As experiências de diversos acampamentos e assentamentos, de acordo com Machado (2003, p.188), “dão conta do modo como, geralmente, surgem as escolas: sem muita sistematicidade, coordenadas pelo trabalho voluntário de integrantes do Movimento, e com precárias condições de funcionamento”.

A experiência de “Margarida Alves”, primeiro acampamento formado na região, não difere substancialmente das demais. A escola surgiu nesse acampamento com o empenho de

mães e de pessoas que aceitaram esse desafio proposto pelo MST, como explica uma professora voluntária, que atuou desde o início no processo de estruturação da escola:

Uma equipe responsável pelas atividades de educação negociou com a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres a criação de uma escola naquele local. Diante da impossibilidade de criação de uma escola temporária, ocorreu que a Prefeitura instituiu uma forma de parceria com o Estado, em que a escola funcionou como extensão da escola Municipal Santo Antonio do Caramujo, então Distrito de Cáceres. Com a Prefeitura garantindo o aspecto legal, a manutenção com merenda, material escolar e infra-estrutura (forneceu madeira para construção dos “barracos” que serviram de sala de aula), coube ao Estado garantir os salários dos seis professores interinos que atuaram nesta escola, pois a mesma era formada por seis turmas no período matutino e duas no vespertino, atendendo crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, e as demais crianças, da segunda etapa do ensino fundamental eram levadas em um ônibus da prefeitura para a escola Municipal Santo Antonio do Caramujo (BENEVIDES, 2004).

Conforme comentários de Benevides (2004), os professores convidados pelo Movimento deveriam atender a alguns critérios, como formação em magistério e/ou curso superior, para assim facilitar sua contratação pelo Estado, e história em trabalhos de conscientização junto às classes populares e movimentos sociais em Cáceres e região, nas Comunidades Eclesiais de Bases – CEBs e no movimento de Boa Nova, da Igreja católica.

Uma professora foi disponibilizada pelo Estado para atuar no movimento nesse primeiro momento. Com formação em magistério, a professora cursava Licenciatura em História na UNEMAT, o que demandou idas e vindas, todos os dias, do acampamento à universidade²⁸. Outras pessoas, mulheres e mães atuavam em regime de cooperação sem contrato de trabalho com o poder público e não possuíam formação específica para tal.

A experiência com trabalhos educacionais e de escolarização no MST mostrou que a construção de escolas do campo exige não só condições materiais adequadas. É de fundamental importância que essas escolas tenham professores qualificados e que estes sejam pessoas das próprias áreas de Reforma Agrária. Exemplo disso foi a criação e desenvolvimento do primeiro curso de Magistério para educadores e educadoras dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária, realizado pelo MST no estado do Rio Grande do Sul, em 1990.

²⁸ Essa professora comenta que, com o assentamento das famílias em diferentes áreas da região, foi necessária muita negociação com as Prefeituras para a manutenção das escolas nessas áreas. Desse modo, ela lecionou em dois assentamentos em turnos distintos do mesmo dia para não fechar as escolas, evitando a ida das crianças à cidade para estudar. Por outro lado, viajava também aproximadamente 180 quilômetros para ir e voltar da Universidade todos os dias à noite, dormindo em barracos à margem de estradas, por falta de meio de transporte até os assentamentos, causando muita preocupação para sua família (Bárbara Benevides, então professora do MST, entrevista, 2004).

Esse curso trouxe contribuições para a formação de educadores e educadoras, assim como para o processo de estruturação da prática pedagógica nas escolas. Representou grandes desafios para o MST, como a necessidade de manutenção de um vínculo orgânico entre o curso e o Movimento, o que significa fazer passar as questões mais relevantes por dentro das instâncias de participação do Movimento, e a inserção de estudantes em processo de formação no mundo do trabalho – “o estudo desvinculado do trabalho real é pedagogicamente mais pobre e ainda mais quando se trata exatamente de formar para o trabalho” (CALDART, 1997).

Conforme vimos no decorrer deste trabalho, o processo histórico que produz as desigualdades sociais e a marginalização dos trabalhadores no acesso à terra é o mesmo que produz o analfabetismo no campo. Acredito que por isso o MST fez da educação escolarizada um componente da luta por terra e por um novo projeto de desenvolvimento para o país. Então, luta-se pela institucionalização de suas demandas, redefinindo, dando novos limites e desenhando o Estado, de forma diversa de toda uma fase anterior, “na qual o Estado operava quase que deslocado da sociedade, propondo caminhos que aparentemente não tinham sido construídos pela própria sociedade” (OLIVEIRA, 1994, p.5). Cabe questionar que premissas têm orientado o Estado brasileiro no tocante aos reclamos das classes populares em relação a políticas públicas e sociais nos últimos anos do século passado e no início deste século.

Nesse sentido, esclarecemos que as lutas populares da década de 1980 pela democratização da sociedade e principalmente do Estado ditatorial, em quase toda a América Latina, especialmente no Brasil, culminou com as eleições indiretas e o processo constituinte, o que já apontava para uma derrota, que contou com forte apoio das classes dominantes. Por outro lado, o povo nas ruas, clamando por “Diretas Já!”, e a reorganização dos movimentos sociais em favor de uma Constituinte Soberana (LEHER, 2002), mesmo não conseguindo alcançá-la, garantiu avanços significativos no Título VIII, Capítulo III da Constituição Federal de 1988: Da Educação, da Cultura e do Desporto.

Essas conquistas não tardariam a ser alteradas pela classe dirigente, com a consolidação do *neoliberalismo*, em um primeiro momento, e, na segunda metade da década de 1990, com a acentuação da crise estrutural do capital. As respostas à crise são, então, novamente direcionadas contra o Estado, que redefine seu papel pautado na proposta do programa político do novo trabalhismo inglês (*new labor*) de Tony Blair²⁹, chamado de *terceira via*.

²⁹ Primeiro Ministro da Inglaterra.

Elaborada por Anthony Giddens (2003), um dos teóricos da social-democracia inglesa, a *terceira via*

se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo de duas ou de três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2003, p. 36).

Peroni (2005) resume os preceitos básicos da terceira via da seguinte forma: essa tentativa resultaria na constituição de um novo Estado democrático, que teria como base a descentralização do poder; o aumento da eficiência administrativa do Estado e sua aproximação da sociedade de mercado; a dupla democratização, representada, de um lado, pela ampliação de mecanismos de democracia direta e da descentralização do poder para esferas locais e, de outro, pela possibilidade de tais mecanismos interferirem de fato nas decisões, agora globais; a expansão da esfera pública através do aumento da transparência; e o “Estado disposto a atuar como administrador de riscos”, o que significa expor suas opções de políticas ao debate público e submeter-se a ele (GIDDENS, 2003, p. 87).

Para isso, deveriam impor-se reformas no padrão de organização e gestão do Estado, delineando-se para os governos em suas performances:

a reforma do Estado e do governo deveria ser um princípio orientador básico da política da terceira via, tido como um processo de aprofundamento e ampliação da democracia. O governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade (GIDDENS, 2003, p.79).

Essas premissas orientaram a reforma do Estado brasileiro, estendendo-se também às diversas unidades da federação. Como sabemos, com a crise do capital, o endividamento dos estados, nas décadas de 1980 e 1990, gerou também a sua crise fiscal. A alternativa colocada ao país, em primeiro lugar, pelos organismos internacionais e, em segundo, pela União aos estados para a renegociação dessas dívidas esteve condicionada à adesão dos estados ao programa federal de reformas, instituído no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso³⁰.

As orientações encaminharam-se para a redução do tamanho do Estado, redundando na diminuição de gastos e dos investimentos públicos na oferta de políticas sociais e no uso de alternativas, como a privatização de áreas estratégicas da economia antes geridas pelo Estado,

³⁰ Esse Governo iniciou o processo de reforma do Estado ainda no seu primeiro mandato (1995-1998).

a terceirização de serviços, com amplo programa de demissão voluntária dos servidores públicos e a publicização. Neste último caso, admitindo-se ampla abertura aos processos de parcerias com outras instituições e órgãos públicos, bem como a atuação de organizações da sociedade civil, principalmente em áreas sociais, dentre elas, a educacional.

O estado de Mato Grosso não ficou isento de tais reformas, e políticas como as de formação de professores, em sua grande maioria, passaram a ser negociadas e executadas através de parcerias entre instituições e órgãos públicos, tanto federais quanto estaduais, com as universidades e os municípios, podendo estender-se a entidades da sociedade civil, como no convênio do curso Pedagogia da Terra, da UNEMAT, em parceria com um movimento social.

Ao analisar essa nova problemática, Peroni (2003) conclui que a terceira via não rompe com os preceitos básicos do neoliberalismo, uma vez que o novo trabalhismo inglês de Blair, ao apostar na terceira via como estratégia para descolar-se da social-democracia, “associa a preservação da social-democracia e elementos básicos do neoliberalismo” (ANTUNES, 2003, p.95).

Cabe ressaltar que a reforma do Estado não será tratada com profundidade neste trabalho por não se constituir aqui como elemento principal de análise. Para maiores informações sobre esse tópico, consultar autores como Peroni (2003), Montão (2003) e Mello (2004). No entanto, uma breve abordagem faz-se necessária por nossa investigação pautar-se em um curso objeto de parceria interinstitucional entre o Estado, a universidade e um movimento social que tem como centralidade a luta de classes.

A consolidação da reforma do Estado paulatinamente deslocou os movimentos sociais populares para a margem dos espaços decisórios. O centro decisório das políticas educacionais foi ocupado por outros interlocutores no sentido de dar encaminhamento às políticas já definidas pelos órgãos centrais de poder.

O contexto de crise do capitalismo e as alternativas a ela, entre as quais se incluem o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a reforma do Estado, fizeram eclodir os chamados *novos* movimentos sociais, para os quais o trabalho social perdeu a sua centralidade em favor de novas identidades, valores e problemas (LEHER, 2002). Esses novos movimentos sociais, incluindo-se as ONGs, têm capitaneado recursos tanto públicos quanto privados, contribuindo com as reformas dos Estados no sentido de com eles formarem “parcerias” no trato das questões sociais, dentre elas, a educação.

Cabe ressaltar que, nessa conjuntura, até mesmo os movimentos sociais organizados relacionados com o trabalho que adotam categorias e conceitos totalizantes buscam soluções

p.78). Existia a clareza de que, nesse caso, a única possibilidade viável em curto prazo seria a de parceria com uma universidade.

Na região de Cáceres, as relações entre a universidade e o Movimento foram se estreitando, e os trabalhos da II Jornada Pedagógica dos professores do MST, realizada entre os dias 11 e 16 de maio de 1997 em Cáceres-MT, contaram com a participação de professoras da universidade. Por convite do MST, as professoras trabalharam com oficinas de capacitação aos professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos em áreas de acampamentos e assentamentos na região.

Uma das professoras responsáveis por esse trabalho na época comenta que “a universidade prestava assessoria aos educadores do Movimento, mas, até então, não havia sistematizado nenhum conhecimento sobre esse trabalho que servisse de princípios orientadores para os cursos de capacitação” (LÁZARI, 2004). Complementa a professora: “diante dessa realidade, as professoras do MST nos colocaram em contato com os materiais didáticos e pedagógicos de EJA produzidos pelo MST da região Sul do país” (Ibid, 2004), de modo que as professoras da universidade organizaram os cursos fundamentando-se nesses materiais.

Foi a partir desses trabalhos que o Movimento e a Faculdade de Educação da UNEMAT iniciaram as articulações para a criação de um curso de terceiro grau específico para formar as professoras e os professores do Movimento que já atuavam na primeira etapa do ensino fundamental. A idéia de criar cursos específicos para atender determinadas demandas sociais estava apenas começando a germinar em algumas universidades brasileiras, e isso se deu precisamente pela pressão que os movimentos sociais passaram a exercer sobre elas para reforçar o cumprimento de seu papel na sociedade. Como uma área das políticas públicas de cunho social, a educação vem sendo proclamada em textos legais e em documentos como um direito social de todos; igualmente, vem sendo incitada a atender à diversidade e às peculiaridades de determinados segmentos sociais, nesse caso, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo.

Os trabalhos da UNEMAT no tocante à extensão universitária e, posteriormente, ao aval para a criação de um curso de pedagogia aos educadores e educadoras da reforma agrária foram realizados na gestão da prof^a Ilma Ferreira Machado, então reitora dessa universidade, no período de 1996 a 1998. Ela explica as motivações que a levaram a apoiar a criação e implementação de um curso de terceiro grau específico em parceria com um movimento social, o MST:

Esse aval à proposta já vinha exatamente pelo conhecimento anterior que eu tinha, desde a época de estudante em Cuiabá, no curso de graduação. Já tinha alguma participação nas manifestações do MST, nas discussões, principalmente relacionadas com a proposta de educação deles, e também através de algumas leituras, participação e discussão aqui na região de Cáceres, mesmo mais esporádicos, mas sempre um contato e outro, ou pela militância docente e política também no Partido dos Trabalhadores. Então, a gente tinha esse contato... (MACHADO, 2005).

Conhecendo essa proposta pedagógica e sabendo que ela estava caracterizada no campo da educação socialista, na perspectiva socialista, tendo a minha concordância [...], foi um ponto também que me levou a apoiar essa proposta de criação do curso Pedagogia da Terra (MACHADO, 2005).

Nesse caso, o papel reservado ao gestor público pôde influenciar a elaboração e a implementação da política. Acreditamos que, para isso, é necessária a clareza de opções político-ideológicas, como percebemos na fala da professora, e o entendimento do papel do Estado em uma sociedade capitalista, que marginaliza diferentes segmentos sociais, principalmente os camponeses, que, do ponto de vista do capital, são considerados atrasados e fora de lugar; portanto, dispensados da atenção de políticas públicas de educação.

A reconfiguração do conceito de educação enquanto direito abarcou também a idéia do respeito à identidade dos povos que vivem no e do campo. Assim, a demanda de formação de professores do MST impulsionou ações no sentido de responsabilizar o Estado pelo atendimento específico aos professores de áreas de Reforma Agrária.

Existia todo um contexto de discussões e mobilizações no sentido de pressionar o Governo federal a assumir a educação do campo como um dever e obrigação do Estado. Surge o PRONERA, e com ele aumentam as possibilidades de parcerias dos movimentos sociais com as universidades. Uma coordenadora Nacional do MST na região explica o que representou esse contexto para o surgimento do curso na UNEMAT, conforme descrito abaixo:

Nós tínhamos um quadro muito importante que... Nesse período, de 1996 a 1997... Foi um período em que a professora Ilma estava à frente do campus (na realidade, era reitora pró-tempore). A professora Ilma foi uma educadora muito preocupada e, politicamente, com um olhar muito mais amplo... Uma pessoa muito atualizada no debate político e com essa clareza da importância de ter... de a universidade, como um órgão público, se colocar a serviço, de atender a necessidades. Não necessidades privilegiadas, mas necessidades específicas de públicos específicos (MASIOLI, 2005).

De acordo com os documentos consultados e as entrevistas realizadas, vimos que o projeto do curso passou por aperfeiçoamento substancial desde a sua primeira formulação.

Para elaborar a primeira versão do projeto, a Faculdade de Educação da UNEMAT designou duas professoras que haviam trabalhado com o Movimento, o que exigiu um intenso trabalho, tanto da universidade quanto do MST. Segundo Sônia Tolomeu³¹, representante do MST nas negociações com a universidade, o Movimento responsabilizou-se por recolher informações internas sobre seu método de ação, seus princípios orientadores e os trabalhos de educação já desenvolvidos e em movimento e por repassá-las à equipe da universidade, responsável pela formulação da proposta. Conforme a coordenadora do MST, esses trabalhos deram-se da seguinte forma:

[...] trabalho de coleta de informações nos assentamentos de Mato Grosso, sobre a demanda do Movimento para qualificação docente, quanto ao número de professores que já atuavam em salas de aula e tinham apenas o ensino médio, portanto, aptos a cursar o terceiro grau. O objetivo era chegar ao número de professores suficiente para formar turmas de 40 alunos, exigidos pela normatização acadêmica. O estudo constatou haver um número superior ao exigido (aproximadamente 45 professores). Na oportunidade, verificou-se também a demanda nos assentamentos e acampamentos por educação básica, inclusive a educação de jovens e adultos, que já estava sendo atendida pelo Movimento, mas sem uma política de apoio governamental (TOLOMEU, 2004).

Assim, pôde-se constatar que “somente nos assentamentos do MST/MT em 1997 os números apontavam um total de 3.800 alunos de 1ª a 4ª séries, distribuídos nos núcleos escolares dos assentamentos atendidos por professores ainda não habilitados” (PPP, 2001, p. 6), incluindo aí professores leigos com primeiro grau incompleto. Um estudo de Pretti e Alonso (1997), efetivado junto à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, analisa dados estatísticos oferecidos pela própria secretaria e realiza diagnóstico da situação educacional do Estado de Mato Grosso com vistas, entre outras coisas, a oferecer subsídios para as políticas da secretaria.

Na categoria denominada pelos autores de *qualificação*, em que se analisa a titulação dos docentes de todo o Estado, os dados apontaram o seguinte: em 1991, eram 28.458 professores atuando no ensino fundamental e médio da rede pública, além de 2.627 na educação infantil.

Dos 20.657 professores que atuavam no 1º grau, 69,1% não possuíam formação em 3º grau ou universitária. Na zona rural, de um total de 4.403 professores que atuavam nas escolas municipais, 62,2% não tinham nem sequer o 2º grau, 33,3% tinham formação de 2º grau e somente 4,59% tinham formação universitária (Ibidem, p.80).

³¹ Responsável pelo Setor de Educação no acampamento Margarida Alves, posteriormente acompanhou o

Ainda conforme os autores, dados de 1995 apontaram para uma diminuição dos professores leigos (11,8%), a maioria atuando em escolas rurais, quase todas localizadas nos municípios, atendendo de 1ª a 4ª séries.

Em um contexto geral, a partir de 1995, acentua-se a presença do Estado na definição de políticas públicas educacionais, tanto as nacionais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96; Programas Curriculares Nacionais - PCN's, o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF, Lei n. 9.424/96) quanto as estaduais (Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica - LOPEB/MT) e as municipais (Plano de Cargos Carreiras e Salários - PCCS). “Porém, o Estado de Mato Grosso apresentava certa resistência em tratar de assuntos educacionais relacionados ao MST. De modo que primeiramente foi preciso a articulação MST- UNEMAT, para depois se chegar à parceria com a SEDUC” (MACHADO, Banca de Qualificação, 2005).

É nesse contexto que ocorreram as articulações entre o MST e a universidade para a formulação da proposta do curso Pedagogia da Terra, o processo de criação, autorização e reconhecimento desse curso, em instâncias administrativas e pedagógicas internas à universidade e no Conselho Estadual de Educação, bem como a procura por outras instituições parceiras com vistas à materialização do projeto, conforme passaremos a analisar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – O PROJETO PEDAGOGIA AOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA/PEDAGOGIA DA TERRA

Com este capítulo, pretendemos apresentar a forma como se constituiu e materializou o curso Pedagogia da Terra na UNEMAT, fundamentando-nos em informações extraídas de dados empíricos da pesquisa e em diversos documentos. Para analisá-los, recorreremos a autores e autoras que trabalham na perspectiva do materialismo histórico, de forma a contemplar a temática em estudo.

Em um primeiro momento, analisamos o processo de criação e institucionalização do curso, de forma a mostrar as diferentes fases pelas quais passou para sua efetivação. No item seguinte, procuramos desvendar, no processo de materialização do convênio, a relação entre os diferentes parceiros, o método de trabalho, principalmente envolvendo a universidade e o MST e os entraves gerados em decorrência dos atrasos nos repasses financeiros. No último item, analisamos os objetivos e os aspectos teórico-metodológicos expressos no PPP do curso, relacionando-os às tendências pedagógicas que dão sustentáculo ao projeto educativo do MST. O objetivo é desvendar uma possível interação nas duas propostas de formação.

No entanto, antes de apresentarmos essa discussão, sentimos a necessidade de prestar algumas informações sobre a escolha do nome de turma pelos estudantes como forma de identificá-los na universidade. Os estudantes de Pedagogia da Terra da UNEMAT se autodenominaram turma “Paulo Freire”, como forma de homenagear o educador do mesmo nome. Atribuir nomes aos seus acampamentos, assentamentos, à escola e às brigadas de trabalho é um processo histórico, uma tradição, um aspecto de identidade de constituição dos sem-terra do MST. É uma forma de prestar homenagens aos lutadores e às lutadoras do povo, no intuito de salvaguardar as suas histórias de vida e perpetuar os ideais pelos quais tombaram.

Essa prática foi adotada em relação à escolha do nome de turma no interior do curso na UNEMAT. O processo foi constituído pela apresentação das propostas em assembléia dos estudantes na universidade, com uma justificativa e uma breve exposição sobre a personalidade indicada. Nesse caso específico, foram apresentadas diversas sugestões de

personalidades, de quem os estudantes consultados não se lembram em sua totalidade, mas dentre as quais, na votação, prevaleceu o nome que denominou o curso.

Por se tratar de uma turma de pedagogos, o nome de Paulo Freire foi consenso, porque ele, durante toda a sua vida, trabalhou muito a questão relacionada com a existência humana. Isso coaduna-se com um dos princípios filosóficos do MST, que trata da questão relacionada ao jeito como vêem o mundo, a sociedade, o homem e a mulher.

Segundo registros do MST³², o curso foi considerado uma conquista do Movimento. Para comemorar essa conquista, realizou-se um ato público como marca de seu início, uma caminhada pelo centro comercial de Cáceres. Em seguida, as pessoas dirigiram-se para o Centro Cultural, onde realizaram um ato solene com a presença de todos os parceiros do projeto. Os estudantes consideraram esse momento de forte mística, declarando o nome da turma como uma homenagem a Paulo Freire.



Foto: cedida dos arquivos da universidade



Fotos: cedidas dos arquivos da universidade –

Pedagogia da Terra: Turma “Paulo Freire”

4.1. PROCESSO DE CRIAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a exposição dos motivos que nos levaram ao processo de escolha do objeto de estudo em tela, já expostos em outra parte deste trabalho, procuramos expor aqui neste espaço a forma como se deram os contatos com o universo pesquisado.

Mantive contato com a universidade acerca das possibilidades de realização da pesquisa, pois a proposta deste estudo previa consultas aos arquivos e conversas com as pessoas da instituição que, direta ou indiretamente, tiveram relação com o curso Pedagogia da Terra. Conversei primeiro com a ex-secretária do curso na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação-PROEC/UNEMAT, depois com uma das então coordenadoras do curso pela UNEMAT, sobre a intenção da pesquisa e os caminhos que eu deveria trilhar ali dentro para acessar as informações. Ambas foram bastante atenciosas; falaram da importância da pesquisa

devido à complexidade que envolvera esse curso, mas que isso iria demandar muitos contatos com diversas pessoas em outras instituições, inclusive em Cuiabá.

Igualmente, procurei um primeiro contato por telefone com as instituições parceiras responsáveis pelo financiamento externo do curso e pela infra-estrutura, sendo eles: o PRONERA/INCRA/Cuiabá, na pessoa da coordenação regional do PRONERA; a SEDUC/Cuiabá³³, com o então Coordenador de Política Pedagógica na Secretaria de Estado de Educação de MT, responsável também pelo acompanhamento do curso; e a EMPAER/Cáceres, na pessoa do gerente regional. Ao ser consultado sobre o convênio com a UNEMAT, este último afirmou desconhecer a existência formal de convênio com a universidade e que as negociações políticas teriam sido feitas em Cuiabá. Portanto, a participação da EMPAER na materialização do curso foi apenas em ceder a infra-estrutura da empresa, distante 10 km de Cáceres, usada durante três etapas (terceira a quinta) do curso.

Na conversa com a coordenadora e o coordenador das outras duas instituições, expus minha intenção de pesquisa e questioneei sobre a possibilidade do meu acesso a documentos e informações verbais sobre a participação dessas instituições no convênio. Houve receptividade de ambos, mas apenas o então responsável em acompanhar o curso pela SEDUC disponibilizou tempo para a conversa.

Após uma conversa inicial com a coordenadora do PRONERA, fui informada de que, na época da assinatura do convênio, ela ainda não trabalhava com o PRONERA, só posteriormente assumiu tal função. Já estando há algum tempo na coordenação e tendo acompanhado esporadicamente a implementação do PRONERA na UNEMAT, ela avaliou que precisaria do relatório final do curso em mãos para conversarmos. Como o relatório estava em uma outra instância do INCRA naquele momento, ela sugeriu uma conversa via Internet, mas tal conversa não ocorreu porque a referida coordenadora não se manifestou com relação às minhas solicitações posteriores.

Concomitantemente, mantive contatos com representantes da Secretaria Regional do Movimento Sem Terra, em Cáceres, para apresentar meu projeto de trabalho e conversar sobre a forma mais adequada de localizar as pessoas do Movimento outrora envolvidas com o curso. O projeto foi bem acolhido e considerado uma importante contribuição no âmbito do Setor de Educação, pois discussões que tematizam as políticas públicas e educacionais do

³³ Agendada a conversa por telefone com a técnica da SEDUC/MT responsável pelo acompanhamento do curso, fui até Cuiabá, porém ela não autorizou a gravação de entrevista, nem a indicação de seu nome neste trabalho. Mas, em nossa conversa informal sobre a participação da Secretaria no desenvolvimento do curso, ela me encaminhou para falar com o professor Geraldo Grossi Junior, Coordenador de Política Pedagógica da SEDUC

campo, especialmente de formação de professores, são de extrema relevância para o Movimento, especialmente em Mato Grosso, que conta com poucas sistematizações sobre suas experiências educacionais. Houve a sugestão, por parte do MST, de que eu apresentasse meu trabalho em seus encontros regionais em ocasiões oportunas.

Por sugestão das pessoas da Secretaria Regional do MST em Cáceres, a pesquisa realizou-se, em sua quase totalidade, em Encontros Regionais do MST na cidade, aproveitando a presença de várias pessoas que já não se encontravam mais na região da Grande Cáceres.

Na conversa inicial com a coordenadora Estadual do Setor de Educação do MST e com uma das coordenadoras pedagógicas do MST, que acompanhou a formulação da proposta e o desenvolvimento do curso, expus minha pesquisa e a possibilidade de estarem contribuindo. Foram marcantes: o acolhimento dispensado; a disposição em contribuir com o trabalho; o ter sempre algo mais a dizer; a indicação de outros sujeitos que poderiam também contribuir.

Com esses primeiros contatos, fui percebendo que o curso Pedagogia da Terra não foi apenas mais um curso de graduação que se encerra a cada novo semestre na universidade. Ele representou a materialização de um sonho que não foi solitário, mas de todo o MST, de inúmeras famílias organizadas em seu redor. Constituídas enquanto sujeitos sociais e políticos, assumiram um compromisso, um encargo, e materializaram, através da luta, um de seus sonhos.

O curso Pedagogia da Terra foi autorizado através dos DECISUNS N° N°28/98; N° 021/1998; N° 36/99 e reconhecido através da Portaria N° 163/04-CEE/MT, publicada no Diário Oficial do Estado em 25 de maio de 2004. No entanto, o curso possui raízes históricas anteriores a sua criação por decisuns e portarias. É uma história que perpassa as vidas de muitas famílias, de educadores e educadoras que hoje estão na terra conquistada, contribuindo na construção de suas escolas ou em setores de educação do Movimento e que, outrora, se dispuseram a lutar, participando das ocupações e mobilizações. Junto com a universidade, enfrentaram situações que o pesquisador não consegue apreender totalmente.

Como visto anteriormente, durante o período de acampamento na fazenda Santa Amélia, em Cáceres, foi criada a escola com a primeira etapa do ensino fundamental, que ficou sob supervisão e coordenação da prefeitura municipal, como extensão de uma escola de

outro distrito na zona rural de Cáceres. De forma rudimentar, iniciou-se o processo de escolarização das crianças sem-terra.

Os objetivos para a criação de um curso específico dessa natureza estão relacionados com um contexto mais amplo, marcado pela emergência de relações sociais de extremas desigualdades e injustiças. Com a educação influenciada por essas relações, o saber elaborado socialmente foi se constituindo como uma forma de manutenção do *status quo*, de privilégio de classe. Os objetivos desse curso foram no sentido de romper com essa realidade, como podemos perceber na fala da reitora da universidade na época da criação de Pedagogia da Terra:

[...] na época, a gente tinha bem presente essa questão da diversidade cultural, econômica e social no estado de Mato Grosso e mesmo no nosso país. Entendendo que a universidade não podia ficar alheia a todos esses problemas, a todas essas situações colocadas, inclusive pelos movimentos sociais, também atendendo às aspirações de pessoas que trabalhavam internamente, alguns até isolados, nas práticas mais isoladas, mas que tinham a aspiração de fazer algo diferente também. Então, o **objetivo** era realmente resguardar essas discussões dessas diferentes concepções e dessas aspirações também de possibilidade do novo, da transformação. Então, o curso Pedagogia da Terra, ao trabalhar com o Movimento e discutir como perspectiva essas transformações da escola, a transformação das relações sociais e pedagógicas, apontava para essas possibilidades de criação de novas relações e alternativas também pedagógicas dentro da universidade. Então, teria possibilidades... A universidade poderia passar... estar apoiando as iniciativas e, mais do que isto, estar cumprindo também com o papel dela de produtora de conhecimento, de socializadora desse conhecimento e de articuladora das diversas aspirações sociais. Foi mais nesse sentido... (MACHADO, 2005).

Uma coordenadora regional do MST, responsável pelas articulações com a universidade e pelo acompanhamento do desenvolvimento do curso, expressa também os objetivos do MST com a Pedagogia da Terra, conforme exposto abaixo.

Para nós, serve um curso de Pedagogia da Terra [...] E por que nós chamamos Pedagogia da Terra? Não é só para rimar e ser bonito, não é? [...]. É uma pedagogia da terra que de fato esteja a serviço, em defesa da terra, de que somos guardiões e guardiãs dessa terra. Em defesa de um desenvolvimento do campo, com outro olhar de relação do ser humano com a natureza, um outro olhar dos seres humanos entre si na construção de novas relações de gênero; novas relações sociais; de um outro jeito de enxergarmos e de criarmos, acima de tudo, nossa identidade de homens e mulheres do campo (MASIOLI, 2005).

Nesse primeiro momento, os objetivos da universidade e do MST complementam-se. Isso é fundamentalmente relevante para a busca de condições materiais para o funcionamento do curso, que ambos terão que articular através de convênios com outros parceiros.

Como já expressei em capítulo anterior, surge o PRONERA, e com ele aumentam as possibilidades de parcerias dos movimentos sociais com as universidades. As primeiras parcerias no âmbito do PRONERA foram firmadas com as universidades brasileiras, estendendo-se também às instituições da sociedade civil, como os centros de educação popular, as Igrejas e as Organizações não-governamentais, que já vinham desenvolvendo educação Básica de Jovens e Adultos no campo.

Conforme os documentos consultados e as entrevistas realizadas, vimos que a elaboração da proposta do curso Pedagogia da Terra seguiu as mesmas diretrizes do curso regular de pedagogia da UNEMAT, que na época funcionava com duas habilitações, docência das séries iniciais do ensino fundamental e supervisão escolar do ensino fundamental e médio. O projeto do curso procurou resguardar os princípios instituídos nessas políticas, reservando também espaço para o chamado tempo comunidade, destinado aos estudos específicos do MST. Em conversas com a então reitora da universidade e com uma das coordenadoras do MST, que tomou parte nas articulações em julho de 1998, pude perceber que não existia outro parâmetro para a construção do curso que não o já existente na universidade.

De acordo com a então reitora, procurou-se formular a proposta da seguinte forma:

[...] no corpo do curso, do currículo do curso que foi elaborado, tentaram assegurar essa questão, as pessoas que participaram da elaboração, da seguinte forma... colocando aquela base legal da Pedagogia, que é exigida por lei, não é? Pegando aí a questão legal das áreas, disciplinas básicas para o curso de Pedagogia e para formação de qualquer pedagogo, [...] dando uma visão mais geral e colocando outro espaço dentro do currículo [...]. Também a questão dos tempos comunidade, tempo estudo que o MST trabalha em suas instâncias (MACHADO, 2005).

A coordenadora do MST expressou também como se deu a participação do Movimento nesse processo:

[...] foi feito um primeiro esqueleto, uma proposta. Nós chegamos a ver, então, assim, o processo de construção, mas não foi uma coisa muito, muito debatida em todos os passos. E, por várias coisas, da nossa parte, também tinha umas fragilidades, mas teve, até certa maneira.... Não como deveria ser, talvez, mas teve alguma interação, de olhar, tal [...], mas foi muito mais a universidade que sempre pegou firme nisso. Então, o curso foi baseado muito na experiência dos cursos de pedagogia da universidade, não é? Muita coisa não alterava sua grade curricular, etc. e tal (MASIOLI, 2005).

Caldart (2002) adverte que, para o MST, o curso de Pedagogia foi criado em um contexto de urgência histórica de tornar mais conseqüente sua intervenção na sociedade. Sente-se que essa nova atividade precisa ser uma construção feita *com eles*, seus participantes,

e não apenas *para eles*. Como herdeiros da *pedagogia do oprimido*, buscam, na complexidade do momento histórico vivido pelo Movimento, a matéria-prima para propor o que precisam realmente estudar.

Mesmo não ficando oficializados, no projeto de curso, elementos do projeto educativo do MST, a intenção das pessoas que estavam formulando a proposta naquele momento foi reservar espaço para tais atividades, conforme analisa a ex-reitora:

[...] os princípios de educação feitos lá por eles, nos assentamentos e acampamentos, e... chegassem e/ou se ampliassem para os professores. Porque se tinha, por parte dos professores, uma formação incipiente, um conhecimento incipiente a respeito da proposta pedagógica. Então, no entendimento do MST, que é correto, um curso de formação superior, curso de formação em pedagogia, habilitaria e credenciaria esses professores para um aprofundamento, para um trabalho melhor junto às escolas no sentido de assegurar aqueles princípios pedagógicos e os princípios filosóficos da proposta pedagógica do MST (MACHADO, 2005).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico elaborado, sintetizamos essas informações sobre o curso. Aprovou-se o curso com a denominação “curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária” para Professores do MST, com habilitação em Magistério das Primeiras Séries do Ensino Fundamental e Supervisão de primeiro e segundo graus. Ressaltou-se a necessidade de uma forma diferenciada de organização temporal e das práticas previstas, tendo a pesquisa como eixo metodológico na organização dos saberes e com matriz curricular com o mesmo formato do curso regular de Pedagogia/Cáceres.

O formato final do projeto do curso ficou estruturado da forma a seguir: duração prevista de três anos e seis meses, com o início em janeiro de 1999 e término em julho de 2002³⁴; carga horária de 3.300 horas/aula, incluídas 60 horas de atividades complementares, 360 horas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e 60 horas/aula reservadas à produção da monografia, para atender 65 estudantes de áreas de assentamentos de reforma agrária demandados pelo MST em nove estados, que acabaram sendo sete: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Goiás, Paraná, São Paulo e Pará. O curso seria desenvolvido em sistema modular, com metodologias de ensino presencial e à distância, realizado da seguinte forma:

a) fases intensivas – nos meses de janeiro, fevereiro (60 dias) e julho (30 dias), em cada ano letivo (julho de 1999 a fevereiro de 2003), com período de trabalho diário de 10

³⁴ O projeto iniciou atividades em julho de 1999 e encerrou em julho de 2003.

horas/aula, de segunda a sábado, deixando o período noturno para a confecção de materiais, pesquisas, estudos e atividades lúdico-culturais. Essa fase de estudos demandou a permanência dos estudantes no *campus* universitário de Cáceres.

b) fases de acompanhamento em serviço – visaram ao acompanhamento em serviço das atividades a serem desenvolvidas pelos “acadêmicos”, através da formação de grupos de estudos, polarizados de acordo com a posição geográfica dos assentamentos e condições de acesso, conforme o seguinte ordenamento: Colégio Estadual Distrito de Santa Rosa, Formosa-GO; Escola Estadual de 1º Grau Madre Cristina, Mirassol D’Oeste-MT; Escola Rural Municipal Chico Mendes e Escola Estadual Centrão, Querência do Norte-PR; Escola Municipal Rural São Manoel, Anastácio-MS; Escola Municipal Laranjeira I, Cáceres-MT; Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire, Tangará da Serra-MT; Escola Municipal de Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, Mirassol D’Oeste-MT. Havia previsão de acompanhamento nas atividades de Estágio e Prática de Ensino pelos professores e pela Coordenação do curso (PPP do curso, 2001).

O corpo docente do curso foi formado a partir do quadro existente na própria universidade, preferencialmente professores mestres, doutores e especialistas, devendo passar por um período de treinamento, reflexões, estudos e discussões para apreensão das “realidades dos assentamentos, previsto para o mês de novembro de cada ano” (PPP, 2001, p.44).

Para chegar a esse formato do curso, foi longo o processo pelo qual passou o projeto para aprovação e busca de financiamento. Um vai-e-vem, desde as instâncias administrativas e pedagógicas internas da universidade até o Conselho Estadual de Educação e, posteriormente, o PRONERA-Brasília/DF, o PRONERA/INCRA-Cuiabá-MT e a SEDUC. As especificidades de estudantes de áreas de assentamentos de reforma agrária exigem também uma forma diferenciada de atendimento por parte da universidade. É preciso uma infraestrutura adequada, como alojamento, salas de aula, bibliotecas, laboratório, refeitório, estendendo-se também ao atendimento de necessidades como alimentação, passagens, remédios e outras eventualidades. A universidade não contava com orçamento para arcar com os investimentos no curso, por isso, aliada ao MST, iniciou a articulação com outras instituições em busca de parcerias para financiá-lo.

Conforme já indicamos acima, esse projeto passou por processo de tramitação em vários órgãos para institucionalização e financiamento, concretizando um período de dois anos desde o seu esboço inicial, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro nº 1 - instâncias pelas quais passou o projeto do curso – período de 1998 a 2004.

PROJETO/PARCEIRO	INSTÂNCIA	DATA DE ENTRADA	ESTUDANTES	CUSTOS EM R\$	APROVADO/DEVOLVIDO
Projeto de Capacitação de Professores do MST – UNEMAT/EMPAER	CONEPE/UNEMAT	28/04/1998	45	378.206,00	DECISUN N° N°28/98*
Curso de Pedagogia/Cáceres aos Educadores da Reforma Agrária – UNEMAT/EMPAER	Conselho Estadual de Educação-CEE	10/08/1998	60	485.235,60	Devolvido
Curso de Pedagogia/Cáceres aos Educadores da Reforma Agrária	PRONERA/BRASÍLIA-DF	04/07/1998	60	485.235,60	Aprovado em 21/06/1999**
Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária/CPERA	C.E.E/MT	30/10/1998	-	-	Devolvido***
Curso de Pedagogia Aos Educadores da Reforma Agrária/CPERA	CONSUNI/UNEMAT	03/12/1998	-	-	DECISUN N° 21/1998****
CPERA	SEDUC/MT	.../.../1998	60	485.235,60	Convênio N° 115/99 30/9/1999
CPERA	CONSUNI/UNEMAT	27/07/1999	65	-	DECISUN N° 36/99
CPERA	PRONERA INCRA/MT	.../.../1999	65	316.305,00	Convênio não localizado
CPERA	PRONERA INCRA/MT	28/02/2000	65		11/12/2000
CPERA	C.E.E./MT	25.04.2004			Reconhecimento

Fonte: dados coletados em documentos internos da universidade.

Quadro organizado pela autora.

* Aprovado, condicionando sua execução à garantia de obtenção dos recursos necessários.

**Devolvido para reformulação.

*** Devolvido para aguardar o credenciamento da universidade.

****Aprovado, condicionando seu início à obtenção efetiva de recursos necessários e previstos; o CONEPE indica a análise de sua grade curricular.

O projeto inicial do curso previa parceria com a Empresa Mato-Grossense de Pesquisa e Extensão Rural (EMPAER), responsável por ceder salas de aula e laboratórios necessários à execução do projeto. Esse espaço destinado ao curso fica a cerca de 10 km da sede da universidade em Cáceres.

O projeto foi aprovado sob a vigência da Resolução 275/92, que condicionava a criação de curso de graduação à autorização prévia do Conselho Estadual de Educação. A partir de então, ocorreram mudanças substanciais no projeto devido a diversos fatores, dentre os quais, a substituição de uma das coordenadoras, a participação nas discussões de representantes do Setor de Educação do MST em nível nacional e estadual, a busca por financiamento do projeto e a alteração nas normas da universidade.

Uma das professoras, responsável pela formulação da proposta e designada, através de Portaria da Faculdade de Educação da UNEMAT e do Decisun nº 028/98/CONEPE para coordenar o curso, foi afastada dessa função ainda em 1998. A professora comenta a forma como se deu o seu afastamento do projeto:

[...] ao me ausentar por quinze dias da universidade para acompanhar enfermidade na família no estado do Paraná, ao retornar às atividades, havia sido afastada do projeto, e, em minha substituição, assumiu a então Diretora da Faculdade de Educação, sob a alegação de que eu tinha sido substituída por ser contratada temporariamente na universidade (LÁZARI, 2004).

As normatizações da universidade pública não permitem ao professor contratado coordenar projetos, seja de ensino, pesquisa e/ou de extensão, fazendo-nos crer que, desde o princípio, tal designação fora realizada de maneira incorreta. Portanto, isso, de certa forma, pode justificar a substituição da professora contratada.

De acordo com informações obtidas nas entrevistas, aquele foi um momento de transição na gestão da universidade. Como haveria substituição na Faculdade de Educação por uma nova diretoria eleita, a então diretora da Faculdade, professora Eliana Ribeiro, assumiu o projeto.

Em julho de 1998, os representantes do Setor de Educação do MST no Estado tomaram parte nas negociações com a universidade e passaram a exigir um curso que atendesse professores atuantes em escolas de áreas de assentamentos de reforma agrária e em funções nos Setores de Educação nos estados de todo o país. Mas, frente às dificuldades para o financiamento e os elevados custos desse projeto, ampliá-lo demandaria também mais esforços em busca de recursos. Mesmo assim, seu número de vagas passou de 45 para 60, ampliando também a área de abrangência do curso para as regiões mais próximas do estado de Mato Grosso.

Foram incluídos no curso professores de vários estados, com 35 vagas destinadas ao Estado de Mato Grosso e as outras 25 destinadas aos demais estados. O Movimento justificou essa solicitação alegando que havia um problema nacional de falta de professores qualificados para atuar no campo, por isso, constituía em urgência a qualificação para as diversas áreas de assentamentos de outras regiões do Brasil.

Após análise no CEE, o projeto retorna à UNEMAT, com a observação de que o curso “não poderia ser uma extensão do Curso de Pedagogia de Cáceres, uma vez que o mesmo

ainda não estava autorizado³⁵” (PARECER da CPAR, 2001, IN: RELATÓRIO DO CURSO, 2003, p. 2450). Dessa forma, o projeto foi desvinculado do curso de Pedagogia de Cáceres, transformando-se em um curso novo, mas que, em realidade, não abandonou o formato antigo do curso regular, que se encontrava em processo de autorização.

A coordenadora do projeto, professora Eliana Ribeiro, argumentou que o curso permaneceu com o formato do curso regular de Pedagogia, primeiro, porque esse curso serviu de parâmetro para a construção da proposta, uma vez que o curso de pedagogia aos educadores da Reforma Agrária da UNEMAT foi um dos primeiros a realizar-se em nível nacional. Segundo, porque a Supervisão Educacional continuou existindo como uma função no sistema educacional dos outros estados onde se localizavam os assentamentos de vários estudantes do curso.

O projeto do curso foi reformulado e novamente encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para autorização, passou por análise e foi devolvido à universidade para aguardar seu credenciamento como Instituição de Ensino Superior. Com a autonomia prevista na LDB N° 9 394/96, Capítulo IV e no Artigo 53 e seus incisos, faltava apenas a autorização do credenciamento pela Secretaria Estadual de Educação. Em 10 de agosto de 1999, através da Portaria n° 196/99-SEDUC, a UNEMAT é credenciada e passa a ter autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.

Mesmo com autorização para funcionar, o curso não iniciou naquele momento por falta de recursos financeiros. Dessa maneira, houve um momento de incertezas quanto às reais condições de implantação do curso. A universidade e o MST deram início a um processo bastante desgastante e nada fácil em busca de financiamento.

De acordo com os entrevistados, várias instituições foram consultadas, inclusive o Ministério de Educação e Cultura (MEC); porém as respostas foram sempre negativas, gerando certo desânimo em todos. Conforme avalia a coordenadora da UNEMAT,

[...] esta foi nossa primeira decepção, porque, apesar de os órgãos oficiais divulgarem a existência de muitas formas de financiamento, na realidade, a gente acaba não as encontrando, ainda mais vindo de demanda de movimento social, que nunca foi prioridade para o governo [...]. Se a educação já não é, o movimento social, muito menos, e nós estávamos no governo Fernando Henrique (RIBEIRO, 2004).

³⁵ Cada vez que o curso passava por reformulação de sua grade curricular, hoje chamada de matriz curricular, tornava-se necessária nova autorização pelo Conselho; portanto, é o processo pelo qual estava passando naquele momento o curso de Pedagogia de Cáceres, uma vez que extinguiu a habilitação em Supervisão de primeiro e segundo grau.

Podemos inferir que a professora estava se referindo à política educacional instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso, que reduziu e redimensionou os gastos com a educação, inclusive das universidades. Desse modo, criou-se um sistema de competição entre professores que, além da sobrecarga de trabalho, precisam sair à caça de recursos para executar seus projetos.

Como a experiência em trabalhos com formação de professores no interior do Estado tem nos mostrado, a qualificação do professor tem ocorrido por suas custas, em cursos oferecidos por uma diversidade de Instituições de Ensino Superior criadas pela iniciativa privada e autorizadas e regulamentadas pelo Estado a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96.

O formato do curso exigiu recursos que possibilitassem a saída dos estudantes das áreas de assentamentos em seus estados de origem e a permanência no *campus* universitário de Cáceres. Segundo relato da coordenadora, seria necessário recurso também para o acompanhamento em serviço nas escolas dos assentamentos pela Coordenação do curso e equipe de professores designados para atividades de campo. Assim, continua a luta por financiamento em nível de Estado, que concomitantemente já vinha ocorrendo, mas sem sucesso desde a primeira aprovação do projeto.

Com o intuito de pressionar o Governo, o MST incluiu em sua pauta de reivindicação o financiamento do curso e, desde 1998, fez mobilizações, reuniões e acampamentos em frente ao Palácio Paiaguás (Sede do Governo do Estado), exigindo, entre outras questões, que o Governo assumisse o financiamento do projeto. Conforme relato de uma coordenadora do curso pelo MST que acompanhou todo o processo, o papel desempenhado pelo Movimento foi avaliado da seguinte forma:

[...] o Movimento foi muito parceiro da universidade, isso a gente diz assim.... O Movimento foi muito parceiro na busca dos recursos. Então, o Movimento foi extremamente parceiro, porque toda a nossa luta... O curso foi gestado praticamente em dois anos e pouco. Nós fizemos duas mobilizações no governo estadual; nós acampamos na frente do Paiaguás [palácio do governo], tivemos repressão, violência que não chega ser a física, é violência de a gente ficar ali vigiado, de levar pau da imprensa, “que nós não tínhamos o que fazer, é isso é aquilo”. Nós fizemos [...], por duas lutas com o governo do Estado, na época do governo Dante, para a SEDUC assumir parte do projeto. Houve audiências, várias audiências na SEDUC, várias ... Não teve nenhuma mobilização nesses dois anos que antecederam o início do curso, em que nós não tínhamos na pauta de reivindicação com o governo do Estado [...], inúmeras audiências e, ao mesmo tempo, essa pressão no PRONERA nacional, porque o Movimento é membro, não é? Em um momento que o governo federal queria cortar o PRONERA... (MASIOLI, 2005).

Foram várias as reuniões entre a UNEMAT e a Secretaria de Educação, sendo que o MST se fez representar em algumas delas. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) passou a apresentar o projeto em conferências de educação do Estado, assumindo-o como política de Estado. Mesmo assim, não aprovou o financiamento naquele momento.

Segundo a Coordenadora do curso, ao participar de uma Conferência das Políticas Estaduais para a Educação – formação de professores – em Cuiabá, o Secretário anunciou o projeto como parte dessa política, mas afirmava não arcar com o financiamento. A Coordenadora comenta que, na sua intervenção, argumentou a contradição da Secretaria em assumir discursivamente uma política de Estado como da SEDUC, sem, no entanto, assumi-la também financeiramente, acrescentando que foi a partir dessas pressões públicas que de fato a Secretaria assumiu a parceria.

Mas é importante lembrar que, por pressões do Movimento, as vagas foram ampliadas para professores de outros Estados. Por conta disso, a SEDUC tentou retirar-se da parceria, posicionando-se de maneira irredutível frente ao não-financiamento, por não se sentir responsável pela qualificação de professores de outras regiões do país, sugerindo até a participação de outros Estados no financiamento, coisa que não ocorreu.

Passou-se, então, para mais um período de negociações e “convencimentos”, em que a universidade passa a argumentar que, das 60³⁶ vagas, 35 eram participantes do Mato Grosso e, já que o recurso seria para o pagamento de professores, não importaria o número de estudantes, se 30, 60 ou 100, pois se tratava de turma única e o quadro docente seria o mesmo. Frente a esse argumento, ocorreu a parceria, cabendo à SEDUC o pagamento de pró-labore aos professores ministrantes do Curso e a compra de alguns materiais permanentes.

O restante do financiamento necessário ao funcionamento do curso estava também em fase de negociações no então Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF), via PRONERA. Os recursos seriam para cobrir as várias despesas com passagens, alojamento e alimentação, materiais didáticos e remédios, entre outras despesas para os estudantes, e passagens e diárias para as coordenadoras e professores em trabalhos de acompanhamento aos estudantes em escolas de assentamentos.

A Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA aprovou o projeto “Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária” da UNEMAT, *campus* de Cáceres, sugerindo algumas alterações, como a inclusão de normas de avaliação da UNEMAT; substituição de algumas disciplinas, como (a) *Geometria* por *Etnomatemática* e (b) *Introdução à História* e

³⁶ O número de vagas foi ampliado para mais cinco na época do vestibular, mediante reivindicação do MST.

Introdução à Geografia por Dinâmicas Sociais e Recomposição do Espaço no Rural; e alterações em alguns itens referentes ao quadro orçamentário. A Comissão Pedagógica aprovou o projeto estipulando um prazo para a devolução ao PRONERA-Brasília/DF, para a assinatura do convênio (Ofício N° 210/99- PRONERA, Brasília, 1999).

Desse modo, o projeto é alterado mais uma vez. Atendidas todas as exigências, o convênio é firmado entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA-MT e a UNEMAT. Outro convênio foi firmado com a Empresa Mato-grossense de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural (EMPAER), ficando sob sua responsabilidade a disponibilização da estrutura física do Campus Experimental e Recursos Humanos para palestras na área ambiental, bem como de técnicos e nutricionista.

A Universidade arcou com o salário de Dedicção Exclusiva das Coordenadoras do Projeto, com material permanente e estrutura física, automóvel e provedor de Internet, além de uma bolsista. Cabia ao Movimento Social, nesse caso, o MST, “identificar as necessidades da comunidade beneficiária, que deverá estar envolvida em todas as fases de elaboração, execução e avaliação do projeto” (MDA, MANUAL DE OPERAÇÕES, 1998).

Cabe ressaltar que o papel assumido (e reservado) pelo MST nesse projeto foi muito mais abrangente – desde as mobilizações e ocupações no período que antecedeu o início do curso até a mobilização interna nas comunidades, com a cooperação dos assentados no fornecimento de alimentos aos estudantes. Essas ações foram de extrema importância para evitar a paralisação do curso. Por um lado, demonstrou que o projeto educativo do MST produz sujeitos sociais e políticos com ações fundadas em princípios de solidariedade e cooperação. No entanto, isso mostrou também o papel destinado à sociedade civil, nesse novo cenário desenhado pela reestruturação produtiva, no qual o Estado minimizou suas funções, repassando à sociedade um papel que outrora fora seu, de provedor de serviços sociais como um direito social de todos.

O processo de seleção dos candidatos ao curso passou por duas etapas. Primeiro, os candidatos tiveram que atender a alguns critérios estabelecidos internamente no MST, como avaliação da atuação em sala de aula ou nos Setores de educação e do empenho em atividades de militância. Segundo relatos dos estudantes que vivenciaram o processo, a seleção interna obedece a critérios bastante rigorosos: exigem comprometimento e disciplina nas atividades e tarefas, dentre outras qualidades consideradas importantes pelo Movimento.

O Vestibular Especial³⁷ destinado a selecionar os estudantes foi realizado de acordo com as normas da UNEMAT, aprovando todos os 65 candidatos selecionados pelo Movimento. As adversidades que poderiam provocar o afastamento de estudantes no decorrer do curso fizeram com que o MST negociasse com a UNEMAT o aproveitamento de todos os aprovados. A universidade consultou os demais parceiros e suas instâncias competentes, obtendo o parecer favorável de todos para o acolhimento dos 65 estudantes.

4.2. A MATERIALIZAÇÃO DO CONVÊNIO NA UNEMAT: A RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE, MST, INSTITUIÇÕES E ÓRGÃOS PÚBLICOS

Em primeiro lugar, cabe aqui esclarecer que o termo “parceria” e/ou “convênio” passou a ser usado com muita frequência na área educacional a partir dos anos 1990. É justamente nessa década que o Estado passou por uma intensa reforma, reduzindo e redimensionando o seu papel para as políticas públicas e educacionais.

Di Pierro (2001), argumenta que

[...] a noção de parceria passou a ser utilizada para definir tanto a relação contratual estabelecida entre governos estaduais e fundações privadas que produzem programas de educação pela TV, quanto para designar convênios mantidos por governos municipais ou estaduais com organizações comunitárias [...] lideradas pelas igrejas e aquelas capitaneadas pelos serviços sociais da indústria e do comércio, como também os programas de Educação de jovens e adultos de iniciativas do governo federal [dentre os quais, o PRONERA] (Ibidem, p.7).

Pela extensão e difusão cada vez mais intensas do uso de parcerias nessa modalidade de educação, por vezes ela foi percebida como processo *natural*. Mas essa autora afirma que

A disseminação de provedores de parceria nada tem de *natural*, mas resulta da redefinição do papel do Estado no financiamento e provisão de serviços básicos, que deixou abertas lacunas, progressivamente ocupadas por agentes sociais diversos (Ibidem).

A relação entre os parceiros resultante do convênio do curso Pedagogia da Terra da UNEMAT apresentou sérias dificuldades durante a implementação do referido curso devido ao fato de o Estado, especialmente o Governo Federal, desvencilhar-se do compromisso assumido oficialmente no convênio. Houve remanejamento e contingenciamento dos recursos

³⁷ Vestibular realizado no dia 19 de julho de 1999.

do PRONERA em nível nacional para outras áreas ou simplesmente o governo decidiu não acatar as diversas emendas ao orçamento da União destinando recursos ao financiamento de projetos.

Voltando ao contexto mais amplo de surgimento do PRONERA, podemos constatar que, na segunda metade dos anos de 1990, surge o Projeto de curso Pedagogia da Terra. É um momento marcado por intensas mobilizações e ocupações de prédios públicos, organizadas pelo Movimento Sem Terra para garantir a continuidade desse Programa em nível nacional. A instabilidade que permeou esse processo foi vivenciada por diversas universidades e movimentos sociais que se envolveram em sua implementação.

O desenvolvimento do projeto na UNEMAT passou por momentos distintos, marcados por insegurança, fortes embates e contradições, o que, no nosso entender, se constituiu em momentos relevantes de novos aprendizados. Neste item, trataremos de desvendar as diferentes fases pelas quais passou o desenvolvimento do convênio, dando maior ênfase à relação dos diferentes parceiros a partir de informações e percepções colhidas no momento em que atuamos como docente no curso e em entrevistas. Optamos por seguir a ordem cronológica, discutindo aspectos significativos de cada um desses momentos durante as nove Etapas de desenvolvimento do curso.

A primeira Etapa do curso ocorreu em julho de 1999, com a presença de todos os aprovados no vestibular, ou seja, 65 estudantes. A Universidade providenciou sala adequada ao tamanho da turma, utilizando então um miniauditório, outrora alugado para o desenvolvimento das atividades do Departamento de História.

Para o alojamento, foi necessário alugar um espaço separado para comportar todos os estudantes e suas crianças pequenas³⁸, bem como os acompanhantes do MST encarregados pela Ciranda Infantil. Conforme relatos dos entrevistados, as questões relacionadas com o acolhimento da turma no *campus* universitário foram problemáticas desde o princípio, pois a Universidade não dispunha de infra-estrutura adequada para atender as especificidades desse curso.

A Coordenação do Projeto e a comissão de infra-estrutura dos estudantes locaram o Centro Diocesano da Igreja Católica para o alojamento na primeira Etapa e metade da segunda. Isso ocorreu porque a Diocese já havia estabelecido seu cronograma de atividades pastorais daquele período (OFÍCIO N°035, DIOCESE DE SÃO LUIZ DE CÁCERES - 03/12/99). É importante ressaltar que os estudantes trouxeram para a universidade a

³⁸Durante o desenvolvimento do curso, o número de crianças acompanhando seus pais variou entre seis e oito.

metodologia usada em acampamentos e assentamentos, ou seja, eles não deixaram de ser Movimento enquanto estavam freqüentando um curso formal na universidade.

A coordenadora do curso pela UNEMAT, em entrevista, afirma que a metodologia usada pelos estudantes foi considerada um ponto positivo para a gestão do curso, conforme abaixo:

Os representantes, nas Comissões dos acadêmicos, participavam da avaliação a cada início de etapas, na organização e coordenação dos grupos de estudos em horários de aula, na vistoria e aprovação do local para alojamento; no início, também cuidavam da cozinha³⁹ [...], eles mesmos cozinhavam, só passavam as listas dos materiais para a compra dos produtos. Lavavam a louça, limpavam o chão, etc. (RIBEIRO, 2004).

Essas atividades são consideradas pelo MST como componentes do processo educativo, constituindo-se um dos motivos pelos quais os estudantes optaram por permanecer todos juntos no mesmo local, evitando o “esfacelamento” do grupo. Para eles, era preciso manter a unidade do grupo, tomando as decisões, conversando, negociando, “levando em frente”. Percebemos, na fala de um estudante entrevistado, que eles tinham conhecimento dos

Segundo a autora, no “âmbito social e político, o tema da autonomia emergiu ao longo da última metade do século XIX, particularmente na Comuna de Paris (1871), e durante as primeiras décadas do século XX transformou-se na bandeira de luta de diferentes movimentos operários” (MARTINS, 2002, p.19), dentre os quais, se incluem: a formação dos comitês de fábrica quando da realização da Revolução Russa (1917); as experiências de coletivização de empresas agrícolas e industriais durante a Revolução Espanhola (1936-1939); as comunidades de trabalho na França em 1945; as experiências de coletivização da economia na Argélia nos anos de 1960; os conselhos de fábrica nos anos 1920 na Itália, quando, “após uma onda de greve, os trabalhadores assumiram o controle das fábricas e construíram em cada uma delas um conselho que assumiu a direção técnica e administrativa” (MARTINS, 2002, p.19). Outras experiências operárias e camponesas constituídas historicamente, contrárias ao sistema de exploração capitalista, são exemplos de lutas pela autonomia e autogestão em nível nacional e internacional.

Do ponto de vista filosófico, Martins busca em Castoriadis uma explicação para o termo, afirmando que, para esse autor, a “autonomia é um empreendimento da humanidade e um programa de reflexão filosófica sobre o indivíduo há 27 séculos, isto é, ‘o pressuposto e ao mesmo tempo o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant [...]’” (CASTORIADIS, 1991 apud MARTINS, 2002, p.29). Segundo a autora, a autonomia somente pode ser definida como relação social, pois “não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva” (Ibidem).

A noção de autonomia vem se delineando e se materializando em discursos e práticas do Estado, especialmente a partir dos anos 1990. Segundo Leher (2002), a “recente valorização de autonomia é coerente com o neoliberalismo”, pois “faz parte do núcleo sólido desta formulação” (p.164). Portanto, as políticas de descentralização são desdobramentos práticos da autonomia; em um primeiro momento, as responsabilidades da União são repassadas para os estados e municípios a pretexto de aproximar a gestão da verba da população usuária (LEHER, 2002). De acordo com o autor, “o passo seguinte, observado em países como o Chile, é a completa transferência do serviço para a comunidade” (Ibidem. p.165).

Na área educacional, por exemplo, o controle ideológico das políticas mais relevantes ficou com a União, ao passo que foi se redefinindo um novo papel para os movimentos, nos

conselhos de educação com maioria governamental⁴⁰ e nos conselhos escolares, em âmbito local, criando uma noção um pouco “falseada” de democracia e de participação.

Wood (2003), ao analisar a democracia antiga e moderna, afirma que já nos acostumamos tanto com a fórmula “democracia representativa” que tendemos a esquecer a novidade da idéia americana. Pelo menos em sua forma federalista,

ela significou que algo até então percebido como a *antítese* do autogoverno democrático passava a ser não apenas compatível com a democracia, mas também um de seus componentes: não o exercício do poder político, mas a renúncia a esse poder, sua *transferência* a outros, sua *alienação*. A reformulação do conceito de democracia pertence, pode-se dizer, ao novo clima de hipocrisia e duplicidade políticas (WOOD, 2003, pp.187 - 196).

O termo vem sendo reconfigurado atualmente, e a sua aplicação às políticas públicas educacionais instituídas a partir dos anos 1990 está relacionada com a descentralização. De certa maneira, o Estado tratou de reduzir recursos e atribuir responsabilidades a outros sujeitos sociais, aos municípios, cada vez mais empobrecidos, e, neste caso, a instituições, como as universidades. Outros atores entraram na cena política, disputando recursos públicos para execução de políticas sociais, geralmente com um caráter mais focalizado, anteriormente reivindicadas pela população e instituições educacionais como um direito de todos e uma responsabilidade do Estado.

Desse modo, a tão “sonhada” democratização do setor público, mediada pela participação dos movimentos da sociedade civil, tem criado uma nova esfera pública, fortemente influenciada pelas novas interpretações dadas ao conceito de sociedade civil, frente às novas exigências do capitalismo em crise. Nas interpretações de Wood (2003), esse novo cenário é visto da seguinte forma:

Por mais diferentes que sejam os métodos para dissolver conceitualmente o capitalismo – o que inclui tudo desde a teoria do pós-fordismo até os “estudos culturais” pós-modernos e a “política de identidade” –, eles em geral têm em comum um conceito especialmente útil: “a sociedade civil”. Depois de uma história longa e tortuosa, depois de uma série de marcos representados pelas obras de Hegel, Marx e Gramsci, essa idéia versátil se transformou numa expressão mágica adaptável a todas as situações da esquerda, abrigando uma ampla gama de aspirações emancipadoras, bem como – é preciso que se diga – um conjunto de desculpas para justificar o recuo político. Por mais construtiva que seja essa idéia na defesa das liberdades humanas contra a opressão do Estado, ou para marcar o terreno de práticas sociais, instituições e relações desprezadas pela “velha”

⁴⁰ O autor cita como exemplo o Conselho Nacional de Educação, que deveria ser um órgão de Estado, mas que acabou criado como um órgão de Governo.

esquerda marxista, corre-se o risco hoje de ver “sociedade civil” transformar-se num álibi para o capitalismo (WOOD, 2003, p.205).

Segundo Leher (2002), foram atribuídas novas responsabilidades à sociedade civil, especialmente às ONGs e associações de ajuda mútua, enquanto os movimentos sociais populares relacionados com o trabalho são interditados. As afirmações do autor são pertinentes por entendermos que o Movimento que elegemos para este estudo traz relação com elas. No entanto, apresenta características que as extrapolam. O método de ação desse Movimento tem impulsionado o Estado a assumir parcela de suas demandas educacionais, tanto em nível regional quanto nacional. Ao mesmo tempo, o Movimento vem reivindicando recursos públicos junto ao Estado e tomando a si a tarefa da educação de sujeitos sociais pertencentes aos seus quadros, passando também a assumir uma tarefa do Estado.

Desse modo, é significativo olharmos para a forma como se desenrolou a política do PRONERA/INCRA em relação ao financiamento do curso em estudo. O impasse criado pelo atraso nos repasses, não-publicação de termo de convênio e recusa da prestação de contas pelo INCRA/Cuiabá impulsionou a universidade a posicionar-se de forma irreduzível pela não-devolução de recursos, uma vez que já haviam sido gastos com os compromissos assumidos. A universidade precisou acionar o PRONERA/Brasília-DF no sentido de vislumbrar outra forma de resolver a situação. A justificativa da universidade foi no sentido de evitar um desgaste ainda maior nas relações interinstitucionais e de impedir a penalização dos estudantes, pois os mais prejudicados seriam eles com a paralisação do curso.

O impasse foi solucionado com a aceitação da prestação de contas e a assinatura de um outro convênio em 11 de dezembro de 2000. Dessa forma, a segunda parcela dos recursos foi repassada em 19 de dezembro de 2000. A assinatura do novo Convênio gerou outro planejamento orçamentário, com base em 60 estudantes e com valores estimados no ano de 1998. A previsão orçamentária não incluiu a atualização de valores de acordo com a inflação, com o aumento do custo de vida e dos preços de passagens; por isso, a redução do número de estudantes “desistentes” até aquele momento não implicou redução dos gastos, argumentou a coordenadora da UNEMAT.

A Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, também responsável pelo financiamento, repassou a primeira parcela no mês de maio de 2000, e o restante dos recursos foi repassado sempre em dezembro de cada ano. De certa forma, acarretou o atraso no pagamento de pró-labores dos professores, mas não se constituiu um problema para o andamento do curso, pois eles estavam cientes de que poderiam receber seus honorários até

seis meses após o trabalho docente no curso. O recurso previsto no convênio foi repassado totalmente, sem problemas com a prestação de contas.

A relação SEDUC-UNEMAT-MST desenvolveu-se de forma estável durante a implementação do convênio. No entanto, a coordenação do curso pela universidade pareceu procurar manter certo distanciamento do Estado, apenas acionando-o em momentos de isolamento causados por tensões internas no curso. Por outro lado, o Estado também não reivindicou participação mais sistemática na gestão do curso, conforme pude perceber durante entrevista com o então Coordenador de Políticas Pedagógicas da SEDUC:

Agora esse curso, a forma como ele foi organizado foi muito particular [...], e o grupo que coordenava o curso foi um grupo que, de certa forma, era [...] pequeno, portanto, muito unido e, ao mesmo tempo, muito fechado para os outros parceiros. Nós tivemos problemas por conta mesmo da organização do calendário. Nós tínhamos a dificuldade de nos organizarmos enquanto instituição para fazer o acompanhamento junto ao curso propriamente dito, [...] lá no chão da sala de aula... Uma outra dificuldade de acompanhamento era com relação ao próprio Movimento, dentro do MST, na forma como o Movimento participava dentro da organização do curso, e isso gerava, às vezes, alguns problemas. Nós tivemos problemas de mandado da justiça de alunos, o Movimento acabou querendo expulsá-los do curso. Então, nesses momentos, éramos chamados enquanto parceiros [...]. E também não tivemos uma participação sistemática, nem na proposta pedagógica enquanto SEDUC, nem no acompanhamento na execução. É bom ressaltar, não é necessariamente uma responsabilidade única e exclusivamente do curso em si ou da UNEMAT, ou mesmo do Movimento MST. Também tem uma parcela muito grande de operacionalidade nossa (GROSSI JUNIOR, 2005).

A cada etapa do curso, uma nova infra-estrutura foi providenciada. Na **Segunda Etapa**, de 5 de janeiro a 4 de março de 2000, os estudantes utilizaram as salas de aula do *campus* para alojamento. Com a divisão da sala/auditório cedida anteriormente para o funcionamento do curso, a universidade não dispunha de local adequado ao tamanho da turma.

Com a mesma metodologia usada para a conquista da terra, o MST instalou suas barracas de palha no pátio da universidade, reivindicando salas adequadas ao tamanho da turma. Conforme um dos estudantes entrevistados, que vivenciou o processo, eles foram para o “mato”, cortaram as palhas e construíram suas salas, onde estudaram por alguns dias. Com essa mobilização, o *campus* universitário providenciou a desocupação de um espaço para a realização da Etapa. Com esforço, o estudante expressou esse momento histórico da seguinte forma:

[...] difícil lembrar, mas foi bem complicado, porque, veja bem, nós [...] iniciamos no Centro Diocesano por uma ou duas Etapas. Daí, a gente foi lá para o CIC – Colégio Imaculada Conceição.[...] lá, numa sala que não comportava o grupo todo, um sufoco e, na verdade, assim [...], já que a gente estava sendo universitário, éramos universitários do *corpus* aqui, mas não tinha presença. Politicamente, a gente estava um pouco encostado, afastado, não é? Uma certa diferença [...]. Reunimos o grupo [...], bom, somos alunos regularmente matriculados na universidade, por que não podemos usar, não é? [...] a universidade... as salas Também sabemos que tem sala. Aí foi onde nós fizemos a casa de palha, passamos uma Etapa todinha dentro da universidade, em uma casa de palha. Foi desde a questão de alojamento também, tivemos vários locais... (FURLAN, 2005).

Entendemos que essa manifestação dos estudantes estava carregada de sentidos, porque eles estavam ali como sem-terra que, para garantir a continuidade do curso universitário, decidiram ocupar também a universidade, considerada por eles como “latifúndio” do saber. Caldart (2004), ao tratar da concepção de escola do MST, afirma o seguinte:

Se queremos novas relações de produção diferentes no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola [ou outras instituições oficiais] em lugares que ajudam a formar sujeitos destas transformações (CALDART, 2004, p.94).

Bourdieu (1999), ao tratar o funcionamento da escola e sua função de conservação social, afirma que, “no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas” (Ibidem, p.54).

O entendimento dos estudantes sobre sua presença na universidade, de certa maneira, traz relação com a análise do autor. Vejamos como isso foi analisado por uma estudante entrevistada:

Querendo ou não, a universidade, ela é uma instituição pública e formal e que trabalha, que, [...] dentro da universidade, tem aquela relação de classes também, e isso é muito forte. A gente sabe que, ao longo de 500 anos aí, o saber, [...] o conhecimento foi se dando para um determinado grupo e não para todo mundo. Então, a partir do momento, bem, agora tem um grupo diferente, que tem um jeito diferente de se organizar, tem uma cultura diferente, agora está trabalhando para ter o conhecimento... Quer dizer, na época, o que eu senti mais, assim, até com os próprios estudantes da universidade, é ... Tinha uma relação, assim... Viam a gente de um outro jeito, entende? Uma vez, eu fiquei até muito nervosa. Entrei, estava numa sala de informática... Pronto!...Com um dos rapazes que estava lá, estudante de agronomia, acho que era agronomia... “Pronto! Esses sem-terra, até dentro da sala de informática! Sem-terra que fica ocupando a terra dos outros” (LOPES, 2005).



Foto cedida do arquivo da UNEMAT - Coleta de palhas nas redondezas da cidade de Cáceres para construção da “sala de aula” pelos estudantes de Pedagogia da Terra, Segunda Etapa.

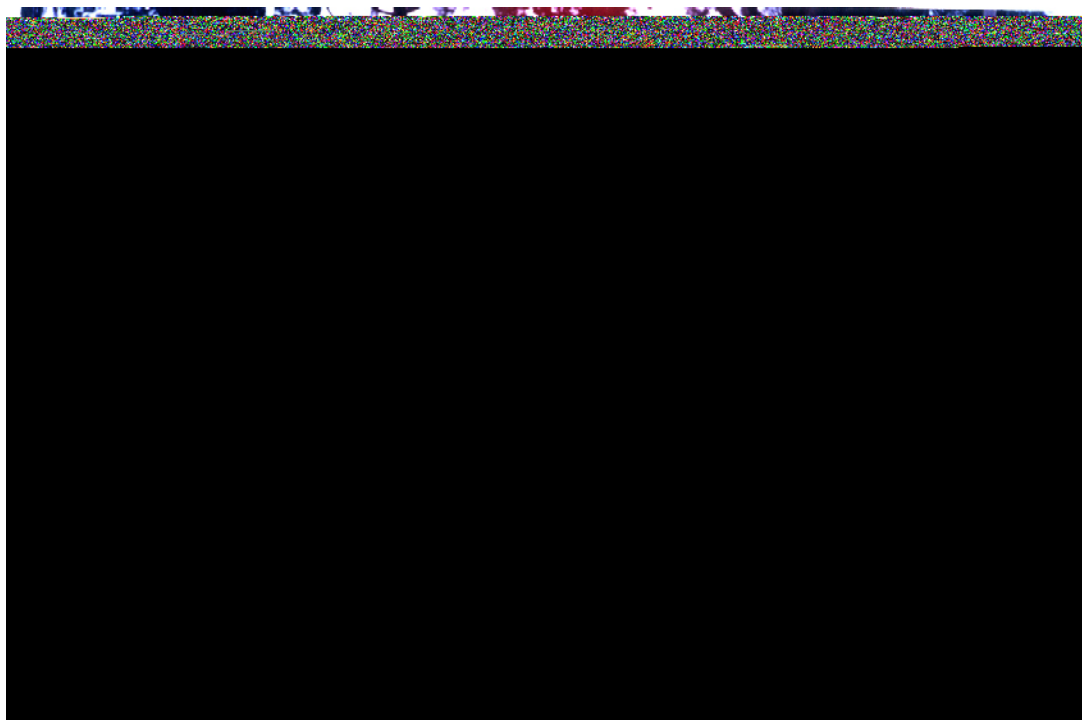


Foto cedida do arquivo da UNEMAT – Construção da barraca no pátio da UNEMAT, *campus* universitário de Cáceres-MT, Segunda Etapa.

De acordo com o cronograma de atividades, a **Terceira Etapa** deveria acontecer em julho de 2000, mas o convênio com o PRONERA/INCRA/MT não foi assinado em tempo hábil para a liberação dos recursos. Realizou-se a Etapa no período de 13 de novembro a 16 de dezembro de 2000.

Isso forçou a universidade a firmar contrato com o MST para o custeio das despesas dessa Etapa, comprometendo-se em repassar os recursos ao Movimento tão logo fossem creditados na conta da Universidade. Em função dos transtornos anteriores no trato da questão de infra-estrutura, espaço adequado para as aulas e alojamento⁴¹ para os estudantes, as atividades passaram a ser desenvolvidas no Campus Experimental da EMPAER, distante 10 km de Cáceres.

Esse local possui uma infra-estrutura adequada, com alojamentos, refeitório, salão nobre, além de ampla área utilizada para lazer, como campo de futebol e de vôlei. Uma outra área, nesse mesmo local, foi cedida aos estudantes para o cultivo de uma horta, que serviu para complementar a alimentação. Dessa forma, o Campus da EMPAER contribuiu para solucionar o problema de espaço da Terceira à Quinta Etapa.

Foram tomadas algumas providências para adequar esse espaço às necessidades do curso, para garantir melhores condições de instalação aos estudantes, suas crianças e os seus acompanhantes e proporcionar também um espaço adequado às atividades administrativas da Coordenação do curso. Ali puderam usar um telefone da empresa, com o pagamento das ligações; posteriormente, um veículo da EMPAER foi disponibilizado para atender a situações emergenciais com saúde no período noturno e nos finais de semana e também para o transporte de água “potável” de uma nascente distante dois quilômetros dali. Nessa Etapa, as atividades de grupo de estudo nos pólos não se realizaram por falta de condições materiais.

A **Quarta Etapa** ocorreu no período de 3 de janeiro a 27 de fevereiro de 2001, de acordo com o planejamento. Sem a liberação dos recursos, contas foram efetivadas para pagamentos posteriores. A instabilidade financeira sujeitou a coordenação do *campus* universitário de Cáceres a negociar com o comércio local a liberação de crédito para os materiais necessários ao funcionamento da Etapa. Conforme já salientamos anteriormente e de acordo com Sônia Tolomeu, coordenadora do curso pelo MST, nessas situações, o MST mobilizava-se nos assentamentos e também contribuía com alimentos para não paralisar o

⁴¹ O problema com o alojamento no Centro Diocesano aconteceu porque a Cúria Diocesana também precisava do espaço em alguns finais de semana, principalmente nos períodos de férias. Nesses períodos, os alunos eram transferidos para as salas de aulas da Universidade, causando-lhes, assim, muitos transtornos (relatório 3ª etapa, 2000).

curso. Um estudante do curso, hoje atuando na Direção Estadual do MST em trabalhos de formação política, comenta o entendimento do Movimento sobre essa questão:

[...] No início, houve atraso de recursos, então, nós fizemos coleta de alimentação, assim, para tocar o curso [...]. Dentro do Movimento, é uma mística muito grande, então, nossos assentados e acampados, eles sentem prazer em contribuir com o espaço que é de conquista deles. Na luta em Cuiabá, [...], nas marchas [...], estava sempre em pauta o curso de Pedagogia. [...] foi então que assinaram o novo convênio com o INCRA, a partir da luta Então, eles se sentiam responsáveis, porque sabiam, desde o início, desde o processo de gestação do curso, eles estavam presentes...Então, é, para eles, um... muito grande poder contribuir com o curso, doar. Por isso é que nós, no curso, trabalhávamos essa questão de você doar, porque o próprio acampado, também, voluntariamente, lutou para outros estarem dentro [...]. É um exercício cooperativo (REIS, 2005).

Na avaliação da coordenadora do curso, essas dificuldades não significaram prejuízo para as atividades previstas. Inclusive, houve atividades complementares, com cursos voltados para a Organização de Escolas nos Assentamentos⁴² e sobre Proposta Pedagógica⁴³, ambos ministrados por educadores do Setor de Educação do MST de estados do Sul do país.

É importante observar que, mesmo em meio a essas dificuldades, o Movimento e a universidade procuravam assegurar condições para continuidade do curso e aprendizagem para os estudantes, revelando aquilo que Caldart (2004, p.95) discute sobre a Pedagogia do Movimento: “o princípio educativo principal dessa pedagogia é o *movimento*”. Segundo a autora, “é bom ter presente que a pedagogia que forma novos sujeitos sociais e educa seres humanos não cabe na escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo” (Ibidem, p.97). Havia uma vontade oculta de fazer “diferente” do que a universidade historicamente vinha fazendo.

As oficinas serviram para organizar a “Mostra da Pedagogia da Terra” no *campus* universitário e proporcionar o intercâmbio com os acadêmicos dos cursos regulares da universidade. As chamadas “Noites Culturais” proporcionaram maior interação com os professores da UNEMAT e da rede pública de ensino, com os representantes do INCRA-Cáceres, com a Associação dos Surdos-Mudos e com o Conselho Tutelar, entre outros segmentos da sociedade.

Não é possível deixar de registrar que as pendências e/ou irregularidades na documentação acabaram gerando a saída de alguns estudantes do curso ainda nessa etapa.

⁴² Curso oferecido pelo prof. Paulo Ricardo Cerioli, da Escola Josué de Castro, Veranópolis-RS, perfazendo um total de 24 h/a.

⁴³ Curso oferecido pelo prof. Marcos Gehrke, da Coordenação Nacional do MST, Curitiba-PR, perfazendo um total de 10 h/a..

Outras evasões continuaram ocorrendo sob a alegação de problemas particulares e/ou de saúde, sendo que o estudante com este último problema tinha amparo legal, e atividades domiciliares eram-lhe encaminhadas para posterior retorno à coordenação.

A **Quinta Etapa** foi realizada no período de 28 de junho a 4 de agosto de 2001, sem o repasse de recursos, tendo em vista a rejeição pelo INCRA da prestação de contas referente à segunda parcela. Nesse período, o INCRA/Brasília instalou auditoria para fiscalizar em todo o país os projetos que envolviam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). A justificativa foi verificar se a aplicação dos recursos estava atingindo os objetivos propostos nos convênios.

Ora, aquele momento foi de “extrema” centralização das decisões na direção do INCRA/Brasília-DF (2001 a dez./2002). Segundo Molina, “nesta fase, coincide a intensidade do governo Fernando Henrique ao fechar o cerco sobre o MST” [...] (MOLINA, 2003, p. 59). Desse modo, os problemas já existentes aumentaram com a universidade recebendo os recursos ainda mais atrasados, geralmente na segunda metade do mês de dezembro, época de fechamento do orçamento anual do Estado, “engessando” a movimentação financeira da conta para a licitação. Em um caso como esse, o MST cobriu as despesas para ser ressarcido quando o recurso fosse liberado. Mas situações como essa acabaram gerando mais problemas com a prestação de contas pela universidade e a conseqüente exigência pelo INCRA/PRONERA da devolução dos recursos.

Outras justificativas foram surgindo para fundamentar o interesse das instituições parceiras em se retirarem do convênio. A evasão (18 até a 5ª etapa) até aquele momento representou 26%, “preocupando” os parceiros. Em reunião de avaliação dessa Etapa, estudantes, coordenação e professores consideraram o índice muito elevado. Devido a isso, os órgãos financiadores já haviam instalado auditorias para se pronunciarem a respeito.

Conforme relatório de avaliação, a alimentação, que anteriormente fora feita por pessoas do MST, a partir dessa Etapa, passou para os cuidados de uma nutricionista da Prefeitura e de duas cozinheiras contratadas pela universidade. Segundo informações da coordenadora, essas mudanças atenderam às reclamações dos estudantes, tanto em relação à qualidade quanto à quantidade da alimentação.

[...] quando a gente começou a perceber o descontentamento de muitos dos alunos, aí nós tomamos a rédea, não teve como. Nós tivemos que nos organizar para estar tomando conta da cozinha, e aí a universidade ofereceu o pessoal de apoio, as cozinheiras [...]. Eles eram muito sobrecarregados, e eu falava isso nas reuniões, e eles não aceitavam muito. Para você ver, eles tinham aula de manhã, 10 horas/aula por dia,.

Então, era período integral, e sobravam algumas horas à noite para realização de estudos e dos trabalhos, só que esse horário era utilizado mais para a preparação das místicas e da organização do próprio Movimento, das tarefas que eles tinham, do que para os estudos, e o aluno chegava na sala de aula de manhã dormindo [...]. Não que eles devessem deixar as atividades do Movimento, era uma organização deles, mas tinham que dar conta dos trabalhos universitários...(RIBEIRO, 2004).

Segundo a Coordenadora, com as alterações dessas atividades, percebeu-se grande economia de produtos alimentícios, bem como satisfação dos estudantes, com exceção da equipe de estudantes responsável pela coordenação política do MST no curso, que demonstrou “inexplicável” descontentamento. Houve divergências de concepções metodológicas quanto à conciliação entre as atividades encaminhadas pelo MST e as atividades acadêmicas, conforme pude apreender durante entrevistas. Havia, por parte dos estudantes e da universidade, um entendimento de que, de fato, a forma como estava organizado o curso, com as atividades relacionadas ao Movimento não-oficializadas no projeto, causava excesso de tarefas e um relativo cansaço aos estudantes. Mas, por outro lado, eles também enfatizaram que havia a necessidade de manter as atividades encaminhadas pelo Movimento. Dois estudantes expressaram opiniões bem parecidas a esse respeito, conforme abaixo:

[...] De fato, é um esforço a mais, não é? E aí, eu acho que as tarefas mais eram uma proposta que a gente estava querendo construir nessa questão de fato. Do espírito de sacrifício [...], de criar uma coisa nova. E para criar essa coisa nova, você tem que doar um pouco, ser disciplinado nos horários, não é? E, se você quer uma coisa diferente, você tem que, de fato, abrir mão de alguns espaços seus próprios, [...] ser voluntário naquilo em que você acredita. Então, é essa discussão política [...]. Assim como um acampado [...], seguindo esse pensamento, não quer ficar embaixo de lona, [...] é um esforço além daquilo pessoal dele, é um esforço a mais. Então, nós entendemos que, a partir dessa visão, desse pensar [...], nós também no curso poderíamos fazer um pouco desse esforço. E também é a tática, é a nossa tática na realidade de acampamentos e assentamentos (REIS, 2005).

É importante para nós essa organicidade, essa questão da mística, de manter a unidade do grupo, atingir os objetivos que a gente sempre busca [...] Então, a gente fortalecia muito o grupo todo [...]. Uma coisa que a gente sempre vem lutando por isso, por essa unidade, de modo a manter essa formação. Porque isso tem que fortalecer cada um individualmente, queira sim ou não, isso fortalece a busca, as conquistas... (FURLAN, 2005)

A turma se auto-organizou para o cumprimento das tarefas, tanto da universidade quanto do Movimento, estruturando-se da seguinte forma⁴⁴: **Instância máxima de decisão**, com uma **assembléia geral**, com poder de deliberações; **Coordenação Política e Pedagógica**, composta por cinco pessoas permanentes; **Coordenação Interna**, composta por um coordenador ou uma coordenadora de cada Núcleo de Base – NB; **Grupo de Ética e Disciplina**, composto por três pessoas da coordenação interna; **Núcleo de Base**, composto por sete a nove pessoas; **Setores de trabalho**, com postos e atribuições de trabalho: composição conforme as demandas de trabalho (CADERNOS DO ITERRA, N. 6, 2002, p.40).

As experiências das turmas Pedagogia da Terra em diferentes universidades, estão desencadeando um processo de estudos, análises e produções teóricas acerca desses trabalhos. Caldart (2002, p. 87) compreende que essa “trajetória [...] está constituindo um determinado jeito de estar na Universidade, de ser um estudante universitário, e de fazer formação de educadores, cuja marca simbólica tem sido este nome: Pedagogia da Terra”. A autora avalia a relação entre metodologia usada pelos estudantes e a organização das universidades afirmando que “eles já têm uma referência de organização coletiva, produz um conjunto de outros tempos e outras atividades que não apenas aulas, propriamente ditas, e estas experiências vêm se tornando um embate com a universidade” (Ibidem).

A participação dos estudantes em cada uma das instâncias e a atribuição de tarefas nos diferentes setores de trabalho foi realizada através de eleições internas ou em consenso pela maioria, por exemplo, a coordenação político pedagógica. De forma a assegurar a cada nova etapa a rotatividade entre os estudantes, pois segundo os entrevistados isso facilitaria o conhecimento entre a turma, formada por pessoas de diferentes estados e oportunizaria também a participação de todos em diferentes instâncias de atividades. Apenas a coordenação político pedagógica permaneceu com mais ou menos três pessoas permanentes por uma decisão política do MST, as demais vagas nesta coordenação foram rotativas, escolhidas internamente, como pude perceber em conversas com os entrevistados. Conforme um estudante isso ocorreu da seguinte forma,

[...] no início era rotativo, então toda etapa era eleita, então pela turma, ou em consenso informava as pessoas que seriam da coordenação política e pedagógica (...) E era nesse processo que a turma não é?... , escolhia representantes para exercer essa tarefa dentro do curso. Então, quando a gente trabalhou o projeto, a idéia então era que toda (...) no tempo comunidade não é (...), antes a gente sentava todo mundo com os professores, discutir a ementa, conciliava o conteúdo das disciplinas com o

⁴⁴ A estrutura organizativa dos estudantes e os tempos de estudos por eles definidos foi uma síntese extraída do texto de estudantes daquele curso, publicado em Cadernos do ITERRA Ano II – Nº 6 – Dez/2002.

trabalho político do Movimento, conciliar os conteúdos com a realidade que nós temos. Até porque quando saísse da etapa e fosse para sala de aula era um elemento de trabalho pedagógico em sala de aula, não é? (...) onde que ... porém esse processo não aconteceu do jeito que foi discutido, então ficou a coordenadora do curso, então assumiu essa responsabilidade, então nós... sempre quando chegava para etapa, então já tava tudo programado, e aí não teve uma flexibilidade, assim, espontânea para discutir o assunto (REIS, 2005).

O curso teve uma “organização temporal” dividida em etapas presenciais e à distância, e os tempos de aulas e estudos nos finais de semana e à noite, conforme já apontamos no item anterior. Algo um pouco diverso do apontado foi definido pela auto-organização dos estudantes, com a definição de seus tempos de estudos, por eles chamados de **Tempos Educativos**, descritos como: **Tempo Aula**, admitindo-se um mínimo de oito horas-aula por dia, podendo aumentar ou diminuir, conforme a dinâmica e as condições da Etapa. Essa definição vai ao encontro da proposta do PPP da universidade, cuja previsão é de 10 h/aula dia. No **Tempo reflexão - escrita**, foi reservado um horário semanal para o registro das reflexões de cada um, para análise do processo e elaborações, com o objetivo de tirar lições do dia para a vida e para a militância do MST. Chamado de **Tempo estudo coletivo**, duas horas por semana foram destinadas para o estudo de temas políticos nos Núcleos de Bases; Para o **Tempo Núcleo de Base**, reservou-se uma hora e trinta minutos por semana, para reuniões de avaliações e encaminhamentos do coletivo. O denominado **Tempo Trabalho** inseriu cada membro do coletivo em um setor de trabalho, no seu posto/responsabilidade de trabalho. Teve por obrigação organizar-se para cumprir da melhor forma a sua responsabilidade. O **Tempo programa de leitura dirigida** foi reservado para a realização de leituras de livros encaminhados pela coordenação política do curso para o **Tempo Comunidade**, incluindo também a realização de seminários sobre os livros lidos no Tempo Escola. Com o **Tempo seminário de avaliação**, seria reservado um tempo quinzenal para avaliação interna do processo pedagógico da turma. De acordo com o **Tempo assembléia**, os estudantes reuniam-se quinzenalmente para aprovações ou ratificações das decisões internas na instância máxima de decisão daquele coletivo. Outro tempo foi denominado **Formatura**, de aproximadamente dez minutos, no início das atividades de cada dia, com toda a turma reunida, incluindo informes, conferência dos NBs, momento da mística do dia, socialização dos informes dos estados e leitura do texto do dia. A cada dia, uma pessoa seria responsável pela leitura de um texto produzido por ela para incentivar a produção de textos, bem como a prática de ler em voz alta para uma platéia. Outra atividade seria o **Tempo Cultura**, realizando-se nos primeiros quinze minutos do início do período da tarde, para apresentação

do momento cultural preparado pelos NBs. Ainda, a “cada quinze dias, aconteceriam as noites culturais, jornadas socialistas ou outras atrações culturais, com vistas ao entretenimento e para manter acesa a chama da mística” (IN CADERNOS DO ITERRA N. 6, p.41). Havia também o **Tempo crítica e autocrítica coletiva**, constituindo-se em um tempo por etapa para realização do seminário de crítica e autocrítica com o objetivo de avaliar as práticas individuais e coletivas, sendo de responsabilidade da Coordenação Política e Pedagógica organizar e coordenar esse tempo. E, finalmente, havia o **Tempo oficina**, reservado semanalmente para a realização de oficinas pedagógicas, organizadas pelo setor pedagógico.

O acompanhamento dessas atividades foi feito por duas coordenadoras designadas pelo MST de MT e por pessoas do Coletivo Nacional de Educação que compareceram esporadicamente em etapas iniciais. Segundo uma dessas coordenadoras, o MST não conseguiu garantir oficialmente uma gestão compartilhada do curso, cuja coordenação seria composta também por duas pessoas do MST designadas para acompanhar os trabalhos na universidade. Conforme uma coordenadora do MST entrevistada, sua função no curso foi a seguinte:

[...] então, no meu caso, nós tínhamos uma tarefa de compor essa equipe pedagógica de acompanhamento... Então, era um grupo externo [...]. Sempre é bom ter alguém que tem um olhar mais de fora, que não esteja ali envolvido nos problemas do dia-a-dia, enfim... Então, [...] eu tinha a tarefa pelo Mato Grosso, de fazer esse acompanhamento. Todos os cursos de pedagogia acontecendo, para ir sistematizando, trocando experiência, enfim. [Dentre as funções de acompanhamento, estavam] os problemas, dificuldades, reunir-se com a universidade e fazer o acompanhamento mais político-ideológico, [ver] como está o desenvolvimento de nossos educandos e educandas, fazer a ligação com os estados onde tinham os educandos, companheiros e companheiras estão inseridos nas atividades, [...] se não estão, exigir, cobrar responsabilidade, fazer o debate mais ideológico dos valores, da mística, da pertença. Fazer o debate do Setor de Educação em nível nacional. Então, a gente estava sempre atualizando, porque era um privilégio você ter um grupo de companheiros e companheiras em uma etapa intensiva de estudar, de debater, de refletir, enfim, esse era o meu papel (MASIOLI, 2005).

As formas de participação através de coletivos, de auto-organização das pessoas internamente praticada pelo MST difere substancialmente da metodologia e práticas participativas das nossas escolas, incluindo a universidade. Extraímos do Estatuto da UNEMAT⁴⁵ uma síntese das formas de participação estudantil em órgãos colegiados como:

Conselho Curador: Órgão incumbido de exercer a administração da Fundação - constituído de nove membros, com um representante dos estudantes eleito entre seu

⁴⁵ Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso – Resolução 022/2003 – CONSUNI.

segmento, com mandato de dois anos, cuja participação se relaciona com questões administrativas e financeiras da universidade. Conforme informações, essa instância não se encontra efetivamente em funcionamento;

Órgãos colegiados superiores: o Conselho Universitário (CONSUNI) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) são instâncias deliberativas responsáveis pelas políticas gerais da instituição.

O CONSUNI é o órgão máximo de deliberação da Instituição, com funções normativas, consultivas e deliberativas, cabendo-lhe estabelecer as políticas gerais da Instituição para a consecução de seus objetivos. Esse Conselho é composto por pessoas que ocupam cargos eletivos e/ou deliberativos, exceto Chefes de Departamento, quatro representantes docentes, quatro técnicos administrativos e seis estudantes, todos eleitos pelo respectivo segmento.

O CONEPE é um órgão com funções deliberativas, normativas e consultivas sobre ensino, pesquisa e extensão e cultura. É constituído por pessoas ocupantes de cargos eletivos, exceto Coordenadores Regionais de *campi*, três docentes, seis técnicos administrativos e treze estudantes eleitos respectivamente pelo segmento.

Em órgãos de administração didático-científica, a participação dos estudantes se dá no Colegiado de Curso, através da eleição de dois representantes em seu respectivo segmento. O Colegiado de Curso aprecia questões didático-científicas relacionadas ao Departamento de curso.

Existem ainda instâncias de organização dos próprios estudantes, como os Diretórios Centrais Estudantis – DCEs, com diversas funções representativas dos interesses do segmento estudantil da universidade, e os Centros Acadêmicos – Cas, com representantes eleitos pelo segmento de cada Departamento, com funções representativas de interesses estudantis.

As formas de participação do estudante na gestão da universidade definem-se em normatizações internas da instituição. Segundo Freitas (2005), são normas que não fogem àquelas instituídas em nível nacional, deixando, portanto, pouca margem para decisões coletivas.

Esse autor afirma que um dos aspectos contraditórios no interior da escola “refere-se à tensão entre gestão autoritária da escola e a participação do coletivo escolar” (Ibidem, p.111). A organização atual da escola inibe a participação de alunos e professores de forma crítica na formulação de um projeto político-pedagógico e de gestão. A participação de fato implicaria a “valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da

escola de forma crítica, cuja extensão vá ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber” (Ibidem).

Pedagogos que fundamentam os trabalhos educativos do MST, como Pistrak (2003) e Makarenko (2003), chamaram atenção para a auto-organização dos estudantes na escola. Para eles, a inserção do coletivo estudantil na escola é fundamental. “Isso nos remete para além do trabalho da sala de aula, em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando novamente, a interação entre esses níveis – sala de aula, escola e sociedade” (FREITAS, 2005, p.111).

Freitas também atribui extrema importância ao envolvimento do coletivo na organização da escola. Segundo ele, “a auto-organização dos alunos visa a permitir que participem da condução da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação” (Ibidem, p.112). O autor avalia, ainda, que

o aluno (e o professor, como trabalhador do ensino) está alienado dos processos mais gerais da escola como um todo, não participando da gestão da escola como coletivo organizado e influente nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar (FREITAS, 2005, p.113).

A organização do trabalho, até mesmo do trabalho pedagógico, dá-se no seio de uma organização social historicamente determinada. “As formas que essa organização assume na escola mantêm ligação com tal tipo de organização social” (FREITAS, 2005, p.98). Isso constitui-se em importante entrave às inovações no campo do trabalho pedagógico. “A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela” (Ibidem, p.99). Desconsiderar os seus limites conduz à ingenuidade e ao romantismo, afirma o autor ao destacar também o importante papel da dialética na busca da compreensão do mundo real.

No curso Pedagogia da Terra, ao mesmo tempo em que os estudantes queriam se manter unidos em uma coletividade, como faziam questão de afirmar, percebemos, em conversa com os entrevistados, que eles sentiam também a necessidade de relacionar-se com outros sujeitos, em outros espaços, fazendo da experiência universitária a oportunidade de uma construção de espaços mais democráticos, uma questão de direito por eles conquistado. Foram constantes as reclamações dos estudantes sobre o isolamento do restante da vida universitária ao qual estavam submetidos.

Por isso, a partir da **Sexta Etapa**, no período de 7 de janeiro a 2 de março de 2002, mesmo diante da “comodidade” do lugar, os estudantes decidiram, junto com a coordenação

do curso pela universidade, retornar para o *campus* universitário de Cáceres. O início das atividades de Estágio Supervisionado, a partir dessa etapa, exigiu maior proximidade com a rede pública de ensino e o uso de laboratórios de informática do *campus*.

Com os atrasos constantes no financiamento causando transtornos à universidade e ao MST, o *campus* universitário passou a arcar com despesas e aguardar os repasses do PRONERA. Em conversa com algumas pessoas do *campus* de Cáceres envolvidas com as questões financeiras e administrativas, percebi unanimidade ao referirem-se aos problemas com as prestações de contas, devido às “manobras” executadas desde o início para manter o curso em funcionamento (diário de campo). Essas iniciativas referem-se ao uso constante de notas fiscais com datas retroativas, como para notas de compras, aluguéis, bilhetes de passagens, etc. Houve também as manifestações dos estudantes em diferentes ocasiões, exigindo a restituição de suas passagens⁴⁶.

A partir dessa etapa, ocorreram tensionamentos de diferentes ordens entre os estudantes e a Coordenação do curso. Os motivos estavam relacionados com a evasão de alguns estudantes do curso. Naquela etapa, ocorreram mais três desistências, conforme verificamos em relatórios da época.

De acordo com a coordenadora do curso, a saída de uma estudante deveu-se a complicações pós-parto; a de outras duas, ao fato de terem saído do MST. A coordenadora informou às estudantes desistentes “que o fato de terem saído do MST não as impedião de continuar no curso, entretanto, as estudantes decidiram pela desistência para evitar aborrecimentos” (RIBEIRO, 2004).

Questões internas do MST, envolvendo familiares de algumas estudantes em assentamento da região Sul do estado, geraram tensões e disputas internas no curso, primeiro entre os próprios estudantes e depois entre estes e a coordenação da UNEMAT. A turma decidiu, em suas instâncias deliberativas, não mais aceitar no curso duas dessas estudantes oriundas de famílias envolvidas em tais divergências. Conforme foram se desenrolando os embates, mais três estudantes não foram mais consideradas parte do grupo. Os encaminhamentos da turma fundamentaram-se no entendimento de que, se o convênio havia sido firmado também com o MST e as estudantes não mais pertenciam ao Movimento, também não deveriam permanecer na turma.

⁴⁶ Os estudantes compravam suas passagens para receberem a devolução em sua chegada na Universidade, mas, devido aos atrasos nos repasses do PRONERA, ficava difícil cumprir tal acordo, assim prejudicando as relações do Movimento com a universidade.

A partir desse episódio, as relações entre os próprios estudantes e entre estes e a coordenação do curso ficaram seriamente abaladas, dificultando o diálogo e a busca de soluções no trato de questões administrativas e/ou pedagógicas, o que exigiu a intervenção dos parceiros e de outras instâncias e Conselhos deliberativos da universidade. Foi alterada a II Mostra da Pedagogia da Terra, e outras atividades foram transferidas para a Etapa seguinte, conforme observamos em alguns trechos de relatórios das etapas e também em conversa com alguns estudantes e professores (diário de campo).

A posição da coordenação do curso em não aceitar a decisão da turma sobre a não permanência de cinco estudantes no curso acirrou os conflitos desencadeados ainda em etapas anteriores. Houve, inclusive, a solicitação, pelos estudantes, do afastamento das coordenadoras do curso, mas tal solicitação não foi acatada pela UNEMAT. Com a acentuação dos conflitos, a Universidade providenciou alojamentos diferenciados, sendo um “maior para 40 estudantes e outro menor para cinco” (RELATÓRIO, 2002, 6ª ETAPA). As tensões foram se atenuando sensivelmente mais para o final do curso, e a relação da maioria da turma com as coordenadoras⁴⁷ e com as outras estudantes permaneceu estável (RIBEIRO, 2004).

Acredito tratar-se de questão bastante polêmica, relacionada com o poder de decisão reservado a cada instituição ou órgão público ou mesmo ao movimento social em uma situação normal de funcionamento. Nesse caso, a situação envolveu um convênio, e, como pude perceber tanto em entrevistas quanto em consultas aos documentos, os parceiros envolvidos diretamente com a execução do curso, no caso, a UNEMAT e o MST, tomaram as decisões de acordo com os seus princípios e normas internas. Os estudantes e coordenadoras do MST alegam que os demais parceiros acataram as decisões da universidade sem conhecer a realidade do curso e sem os consultar.

Assim como o MST possui um método de ação com instâncias deliberativas, conforme explicitado anteriormente, a universidade também é uma instituição histórica, com suas normas administrativas e pedagógicas amparadas em dispositivos legais traçados para todo o sistema nacional de educação superior, de modo que suas deliberações internas possuem relação direta com essas normativas.

Para explicar como se deram as relações entre os dois principais parceiros, procuramos extrair uma síntese do Regimento Interno da universidade de forma a visualizar as situações em que o estudante poderia se afastar ou ser afastado das atividades acadêmicas:

⁴⁷ O projeto do curso previu duas professoras para coordená-lo, mas uma coordenadora ficou quase todo o tempo de materialização do curso afastada para qualificação profissional.

Art. 11 – Fica vetado ao aluno matriculado no Curso de Licenciatura Plena aos Educadores da Reforma Agrária (CPERA) o trancamento de matrícula e a desistência temporária;

Art. 12 – Considera-se nula a matrícula efetuada com inobservância de qualquer das exigências, condições ou restrições definidas em Lei, Regimento ou em normas complementares e, nesses casos, a anulação da matrícula far-se-á mediante comunicação prévia ao interessado;

Art. 13 – A matrícula será feita por blocos de disciplinas, por Etapa, não se admitindo a dependência em disciplinas.

Parágrafo primeiro – Será vetada a matrícula no bloco subsequente ao aluno que se reprovar em alguma disciplina, ficando excluído da turma, por se tratar de turma única.

Parágrafo segundo – Em caso de oferta de novas turmas, o aluno referido no parágrafo anterior poderá retornar para continuidade do curso, mediante aprovação em novo vestibular.

Art. 14 – A não renovação da matrícula implica o abandono do curso e perda do direito de matricular-se nas etapas subsequentes, desvinculando-se o aluno da Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso;

Art. 15 – Perde o direito à renovação de matrícula o aluno que:

- a) não lograr aprovação em uma disciplina do Curso;
- b) amparado por Lei para tratamento de saúde ou gestação, não concluir as atividades domiciliares no prazo fixado pelos professores.

Art. 16 – É facultada matrícula a aluno transferido do curso superior de instituição nacional ou estrangeira, em estrita conformidade com as vagas existentes e requeridas nos prazos fixados no Calendário Acadêmico, para prosseguimento de estudos do mesmo curso.

Parágrafo único – A transferência de que trata esse artigo processar-se-á dentro do mesmo curso também quando se referir a Unidades incorporadas à Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso e o

Artigo 17 – No ato da solicitação da transferência para o Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária (CPERA), o interessado deverá apresentar os ‘documentos constantes desse regimento’ (REGIMENTO ESCOLAR, 2001, pp.8 -10).

Naquela época, os estudantes tiveram uma postura bastante crítica em relação à intervenção da universidade em suas deliberações. Porém, com as entrevistas realizadas e nas conversas com alguns estudantes, percebi que a maioria avaliava que o processo que desencadeou os embates e tensões no curso se deveu em parte às suas fragilidades internas,

atribuindo também alguma responsabilidade à universidade, conforme resumo a seguir: a falta de quadros no MST de MT para um acompanhamento político mais sistemático ao curso; ausência de acompanhamento mais ordenado do Setor Nacional de Educação do MST; falta de experiência para conhecimento do processo de funcionamento da universidade; pouco conhecimento da universidade sobre a história do Movimento.

Em conversas com a então coordenadora do curso pela universidade, percebi em sua avaliação uma concepção de encaminhamento da questão embasada em método institucionalizado nas instâncias administrativas e pedagógicas da universidade (RIBEIRO, Banca de Qualificação, 2005), o que, no nosso entender, estava correto, com uma postura muito crítica em relação às concepções e práticas do MST, como analisa a coordenadora da UNEMAT:

[...] então, nossa questão era com a universidade. Nós queríamos que a autonomia da universidade fosse respeitada, já que os movimentos sociais entram na universidade, nós temos regras, nós temos certos encaminhamentos que nós temos que respeitar e, quando houve um problema do MST, que foi assim colocado muito claramente pelos próprios alunos, aí nós tivemos que interferir...(RIBEIRO, 2004)

A coordenadora do curso pelo MST também manifestou sua compreensão sobre os encaminhamentos da universidade, confrontando-os com suas práticas e concepções da seguinte forma:

A universidade, [...] enquanto instituição parceira, ela acaba às vezes não tomando atitudes ou tomando pé de alguma coisa. Então, a universidade é a instituição, porém, cada curso, cada projeto tem uma coordenação autônoma, quase que autônoma com todos os poderes, e o conjunto da instituição dá impressão de que não tem força, muitas vezes, para reverter determinadas situações [...]. Eu não vou dizer que nós temos razão em tudo [...], acho que a gente também aprendeu muito, mas eu penso que a universidade, a academia... também falta um pouco de preparo para receber os movimentos sociais, [...] falta preparo para saber ouvir, para aprender com os trabalhadores e as trabalhadoras dos movimentos. Porque há uma cultura de que a academia sabe tudo [...], tem resposta para tudo, e também não é assim. Então, também [...] acho que essa relação que a universidade estabelece na relação da coordenação de cada projeto que a universidade tem, acho que essa grande... autonomia que tem cada projeto, eu não sei até que ponto isso é bom. Como que a instituição como tal, gestora, intervém também se a coisa começa a destrilhar dos objetivos propostos, não é? (MASIOLI, 2005).

No entendimento da coordenadora do MST, o curso foi uma conquista muito árdua do Movimento, e, devido às necessidades de formação pelas quais passava (e ainda passa), o curso não seria para qualquer “companheiro/companheira” que quisesse apenas um título

universitário. Apesar de reconhecer que o acesso à universidade se constitui como direito de todos, ela entende que o curso especial foi uma vitória suada de mais de dois anos de mobilizações; por isso, é uma conquista e, como tal, tem que estar capacitando “companheiros/as” que de fato vão dar um retorno para a comunidade.

A concepção materialista vê o processo de ensino como um processo dialético, contraditório e, às vezes, conflitivo. Percebi certa contradição ao relacionar a forma como a universidade toma suas decisões com a metodologia usada pelo MST. As duas coordenadoras entenderam que se tratava de questões relacionadas com a autonomia, tanto da universidade quanto do MST, por isso as decisões tomadas no âmbito de cada uma não deveriam sofrer a intervenção da outra. No entanto, acreditamos que, em se tratando de uma relação com regras previamente estabelecidas, a autonomia pode significar a capacidade e possibilidade de pensar e decidir coletivamente sobre questões que lhes dizem respeito, sem se subjugar a determinações externas e alheias; implica na necessidade da mediação para que as questões sejam resolvidas ou encaminhadas e para que os conflitos sejam solucionados.

As atividades da **Sétima Etapa**, no período de 30 de junho a 31 de julho de 2002, ocorreram novamente com pendências no comércio local, e os trabalhos de Prática de Estágio II nos Núcleos de Estudos fora do Estado de Mato Grosso foram suspensos entre a Sétima e Oitava Etapa do curso em decorrência dos atrasos nos repasses. Por isso, o curso foi prorrogado uma Etapa a mais do que o previsto, com as visitas aos Núcleos de Estudos nos meses de abril e maio de 2003.

Mais uma vez, o *campus* arcou com parte das despesas da Sexta e de toda a Sétima Etapa, o mesmo ocorrendo com a Oitava e a Nona Etapas, para não interromper o curso já em fase de finalização, mas com o agravante de o PRONERA não repassar a última parcela⁴⁸.

Com previsão para encerramento e colação de grau em 8 de fevereiro de 2003, o curso foi prorrogado em virtude de atrasos nas atividades de Estágio e, conseqüentemente, na elaboração de monografias. Com isso, a **Oitava Etapa** realizou-se entre janeiro e fevereiro de 2003 e última etapa foi antecipada por solicitação dos estudantes, que prestaram o provão do MEC previsto para o dia 8 de junho. Dadas as dificuldades financeiras enfrentadas, a **Nona Etapa** ocorreu após a prova, no período de 9 de junho a 5 de julho de 2003, com encerramento e defesa pública da monografia.

⁴⁸ O não-repasse desses recursos se deve ao fato de outros *campi da* Universidade também desenvolverem projetos em parceria com o PRONERA e também ocorrer problemas com as prestações de contas junto ao INCRA, situação que afeta toda a Universidade, uma vez que possui um único CNPJ.

O curso encerrou na UNEMAT com 45 estudantes; destes, 40 colaram grau na sede administrativa no dia 4 de julho de 2003, com o restante da turma, cinco estudantes, colando grau em solenidade de formatura no dia 5 de julho de 2003. Foram 36 estudantes recebendo o título de licenciados em Pedagogia – habilitações em Magistério do Ensino Fundamental e em Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio, e nove com titulação de Licenciados em Pedagogia – habilitação em Magistério do Ensino Fundamental. Estes últimos não receberam a habilitação em Supervisão por não comprovarem experiência mínima em sala de aula, exigida para tal.

Para finalizar este item, é importante ressaltar que as relações da universidade e do MST com os demais parceiros se deram mais no sentido de cobrança do financiamento, entendido como um direito e não como uma doação do poder público. Coordenadores e estudantes (da universidade e do Movimento) tiveram uma visão muito crítica em relação ao desenvolvimento da parceria. Entenderam que, de fato, quem participou de todo o processo desde a gestação até a busca por recursos, do acompanhamento à avaliação final, foram o MST e a universidade. Parceiros como a EMPAER e mesmo a SEDUC cumpriram uma função técnica em ceder o espaço e repassar os recursos; o PRONERA/Brasília/INCRA/Cuiabá-MT desempenhou um papel bastante complexo que já vinha se arrastando desde a sua criação, ou seja, por pressão dos movimentos sociais do campo, o governo instituiu o PRONERA, mas isso não representou, durante um longo período de sua existência, a disponibilidade de uma rubrica própria para financiar os projetos em parceria com esse programa.

Marx defendeu o princípio de uma educação pública, gratuita, laica, aberta a todos, e sugeriu que o ensino deveria ser coordenado pelo Estado, porém sem sua interferência ou controle (MARX, 1977). A questão do público-estatal tem gerado muita polêmica atualmente, conforme já assinalamos anteriormente.

Segundo Leher (2002), nesse momento em que se configuram, discursivamente, “esferas públicas em que os conflitos podem ser solucionados com base no melhor argumento, a reivindicação da responsabilidade do Estado com a manutenção e o desenvolvimento do ensino público é, nesse contexto, uma insígnia radical e fecunda” (LEHER, 2002, p.172-173). O autor afirma que “os desdobramentos dilacerantes do desenvolvimento desigual do capitalismo não podem ser esquecidos” (Ibidem, p. 173). Desse modo, movimentos sociais anticapitalistas, entre os quais se inserem o MST, devem aproveitar os espaços educacionais e usá-los de forma criativa através da auto-organização, do valor no coletivo, da participação direta na gestão, na definição de conteúdos, objetivos e

avaliação da sala de aula, da escola e da sociedade de modo a contribuir com a criação de um projeto emancipatório de sociedade.

4.3. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CPERA: POR UMA PEDAGOGIA DA TERRA

O Projeto Político Pedagógico expressa a organização do trabalho pedagógico na escola, indo além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. A própria dimensão de projeto aponta para uma ação intencional, com um sentido explícito, “com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 1996, p.13). Deve ser considerado como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, propiciando a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar. De acordo com Veiga (1996), o projeto político-pedagógico,

ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Ibidem, p.14).

Tomamos para análise, neste item do trabalho, alguns elementos do Projeto Político-Pedagógico do curso Pedagogia da Terra, como objetivos e tendências teórico-metodológicas que fundamentaram o currículo do curso. Nossa pretensão é que tal estudo tenha a mediação das práticas pedagógicas geradas no curso por orientações do MST, analisadas à luz de teóricos que dão sustentação ao projeto educativo desse Movimento. Seguindo o caminho traçado desde o início deste Capítulo, este item trouxe também trechos de entrevistas realizadas com estudantes e professores que atuaram em períodos alternados em início, meio e final de curso, com maior tempo de permanência em atividades com a turma, e também com as coordenadoras, tanto do MST quanto da universidade.

A proposta do curso Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária foi desenvolvida para professores em exercício em salas de aula nos assentamentos/MST em áreas de Reforma Agrária. São professores que trazem as marcas da exclusão, da discriminação, da dominação,

mas também uma rica vivência no movimento social, possibilitando, inclusive, seu acesso à universidade.

Trata-se de um público específico, com metodologias próprias de organização, com uma proposta pedagógica quase integralmente construída. É um público com características diferenciadas daquele que frequenta cursos regulares da universidade, ora influenciando alguns professores a redimensionar o seu planejamento para atender às suas demandas, ora não tendo suas demandas atendidas nem por professores, nem pela coordenação do curso. Assim, geram-se alguns conflitos, tensionamentos, embates e fortes enfrentamentos entre a universidade e o movimento social.

Para o estudo de políticas públicas, segundo Muller & Surel (2002, p.22), “é útil distinguir para análise, o sentido *explícito* de uma política, o qual é definido através dos objetivos proclamados pelos tomadores de decisão (quando eles existem) do sentido *latente*, que se revela ao longo de sua implementação”. Partindo desse pressuposto e para iniciarmos esta análise, sintetizamos os objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico/PPP do curso executado na UNEMAT, como segue:

- a) contribuir para com a política estadual e nacional de qualificação profissional proposta pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC);
- b) formar professores em exercício no ensino fundamental, em escolas públicas de assentamentos [...], em nível de terceiro grau, para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Escolar do Ensino Fundamental e Médio;
- c) contribuir com a melhoria qualitativa do ensino das séries iniciais do ensino fundamental, possibilitando ao estudante a análise e busca de soluções aos problemas que a prática educativa do dia-a-dia da sala de aula e da escola lhe impõe;
- d) capacitar docentes em exercício nas escolas públicas dos assentamentos [...], com as habilitações já descritas acima, voltadas à questão ambiental, [...], buscando a valorização profissional e a formação da consciência ambiental da sociedade;
- e) oferecer uma contextualização curricular que permita o acompanhamento das *diretrizes da educação do campo*⁴⁹ sem perder de vista os parâmetros curriculares do

a) Formar quadros-dirigentes para o trabalho de educação e formação para o conjunto do MST; b) Especializar educadores para o ensino fundamental e para atuar nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária; c) Avançar na formulação e implementação de uma Pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social; e) por último, “fortalecer a relação entre o MST e a Universidade, na perspectiva de um projeto universitário vinculado à classe trabalhadora e no desafio de trabalho imediato na construção de um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil” (CADERNO DO ITERRA, 2002, p. 48).

Os objetivos de uma proposta educacional indicam de forma explícita ou potencial a concepção de pessoa que se quer formar e de sociedade que se almeja construir. É sabido que nosso sistema educacional historicamente vem contribuindo para a subserviência da escola aos interesses do mercado capitalista. Há uma formação aligeirada para a classe trabalhadora, desvinculada de conteúdos político-ideológicos que, na prática, podem contribuir para o desvendar das condições existenciais de exploração, alienação do trabalho e de seu produto e da política, dentre outros, a que está submetida a classe trabalhadora.

De acordo com Freitas (2005), as políticas educacionais atualmente em curso no país têm em vista atender às exigências da reestruturação produtiva, aperfeiçoando pessoas aptas a adequar-se à flexibilidade do mercado de modo a servir aos novos mecanismos de acúmulo de capital. Nesse sistema, a extração de mais-valia é ainda mais perversa, realizando-se, entre outras formas, através da substituição do trabalhador a cada inovação tecnológica.

Segundo Freitas (2005), Mézáros afirma que a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: “1.a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2.a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político*” (MÉSZÁROS, 1981, apud FREITAS, 2005, p.95). Freitas conclui dizendo que, além de “sua vocação elitista, a escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe” (FREITAS, 2005, p. 95).

Ao tratar dos projetos em curso na sociedade e do interesse do capital pela educação, Freitas faz algumas advertências sobre não podermos “aliar a necessária flexibilidade da luta política a uma confusão ideológica originada por uma suposta falta de referência” (Ibidem, p.141). Segundo o autor,

[...] várias bandeiras de luta progressistas estão sendo levantadas pela “nova direita”, como se tivéssemos, todos, uma identidade ideológica; como se pudéssemos apagar os projetos históricos e caminhar todos juntos num “esforço coletivo pela educação”. Teremos que aproveitar esse novo interesse do capital pela educação, mas à luz do projeto histórico claro e

compromissado com a maioria do povo, cuja miséria só tem aumentado (FREITAS, 2005, p.141).

Percebemos que os objetivos propostos no projeto elaborado pela universidade se comprometem em colaborar com as reformas educacionais em curso no país. Abordam também outros aspectos gerais, universais para a formação de qualquer pedagogo quando tratam do perfil e das habilidades dos profissionais, deixando um pouco vaga a problemática envolvendo as lutas dos movimentos sociais do campo de resistência ao capitalismo.

Os objetivos do MST com o curso foram explicitados em elaborações informais dos próprios estudantes nas quais se demonstrou claramente a intenção de um projeto educativo relacionado com a transformação social. A formação na universidade estava visceralmente relacionada com a formação para a militância política na educação, com a metodologia de assentamentos e acampamentos sendo transposta para o interior do curso.

A intencionalidade desse trabalho foi expressa em atividades paralelas realizadas em horários alternados de aulas. Realizaram-se diversas oficinas, dentre as quais: oratória, violão, artesanatos de diversas formas, fantoches, bordado em ponto cruz, crochê, culinária, brinquedos pedagógicos alternativos, dobraduras em papel, faixas e painéis, oficina do teatro do oprimido; cursos, conforme citados no item anterior, oferecidos por educadores ligados ao Setor de Educação do MST ou pesquisadores do Movimento; um seminário sobre o educador socialista Pistrak, coordenado por uma professora da UNEMAT a convite do MST; estudos recomendados por sua organização; preparação das místicas e das chamadas “Noites Culturais”; trabalho com a ciranda infantil, dentre outras atividades (CADERNO DO ITERRA, 2002).

De acordo com textos memória da turma (CADERNOS DO ITERRA, 2002), o que mais ficou explicitado no decorrer do curso foram questões relativas às místicas como partes das aulas, seus estudos internos nas noites e, algumas vezes, aos domingos e ainda os trabalhos práticos para garantir a higiene e limpeza do local. Como citado no item anterior, essas atividades foram alteradas pela coordenadora do curso sob a alegação de que esses afazeres sobrecarregavam os estudantes, não sobrando tempo para estudo dos conteúdos das disciplinas e ocasionando pouco rendimento durante as aulas.

Segundo Caldart (2002), a questão da organização dos estudantes, suas atividades diárias que não apenas aulas, na maioria de suas experiências, tem levado a um embate com a universidade, “explicitando contradições importantes: para as Universidades a formação é igual a aulas e o que pretendem os professores é uma dedicação exclusiva a elas; por outro

lado, muitos educandos e educandas acabam usando as outras atividades como escudos diante de suas dificuldades de dedicação ao estudo” (CALDART, 2002, p.87).

Conforme leitura de textos e as entrevistas, pude perceber que a posição da turma não foi unânime em relação a essas contradições internas. Mesmo assim, garantiram sua estrutura orgânica e, acima de tudo, segundo eles, os princípios do MST quanto à realização dos trabalhos e estudos políticos.

As tensões entre os princípios organizativos do MST e os da universidade puderam ser melhor explicitadas com a posição da turma em relação à reprovação de um “companheiro”. O estudante ausente em etapa anterior por motivo de saúde não encaminhou os trabalhos solicitados nas disciplinas em tempo hábil, por isso foi considerado reprovado (RELATÓRIO da 6ª ETAPA, 2002). Conforme texto memória, os estudantes afirmaram reconhecer a indisciplina do “companheiro”, mas, ao considerar que a decisão em reprová-lo fora arbitrária, resolveram não efetuar suas matrículas enquanto não fossem retomadas as discussões. Com o parecer da Faculdade de Educação favorável à permanência do estudante no curso mediante a entrega dos trabalhos, a turma efetivou suas matrículas. Por tratar-se de turma única, o estudante reprovado ou perderia o curso, ou aguardaria a abertura de um novo curso. Penso que alguns problemas secundários que acabaram desgastando as relações da universidade com o Movimento se acirraram num momento de maior conflito interno do grupo.

Quanto à “organização dos saberes”, o PPP (2001) trouxe as disciplinas divididas em blocos e etapas, cada uma com seus pressupostos teóricos, com vistas a dar o suporte necessário a uma postura investigativa, assinalando que

os movimentos sociais pela Reforma Agrária retratam uma transformação no panorama econômico e produtivo, que requer a sua sistematização e teorização, nesta ótica, a construção e reelaboração do conhecimento, que tem como ponto de partida a realidade, irá iluminar-se com a contribuição das várias ciências e áreas de conhecimento que compõem o Currículo do Curso, mas, sem desprestigiar os saberes locais e cotidianos, seus modos de ser e de fazer. O curso pretende atuar também como laboratório vivencial, em que escola e comunidade discutam, analisem e sistematizem o próprio fazer pedagógico, com o respaldo teórico do conhecimento historicamente elaborado pelas sociedades (PPP, 2001, pp. 10-11).

Essa proposta de formação está amparada nas várias tendências teórico-metodológicas que, de acordo com o projeto, estão dialogando com as especificidades históricas, políticas e culturais envolvidas no contexto da Reforma Agrária, com o delineamento do perfil dos trabalhadores destituídos de terras que lutam por espaço de

produção agropecuária. Extraímos, na íntegra, as tendências contidas no PPP (2001), conforme descritas abaixo.

- **Neofenomenologia** humanista contribui para o fortalecimento teórico e metodológico do projeto com a concepção de formação de sujeito que aprende na constituição de sua identidade na relação com o ambiente e com o outro, compreendendo a realidade como espaço dinâmico e mutável que se constitui na interpretação do sujeito sobre o mundo.

- **Sociologia do Cotidiano**, valoriza a história, sem menosprezar o presente, nele se encontram passado e futuro, pois o presente constitui-se do conjunto das relações mais sutis, invisíveis e óbvias, dando ao cotidiano, vida, burburinho e efervescência. O movimento social produz cotidianamente um conhecimento que (re)apropria-se dos clássicos, Marx, Weber, Durkheim, de forma inovadora e atual, porque não mais o social, mas a sociedade de nossos tempos retrata o pluralismo, das tribos, dos clãs e do familiarismo;

- **Interacionismo** está na oportunidade de dialogar com a realidade e com o outro, investigar, revisitar os pressupostos teóricos já estabelecidos e sintetizá-los em um saber novo, ou novas óticas do mundo, tornando o conhecimento dinâmico e mutável, sem perder as raízes históricas, mas também sem se tornar refém de tais raízes; e, por último,

- **Epistemologia** norteará a construção do conhecimento com o rigor científico necessário para que não se incorra na especulação e no achismo.

Os referenciais em que se fundamentam os trabalhos educativos do MST podem ser apreendidos em autores como Marx (1978; 1977; 2003); Pistrak (2003); Gramsci (1989); Makarenco (2005); Freire (1987; 1996; 2000); Caldart (2004). Suas preocupações mais freqüentes relacionam-se com capital e trabalho, com as formas alienantes daí decorrentes na sociedade capitalista, apontando caminhos para a humanidade libertar-se da alienação mediante a completa absolvição da propriedade privada e a construção do socialismo. São autores que vêem o trabalho como principal sujeito educativo da formação humana.

Caldart (2004) chama a atenção para a importância do movimento social como sujeito educativo. Diz que olhar para a formação dos sem-terra é enxergar “o MST também como um *sujeito pedagógico*, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (Ibidem., p.315). Segundo a autora, o processo de fazer-se humanos nas circunstâncias, fazendo-as mais humanas, é educativo, já afirmavam alguns pedagogos e pedagogas nele inspirados. Acredita-se que foi a reflexão educativa sobre as práticas produtivas e do *trabalho como princípio*

educativo a que mais especificamente contribuiu, até o momento, para a pedagogia das práticas sociais, pelo menos desde os esforços teóricos vinculados a projetos políticos de transformação social, complementa a autora.

Marx defendeu o trabalho material produtivo socialmente útil como princípio educativo. A união entre ensino e trabalho em uma concepção marxista revela-se, portanto, parte de um processo de “recuperação da integridade do homem comprometida pela divisão do trabalho e da sociedade” (MANACORDA, 1991, p.66). Na tradição de nossas escolas capitalistas, o trabalho concebido é “trabalho desvinculado” da prática social mais ampla, porque desvinculado do trabalho material, somente podendo “criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo” (FREITAS, 2005, p.99).

As diferentes formas como o trabalho com valor social, o trabalho útil, pode ser levado em conta no ambiente escolar foram amplamente discutidas por Pistrak (2003):

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (Ibidem, pp38, 197).

Há sempre a cobrança, por parte dos usuários das instituições escolares do distanciamento do ensino da realidade do educando. São materiais e métodos pedagógicos ultrapassados que não contemplam a realidade atual, especialmente das classes populares. Pistrak (2003) é quem nos fornece um caminho para a organização da escola de modo a atender à realidade do educando. Para ele, a organização da escola exige a educação na realidade “atual”, adaptando-se a ela e reorganizando-a ativamente, mas é preciso que o trabalho tenha sempre um valor social e seja reconhecido pelo coletivo da escola.

Se tais advertências foram feitas por Pistrak no seio da sociedade socialista que estava se firmando, para nós, os cuidados com o trabalho dos estudantes devem ser dobrados, porque vivemos em uma sociedade cujo Estado vem delegando sistematicamente à comunidade as funções da escola. Justifica-se a participação como uma forma de democratização do Estado e da sociedade e de maior controle social sobre os recursos públicos, além de decidir sobre os rumos da escola. Cabe ressaltar que a democratização da escola foi uma bandeira de luta dos movimentos populares da década de 1980, mas, como a prática vem mostrando, a tendência

atual seria a de uma prática dissimulada de uso de força de trabalho dos estudantes, seus familiares e da comunidade em geral.

Segundo Caldart (2004), autores pedagogos, como Makarenko ou Pistrak, que construíram suas propostas educativas centralizadas no trabalho produtivo socialmente útil, acenaram com a possibilidade de reflexões sobre a educação que acontece em espaços diferenciados. A autora traz, então, o movimento social como um desses espaços e afirma que

[...] tratá-lo como um sujeito educativo significa participar de um debate pedagógico já antigo, mas que, pelos seus próprios fundamentos teóricos, se desdobra em novos componentes e em novas reflexões a partir das questões que a dinâmica social coloca em cada lugar e em cada momento histórico (CALDART, 2004, p.320).

Pelo fato de o trabalho constituir-se num dos componentes centrais na proposta pedagógica do MST, as suas mais variadas dimensões nos ajudarão na compreensão do processo de materialização das práticas pedagógicas no curso Pedagogia da Terra, da UNEMAT.

Os pressupostos teórico-metodológicos oficializados na proposta pedagógica do curso foram objeto de muitas críticas pelos estudantes do MST. Os espaços destinados ao curso foram cotidianamente transformados, adaptados ao estilo organizativo do Movimento. Nas paredes das salas, nos corredores, estavam sempre presentes a bandeira vermelha do MST, as imagens de teóricos e educadores socialistas, e as produções do grupo, como o jornalzinho lido diariamente, dentre outros símbolos constitutivos de sua identidade.

Desde o início do curso, os estudantes deixaram transparecer alguma resistência no tocante ao trabalho pedagógico, em especial às disciplinas curriculares, conforme apreendemos em conversa com a coordenadora do curso:

[...] a coordenação dos estudantes participava da discussão do programa de cada disciplina, anteriormente à etapa ou logo no início. Então, nós percebemos, desde o início, esta resistência em função do Movimento. Em filosofia, por exemplo, o programa previa o positivismo, o estruturalismo, o marxismo, entre outros, mas eles não queriam ver outros conteúdos, a não ser o marxismo, a dialética [...]. E, para convencê-los de que, para compreender um, o outro é necessário, era meio complicado. Eles resistiram também porque queriam conteúdos do Movimento, que interessasse ao Movimento, [...] penso que não conseguimos convencê-los porque continuaram só querendo determinados conteúdos. Mas “conseguimos dar o curso de acordo com o que estava previsto” (RIBEIRO, 2004).

Embora a organização do PPP do curso possibilitasse o trabalho em sistema de alternância – tempo escola e tempo comunidade – e os estudantes tivessem toda uma programação de estudos políticos e trabalhos considerados socialmente úteis para eles, encaminhados e acompanhados pelo MST, as críticas mais fortes recaíram sobre o currículo, considerado por eles fora da realidade dos assentamentos e da proposta de educação do MST. Conforme expressaram duas estudantes entrevistadas:

[...] talvez na trajetória, no desenrolar é que a coisa complicou, por exemplo, desde a elaboração do projeto em si, as disciplinas, os conteúdos, as ementas, que é considerado o cerne [...]. Hoje é um aprendizado para nós, então, tem que ter a participação, até para saber o que contém, para saber o que podemos propor. E aí, por exemplo, nós sentimos aqui que a gente estava sendo tratado enquanto beneficiado só... (SERAFIM, 2004).

No início, eu acho que... na minha visão, [...] que os professores da universidade preparavam as aulas deles achando que nós, no Movimento Sem Terra, não tínhamos um conhecimento, assim, o conhecimento empírico. Cada um tem o seu, não é? Mas não [...], tinha aquele conhecimento científico de estar ali na universidade. Então, as aulas deles eram pouco para nós. Então, a turma detonava tudo quanto era conteúdo que o professor levava para a sala de aula, e, às vezes, ficava vago, não é? Até que eles perceberam e começaram a reunir para mudar...(MIRANDA, 2005).

Percebemos, na fala da última entrevistada, certa divergência no tocante ao aprofundamento de conteúdos no curso, quando comparamos sua avaliação com as informações obtidas em conversa com uma professora⁵⁰ entrevistada, que atuou em atividades com a turma no início do curso e preferiu não ser identificada neste trabalho. Os conteúdos trabalhados trouxeram elementos das tendências que contribuem com a formação do pedagogo, e, segundo a professora, a idéia foi trabalhar um pouco a sociologia enquanto ciência. Ela comentou que procurou trabalhar pelo menos três grandes correntes que estão balizadas pelos trabalhos de Marx, Weber e Durkheim. Basicamente, a proposta de trabalho foi de cada grupo apontar os pontos positivos e negativos, ou seja, fazer o julgamento do pensamento dos autores, com as seguintes questões: como cada um dos autores ajuda a entender a sociedade, em que é ruim, em que é falho, no que é limitado. Conforme a professora, isso encaminhou-se da seguinte forma:

[...] e isso foi muito interessante, porque, no Marx, eles tiveram uma dificuldade tremenda de encontrar falhas, eles achavam tudo muito positivo. Mas, quando você tinha que falar “então, faça a crítica agora e me diga o que é limitado na fala do Marx”, então, eles tinham essa dificuldade. Por outro lado, os grupos que trabalharam com o Weber e com o Durkheim

⁵⁰ Em atenção à solicitação da professora, o nome que aparece no texto é fictício.

tinham exatamente o inverso disso, quer dizer, eles conseguiram enxergar claramente quais eram os limites e tiveram, assim, uma surpresa ao perceber que aquela teoria os ajudava, assim, a entenderem algumas coisas, e, puxa, eles torciam o nariz para ler esses autores e tal, porque era uma coisa assim [...] “não é marxista, então, não vou ler”, e, quando eles tiveram que ler no curso, não é? Por que não? Tem que ler, é importante, “*vocês tem que conhecer*”, apesar de eles acharem difícil! “É uma leitura muito difícil”. Eles falaram: “*puxa vida, como às vezes a gente se engana...*” Perceberam também que a minha proposta, ela contribuía, até porque muitos ali se diziam marxistas, mas nunca tinham lido Marx. Só tinham lido um texto de Marx. A gente vai achando que o texto de Marx é muito difícil e lê sempre comentários. O comentarista, alguém que leu Marx e fala sobre... a gente acaba um pouco correndo esse risco de ler um autor pelos olhos dos outros. Então, quando eu propus trabalhar com os textos clássicos também, “*ah! Não...é muito difícil*”. “Não, não é, a gente combina ler de pedacinho, bem devagar” (M.R.2005).

Destaca-se que os estudantes não apenas resistiram ao currículo, às disciplinas, como também deixaram explícita uma questão já bastante conhecida do meio universitário, relacionada com teoria e prática. Foerste e Schütz-Foerste (2004) também registraram, em outra experiência de Pedagogia da Terra, na UFES/ES, a “falta de maior intencionalidade orgânica e articuladora do currículo com questões que emergem das experiências dos professores de assentamentos” (p.218). Estudantes, professores e coordenadores do curso, segundo os autores, reconhecem que o projeto curricular prescrito oferece uma multiplicidade de experiências e reflexões, possibilidades para a construção coletiva de um novo projeto curricular vivido, marcado pelas condições concretas de vida dos sujeitos envolvidos no processo e mobilizados por utopias, esperanças, compromissos políticos, em favor de lutas pela construção de um projeto emancipatório.

Quanto à interação entre a proposta pedagógica do curso e os objetivos da educação do MST, uma coordenadora do curso pelo MST achou que, em parte, isso foi possível pelo fato de o curso extrapolar a sala de aula. Dois estudantes acharam que a proposta não era condizente com suas realidades, mas viram como ponto positivo o fato de suas proposições serem aceitas por alguns professores. Outra estudante considerou os conteúdos incompatíveis com a realidade de assentamentos e acampamentos, mas viu como importante o sistema de organização do curso em alternância, conforme podemos observar nas falas de dois estudantes e da coordenadora do MST:

Eu penso que nós não conseguimos [...] juntar as duas propostas, [...] um elemento que ligasse as duas propostas. Olha, dentro dessa disciplina, poderia trabalhar isso, isso e isso... Não! Nós não tivemos essa interação, acabou sendo passivo. Um pouco essa participação aí [...], nós ficamos um pouco recebendo, não é, o que estava meio que já programado. Mas teve alguns professores que foram acessíveis [...], pois a gente não participou do processo antes, mas eles foram abertos e mudaram esse panorama,

aceitaram, trabalharam com outros materiais a partir da realidade que nós apresentávamos, e acho que isso foi de fundamental importância (REIS, 2005).

[...] teve uma coisa interessante, assim, do curso e que é nos cursos nossos, do Movimento. Você fazer esse sistema de alternância, porque esses cursos... Então, você tem um tempo que a gente chama de tempo escola, que você vai para a universidade estudar, então é teoria, teoria, teoria Aí, depois, você vem para a sua base [...], você vai assumir uma atividade prática, que é o tempo comunidade, que a gente fala. Então, aí é interessante, faz a gente repensar tudo aquilo que a gente estudou, quer dizer, é prática-teoria-prática. Então, você faz uma reflexão, vai e volta, sobre a sua ação... (LOPES, 2005).

Eu acho que, em parte, foi possível conciliar várias ações que teve. O próprio acampamento na frente da universidade... Então, acho que o curso trouxe alguns debates, inclusive extrapolando a comunidade universitária, da própria população e a sociedade, não é? Em alguns momentos, estudantes nossos foram fazer debates na própria universidade, então, acho que houve uma troca importante. Assim, pegamos todo o conhecimento acumulado, a pesquisa da universidade, e nós trouxemos para dentro da universidade um movimento social historicamente excluído numa região onde nós sabemos a força que tem o latifúndio...(MASIOLI, 2005).

Em trabalho com essa turma na quinta etapa (julho de 2001), com a disciplina de Princípios e Métodos de Supervisão, a autora desta pesquisa percebeu quase uma unanimidade entre os estudantes quanto à angústia que sentiam em relação aos conteúdos considerados por eles alheios a sua realidade. A crítica à disciplina deu-se quanto a sua origem, princípios e contexto de sua inclusão nos currículos dos cursos de formação de educadores nas universidades brasileiras. Esse trabalho foi um desafio. A ementa foi readaptada de forma a contemplar também algumas atividades de organização e gestão coletiva, o Plano Político-Pedagógico das escolas de assentamentos que os estudantes estavam formulando e/ou implementando. Impressionou a forma como se organizavam para trabalhar, seja individual ou coletivamente, a maneira como se posicionavam frente aos desafios da vida, sua disposição e disciplina no cumprimento das atividades propostas.

Essas características da turma foram também captadas por outra professora, com trabalhos em etapas iniciais do curso. Segundo ela, a coesão do grupo naquele momento era tamanha que organizar uma ciranda, por exemplo, era a coisa mais simples para eles, isso por causa de seu comprometimento. Em relação à proposta de trabalho, comentou que existia uma sede de saber, de conhecer – eles não saíam da sala de aula se não tivessem pelo menos a sensação de que conseguiriam entender. “O que eu percebia era essa sede pela construção do conhecimento, não é? É você ter a oportunidade de fazer uma coisa que você queria fazer muito e agarrar essa oportunidade” (M.R. 2005).

O PPP (2001) previa encontros entre o corpo docente da universidade, que atuaria no curso, e o MST para reflexões, estudos e discussões para melhor apreensão da dinâmica metodológica do MST, inclusive com sua participação no planejamento, conforme já abordado no item anterior. No entanto, conforme conversas e entrevistas com professores, essa interação com o Setor de Educação do Movimento aconteceu somente em etapas iniciais. Segundo informações de uma professora que participou de atividades iniciais no curso, essa preparação contou com a presença da educadora do MST, professora Roseli Caldart, que fez uma discussão bastante profícua com os professores que estavam articulados naquele momento para trabalhar no curso.

Uma professora resumiu os aprendizados daquele momento da seguinte forma: “você coloca a pedagogia em movimento, o que significa isso? Significa você entender que existem várias teorias, [...] existem várias possibilidades de um fazer pedagógico, mas que o Movimento, ao colocar essas pedagogias em *movimento*, transforma a própria pedagogia e transforma o ser que está querendo formar” (M.R. 2005).

A concepção de uma Pedagogia da Terra, almejada pelo MST, foi captada também pela educadora em seu trabalho com a turma,

[...] como continuidade dessa formação [no MST] que eles estavam buscando, porque tinha essa consciência [...], *se a gente mandar nossas crianças para a escola na cidade, a gente vai estar tirando a base do Movimento [...], porque a cidade, ela vai meio que cooptando de volta as nossas crianças para o sistema que está aí e que a gente não quer mais, não é?...*Essa era a tônica deles quando a gente fazia o debate em sala de aula, era muito claro. [...] *A gente está querendo uma formação específica da Pedagogia da Terra!* [...]. Era um curso diferente para uma população diferente que tinha essa característica de não querer a formação do cidadão tal qual estava posta pela escola tradicional que a gente tem institucionalizada (M.R. 2005).

Contradições foram surgindo, e medidas foram sendo adotadas para possibilitar maior flexibilidade ao planejamento das atividades, melhor conhecimento da turma e também mudança na metodologia de trabalho. Tendo em vista o curto período que cada professor passaria com os estudantes, a forma anterior de trabalho foi alterada.

As disciplinas eram concentradas (trabalho com uma só disciplina em período integral até concluí-la), sendo alteradas a partir da 5ª etapa. Os professores passaram a ministrar duas disciplinas concomitantemente.

Na época, os estudantes faziam questão de alertar que a parceria envolve o PRONERA, e esse programa só a admite se houver a participação do movimento social do campo. Portanto, o MST é também parceiro do projeto. Em documentos internos da

universidade, aparece uma preocupação da Faculdade de Educação ao solicitar parecer da Comissão Permanente de Apoio e Regularização da UNEMAT/CPAR no processo de reconhecimento do curso junto ao C.E.E./MT. Após análise do processo, a CPAR exara parecer instruindo que,

Para autorização de cursos/programas especiais e novas habilitações, *é imprescindível* uma análise, através da Pró-reitoria de Ensino e Extensão/PREEEx⁵¹, da pertinência e adequações do currículo proposto com os objetivos pretendidos, logo, um curso especial tem que ter currículo especial e concomitantemente disciplinas e ementas especiais, [...] ou até mesmo se não seria o caso de oferecer junto ao curso de Pedagogia já reconhecido, a qualificação para os Educadores do Sem Terra, em vez de um projeto próprio, porém com a mesma finalidade do curso de Pedagogia, que é formar educadores e com “menores custos” (UNEMAT/CPAR - Análise Técnica, 2001, p.6).

Observando relatórios do curso elaborados por uma professora em aula de campo, encontramos, em sua descrição, elementos que dão conta dessa relação conflituosa entre as concepções de formação propostas pela universidade e as práticas e concepções do MST.

[...] ao passarem por uma fazenda que havia pertencido ao Marechal Cândido Rondon, comentei com a turma que o antigo casarão, situado entre a rodovia e a margem do rio Cabaçal, teria sido a casa de Rondon. Logo conclui que se tratava de ponto histórico e que poderia ser aproveitado para se falar um pouco do processo histórico de consolidação do espaço geográfico de Mato Grosso, mas percebi que muitos estudantes repudiavam o nome “Rondon”. No retorno de outro acampamento, resolvi parar para conhecer o antigo casarão, mas poucos estudantes me acompanharam, outros procuraram, antes, fazer “condenações a Rondon”. Argumentei que, embora muitos índios tenham sido subjugados por Rondon e sua equipe, é inegável sua influência na história de Mato Grosso (RELATÓRIO DA 6ª ETAPA, 2002, p.1309).

Concordamos com análise de Freitas (2005) ao tratar da relação professor/aluno em uma clara denúncia ao caráter elitista da escola burguesa. Segundo ele, a resistência é importante para que não prevaleçam os interesses dominantes, pois a relação com o saber dá-se fundamentada em tais interesses. “O próprio saber também está marcado pelas mesmas relações predominantes, o que não implica, necessariamente, negar todo saber como ‘saber burguês’ e apenas investir na criação de um saber específico das classes populares, pelas classes populares” (p.103). Como sabemos, o conhecimento não acontece de forma estática, mecânica, mas a própria dinâmica das relações sociais, analisadas sob a ótica do materialismo

⁵¹ A nova organização da Universidade (2002) alterou a PREEEx, estruturando-se em Pró-reitoria de Ensino de Graduação e em Pró-reitoria de Extensão e Cultura.

histórico e dialético, possibilitam ao ser que conhece desvendar as contradições contidas no objeto a conhecer.

As atividades de Estágio Supervisionado, Prática de Ensino e Monografias são consideradas etapas fundamentais de fechamento de um curso de Licenciatura. Em consultas a relatórios da época, texto memória de estudantes e em conversa com estes e com as coordenadoras do curso (da universidade e do MST), percebi que houve algumas divergências quanto ao local de realização dessas atividades em escolas de assentamentos e aos encaminhamentos da agenda de pesquisa do MST⁵². Os estudantes alegaram que, ao retornar para a Sexta Etapa do curso, as atividades acertadas com a mediação de pesquisador ligado ao MST e de sua coordenadora no curso haviam sido alteradas pela “coordenação” do curso da UNEMAT.

[...] sem uma discussão prévia com os estudantes, estava decidido que o estágio seria oito grupos de estudos e que os estados teriam que se juntar numa mesma escola para realizá-lo, tendo acompanhamento obrigatório de professores da UNEMAT. Em relação à monografia, seria um relatório final de estágio, com uma reflexão sobre um problema observado na escola e apresentando possíveis soluções para o mesmo (CADERNOS DO ITERRA, 2002, p.40).

Os estudantes reconhecem que isso estava previsto no projeto inicial do curso⁵³ e, dados os outros problemas com a coordenação⁵⁴, não teriam, naquele momento, ânimo suficiente para garantir a discussão feita na etapa anterior. Acataram as definições, ainda que com uma boa dose de frustração, especialmente em relação à pesquisa.

As atividades de estágio tiveram o objetivo de aproximar o Projeto da realidade das áreas de assentamentos onde eram realizados os levantamentos das problemáticas de ensino enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Isso compreenderia o contexto familiar e escolar dos estudantes na interdinâmica relação escola x comunidade. Cada Núcleo de Estudo elegeria um “aluno responsável pelos encaminhamentos necessários, mantendo a dinâmica dos trabalhos na ausência da equipe de professores e orientadores do estágio” (PPP DO CURSO, 2001).

⁵² Esse assunto pode ser consultado em Cadernos do ITERRA, ANO I – Nº 3 – Junho/2002 – O MST E A PESQUISA.

⁵³ De fato, a polarização dos grupos em Núcleos de Estudos em cada estado estava prevista no projeto inicial; no entanto, o relatório final de estágio não. A previsão era a produção de pesquisa e monografia com defesa pública, o que, na prática, acabou ocorrendo.

⁵⁴ Segundo os estudantes, os problemas políticos entre a coordenadora e a turma Paulo Freire iniciaram na 4ª etapa, quando foram desrespeitadas sua estrutura organizativa e os tempos que haviam estabelecido. *Na avaliação geral com a coordenadora, não conseguiram chegar a um entendimento, acirrando ainda mais os tensionamentos nas etapas seguintes* (Cadernos do ITERRA, 2002, p.40). Em texto anterior, foi explicitado o

O

trabalhados em sala com as atividades de estágio e trabalho monográfico. Mas, ainda de acordo com uma professora que acompanhou as atividades de Prática e de estágios,

[...] na minha opinião, eles não conseguiram sair muito do dia-a-dia normal com que a gente está acostumado a viver dentro da escola. Eles são professores como outro qualquer e têm uma dificuldade muito grande em usar tudo o que aprenderam enquanto teoria para colocar em prática [...], voltando aos dias antigos (GATTASS, 2005).

Outra professora consultada, que também acompanhou atividades em escolas de áreas de assentamentos, considerou que esse trabalho não se diferenciou substancialmente dos cursos regulares, porque algumas áreas do conhecimento possibilitam maior interação com a realidade de assentamentos do que outras. Avaliou que eles (o MST) não têm quase nada estruturado hoje, ficando difícil trabalhar na perspectiva do Movimento.

Podemos perceber que as falas dos/as entrevistados/as e autores que vêm se dedicando aos estudos⁵⁵ sobre as escolas de áreas de assentamentos conquistadas pelo MST trazem essa problemática envolvendo as instituições públicas e a proposta pedagógica do MST. Portanto, foi essa realidade que os trabalhos com a Prática de Ensino, Estágio e produção de monografias encontraram nessas escolas.

Segundo Freitas (2005), dificuldades como essas devem-se ao fato de o “trabalho pedagógico da escola e da sala de aula ser desvinculado da prática, porque desvinculado do trabalho material” (p.99). Para o autor, é o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade, práticas ainda distantes da realidade de escolas na sociedade capitalista.

Caldart (2002) comenta a concepção de formação de educadores do campo na perspectiva do movimento social:

[...] vinculação material da pedagogia da terra com o campo e a educação dos sujeitos do campo não pode produzir um projeto de formação que se resume a incluir no currículo do curso algumas questões da realidade do campo sob forma de “estudos eletivos” ou “temas transversais”. O que se projeta é o processo de formação de “educadores” se constituir como parte da luta histórica do povo brasileiro que vive no campo pela afirmação da sua educação como direito e como pedagogia própria; e de pensarmos a formação destes educandos efetivamente como pedagogos e pedagogas *da terra*; como educadoras e educadores *do campo* (CALDART, 2002, p.96).

⁵⁵ Machado (2003), Hack (2005) dentre outros.

A autora desta pesquisa atuou em bancas de avaliação de monografias de final de curso e avalia que os trabalhos aos quais teve acesso estiveram todos relacionados com a problemática de escolas onde os estudantes realizaram Estágio e Prática de Ensino. Não se pode afirmar, contudo, a eficácia de tais pesquisas nas comunidades onde foram realizadas pelo fato de não se ter conhecimento da existência de trabalhos de pesquisas com essa finalidade.

O Projeto concebeu a avaliação em duas etapas, uma avaliação do próprio curso, realizada ao final de cada disciplina, com os representantes dos estudantes, os professores e coordenação, e a avaliação específica do processo pedagógico em sala, com atribuição de notas aos estudantes. Estes tinham sua forma própria de se avaliarem, já expressa anteriormente.

Na avaliação final do curso, cinco questões foram colocadas para os estudantes, as quais merecem ser destacadas neste trabalho por estarem em consonância com os objetivos propostos no projeto pedagógico:

1 - O curso possibilita o seu crescimento profissional; 2 – O curso contempla a Política Pública Educacional do Estado de Mato Grosso; 3 – O curso contribui para a melhoria da qualidade do Ensino Público; 4 – O curso, na modalidade parcelada, contempla carga horária, conteúdo e tempo e 5 – O curso de graduação oferecido em parceria com a SEDUC atende à necessidade da formação docente (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO, Julho de 2003).

A preocupação da maioria dos estudantes foi no que se refere à prática, ou seja, o trabalho com teorias que contemple a realidade em áreas de assentamentos e acampamentos e a prática de educação do campo. Os estudantes apontaram também a necessidade de maior preparação da universidade para trabalhar com movimentos populares.

Os comentários dessa avaliação trazem argumentos debatidos no interior da universidade sobre a relação teoria e prática, conforme consta em relatórios do curso:

[...] os professores discutem com os acadêmicos a necessidade de que toda prática seja sustentada por uma teoria, ou por teorias, bem como a postura dialética que transita entre teoria e prática de forma a possibilitar a teorização pela prática e a praticidade da teoria [...], e quanto a aproximação com a realidade dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, os professores discutem com os acadêmicos a questão da não precedência do Projeto CPERA, e que, por ser uma iniciativa inédita não somente no Estado, como também no país, a adequação teórica e sua discussão voltada para realidades específicas, está sendo um processo gradual, em que os interessados não encontrarão receitas prontas e sim contingente de diversificações sócio-culturais a serem vislumbradas em conhecimentos novos [...] (RELATÓRIO da 9ª Etapa, 2003).

Como diz Freitas (2005), a “confusão ideológica” que marca o presente momento histórico não pode nos impedir da clareza necessária à luta política com uma referência abertamente definida. Quem esclarece um pouco dessa “confusão” e fornece elementos para repensarmos projetos emancipatórios é Wood (2003, p.219) ao tratar do renascimento do liberalismo e do culto à sociedade civil. Wood afirma que, “se há algo que une os ‘vários revisionismos’ – desde as mais herméticas ‘teorias pós-marxistas’ e ‘pós-modernistas’ até o ativismo dos ‘novos movimentos sociais’ – é a ênfase na diversidade, na ‘diferença’, no pluralismo”.

Segundo a autora, de três maneiras, o novo pluralismo supera o reconhecimento liberal de interesses divergentes e tolerância (em princípio) de opiniões diversas:

1) sua concepção de diversidades penetra as externalidades dos “interesses” e vai até a profundidade psíquica da “subjetividade” ou “identidade” e avança para além da opinião e do “comportamento” político até a totalidade dos “estilos de vida”; 2) ele não pressupõe que alguns princípios universais e indiferenciados do direito possam acomodar todas as diferentes identidades e estilos de vida (por exemplo, para serem livres e iguais, as mulheres necessitam de direitos diferentes dos homens); 3) apóia-se numa visão cuja característica essencial, a diferença específica histórica, do mundo contemporâneo – ou, mais especificamente, o mundo capitalista contemporâneo –, não é a força totalizadora e homogênea do capitalismo, mas a heterogeneidade única da sociedade “pós-moderna”, seu grau sem precedentes de diversidade, até mesmo de fragmentação, que exige princípios novos, mais complexos e pluralistas (Ibidem, pp.219-220).

diferença. Deve tanto celebrar a diferença quanto reconhecer a pluralidade das formas de opressão ou dominação, a multiplicidade das lutas emancipadoras” (Ibidem, p.220).

A autora mostra as variações do tema que se tornou um resumo substancial da esquerda.

Ela se orienta para nos fazer abrir mão da idéia do socialismo e substituí-la pelo - ou incorporá-la ao - que se supõe seja uma categoria mais inclusiva, a democracia, um conceito que não “privilegia” classe, como o faz o socialismo tradicional, mas trata igualmente todas as opressões [...]. Mas não fica claro que o novo pluralismo - ou o que passou a ser chamado de “política de identidade” - é capaz de nos levar muito além da afirmação de princípios gerais e de boas intenções (WOOD, 2003, p. 220).

O pluralismo formula seu conceito de identidade, excluindo a noção de classes e afirmando ter a virtude de nele tudo incluir, desde “gênero a classe, de etnia até raça ou preferência sexual” (Ibidem p.220). Segundo a autora, a “política de identidade” afirma, então, ser mais afinada em sua sensibilidade com a complexidade da experiência humana e mais inclusiva no alcance emancipatório do que a velha política do socialismo (Ibidem pp.220-221).

O novo pluralismo, de acordo com a autora, aspira a uma comunidade democrática que reconheça todo tipo de diferenças, mas sem permitir que elas se tornem relações de dominação e de opressão. A comunidade democrática ideal une seres humanos diferentes, todos livres e iguais, sem suprimir suas diferenças nem negar suas necessidades especiais. Wood mostra que a “política de identidade” revela suas limitações, tanto teóricas quanto políticas, no momento em que tentamos situar as diferenças de *classe* na sua visão democrática (Ibidem, p.221).

[...] mas se emancipação e democracia exigem a celebração de “identidade” num caso, e sua supressão em outro, isso certamente já é suficiente para sugerir que algumas diferenças importantes estão sendo ocultadas numa categoria abrangente que se propõe a cobrir fenômenos sociais muito diferentes, como disse, gênero, sexualidade ou etnicidade. No mínimo, igualdade de classe significa algo diferente e exige condições diferentes das que se associam a igualdade sexual e racial. Em particular, a abolição da desigualdade de classe representaria por definição o fim do capitalismo. [...] o desaparecimento das desigualdades de classe é por definição incompatível com o capitalismo. Ao mesmo tempo, embora a exploração de classe seja um componente do capitalismo, de uma forma que não se aplica às diferenças sexual e racial, o capitalismo submete todas as relações sociais às suas necessidades. Ele tem condições de cooptar e reforçar desigualdades e opressões que não criou e adaptá-las aos interesses da exploração de classe (Ibidem p.221).

Concordamos com a autora quando afirma que a importância da diversidade ou da multiplicidade de opressões precisa ser abolida, mas também precisa ficar claro que, por trás da exaltação das diferenças, há um elemento que o pluralismo ou a “política de identidade” faz questão de apagar: as desigualdades geradas pela divisão social do trabalho e sua conseqüente exploração de força de trabalho, a propriedade privada dos meios de produção – que não considera gênero, sexualidade, etnicidade, dentre outros, tratando a todos com a mesma feracidade objetiva do capital.

Penso que alguns aspectos das várias tendências teórico-metodológicas privilegiadas no PPP do curso carregam certa aproximação com a “política de identidade” descrita por Wood (2003). Ao tentar contemplar uma variedade de situações que podem estar presentes na realidade que envolve as famílias camponesas e seus respectivos movimentos sociais, não fica claro como sintetizá-las, como buscar a unidade na diversidade. Com o aporte teórico do materialismo histórico e dialético, penso que tais questões serão melhor acionadas.

Consideramos que, ainda que haja interação entre os saberes dos Movimentos e da Universidade, sempre haverá o conflito e o trabalho educativo, por parte dos Movimentos, que vai além da base curricular tida como oficial e acertada por ambos.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou compreender, mesmo que de forma parcial, como se constituiu o curso Pedagogia da Terra da UNEMAT em um contexto de crise do capitalismo e reforma do Estado. Não pretendemos apresentar conclusões generalizadas sobre o estudo da relação entre o MST e as instituições envolvidas no convênio do curso por este ter-se constituído uma das primeiras experiências dessa natureza, apresentando ainda um rico potencial para outras análises. Outras experiências como essa foram acontecendo em diversas universidades, nas mais diferentes regiões do país, em contextos socioeconômicos, políticos e culturais muito peculiares. Por isso, apresentamos algumas considerações a título de contribuição para o debate.

Como pudemos constatar na formulação deste trabalho, as formas de resistência camponesa no Brasil possuem uma trajetória histórica, iniciada ainda na sociedade colonial. A organização econômica e política desse modelo visavam a atender exclusivamente à política mercantilista, cujo sistema de produção determinou o tipo de propriedade no Brasil: o latifúndio.

A perpetuação desse modelo deu-se de forma a privilegiar a elite no poder, para isso tendo sido decisivo o apoio do Estado. Foram criados diversos mecanismos para impedir que os camponeses tivessem acesso à terra, como a Lei de Terras, de 1850, as formas ilegais, como a prática da grilagem de terras públicas, e mais recentemente os projetos de colonização nas regiões Norte e Centro-Oeste, consideradas áreas de fronteira agrícola. Esses projetos contaram com amplo apoio do Estado, inclusive com incentivos fiscais aos grandes proprietários.

A proposta de desenvolvimento econômico ganhou impulso nos governos militares, possibilitando a expansão do capital internacional no país, sobretudo através da instalação de indústrias químicas e de máquinas – com fortes incentivos –, permitindo a ampliação de acumulação de capital (baixos salários e novos mercados consumidores). A monocultura e a mecanização pesada introduzidas no campo reduziram o uso de mão-de-obra, e a máquina passou a substituir o homem.

Esse modelo ampliou os conflitos no campo; concomitantemente, formas de resistência outrora criadas, como as Ligas Camponesas organizadas a partir dos anos 1950, e diversas lutas articuladas contra a expulsão de famílias camponesas do campo foram extirpadas. A questão agrária passou a ser resolvida com um instrumento político: a militarização da questão agrária via repressão pelo Estado.

O acelerado processo de expulsão dos camponeses da terra provocou o inchaço das periferias das médias e grandes cidades, criando o chamado exército de reserva. Agravaram-se os problemas sociais no campo e na cidade, cujos sinais anunciavam a falência do modelo de desenvolvimento adotado até então e ao mesmo tempo tornavam perceptíveis os sinais da crise estrutural do capital, já visíveis em diferentes partes do mundo.

Nesse contexto, reorganizaram-se diversos movimentos sociais que passaram a lutar pela democratização do Estado ditatorial e da sociedade. O MST surgiu como herdeiro histórico das lutas de resistência camponesa e vem se estruturando sob princípios organizativos de modo a constituir-se em sujeito histórico, com uma luta fundamentada em valores socialistas para a transformação social.

Pensar um projeto de transformação social requer, além de fatores econômicos, tecnológicos, etc., a articulação de vários outros elementos, dentre eles, a cultura, a educação aliada à formação política para contemplar as várias dimensões da existência humana individual e social. Como sujeito histórico, o MST vem resistindo e questionando o modelo hegemônico do capital adotado no país, cujo ideário neoliberal se faz presente também no campo, personificado no chamado agronegócio. O Movimento ergue a bandeira de luta por um novo projeto de desenvolvimento para o país, centrado na emancipação humana.

Em uma acepção marxista, o socialismo possui a dimensão de emancipação humana entendida como a absolvição do homem de toda forma de opressão, tanto em relação a um outro homem quanto ao Estado. Então, se o projeto do MST almeja construir uma sociedade sem classes, ou seja, o socialismo, não pareceria contraditório as lutas reivindicatórias que vem empreendendo em relação às políticas públicas de Reforma Agrária e às políticas educacionais? Isso porque as políticas públicas e sociais foram implantadas pelo Estado não somente para atender aos reclamos populares, mas também como mecanismo para assegurar a acumulação de capital.

Por isso, acredito que, neste momento histórico em que prevalece a hegemonia do capital, não é apenas necessário, mas também urgente que se criem projetos com a dimensão proposta por esse Movimento. As inúmeras contradições vivenciadas no seio desse sistema

pode ser algo positivo e potencialmente útil para construção de projetos emancipatórios. Conforme Marx (1978),

Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio da

de sociedade difundidos pelo MST e com as concepções históricas de educação disseminadas pela universidade.

A seguir, apresentamos alguns elementos que emergiram da análise e reflexão sobre os dados empíricos da pesquisa, relacionados com o processo de formulação e implementação do curso Pedagogia da Terra realizado na UNEMAT, apresentando um resumo dessa prática no tocante aos seus avanços, limites e contradições:

Formulação da proposta/concepções teórico-metodológicas: por ser um dos primeiros cursos dessa natureza em nível nacional, não contou com um referencial, com uma experiência acumulada, tanto da universidade quanto do próprio Movimento, em sua definição. Observamos certa divergência entre as tendências teórico-metodológicas do PPP e a proposta pedagógica do MST, que trabalha com a perspectiva de formação integral, da universidade, que adotou tendências eleitas pela equipe responsável pela formulação do projeto e de outros componentes da formação de qualquer pedagogo, em observação aos dispositivos legais então vigentes.

Isso pode ter-se constituído em um limite ao processo de formulação da proposta, mas percebi também, com este estudo, que, durante a materialização do curso, foram evidenciadas contradições em relação a essas tendências. Freitas (2005) chama a atenção para a especificidade da pedagogia, que tem sua fundamentação no próprio trabalho pedagógico, salientando que as demais ciências têm como papel contribuir com ela, não se constituindo em seu fundamento.

De certa forma, as tendências eleitas no currículo visaram a contribuir com a formação do/a pedagogo/a; nesse caso, conforme abordamos no Capítulo IV, algumas delas apresentaram-se divergentes em relação àquelas que contribuem com o projeto educativo do MST.

Um pouco disso transpareceu em comentários de alguns estudantes e da coordenação (MST e UNEMAT) e também dos professores entrevistados. Foi dada ênfase às questões metodológicas, ao ementário do curso e à relação das diversas disciplinas com as proposições do MST, relacionadas à realidade das escolas de áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

Registramos também argumentos de que os estudantes se interessavam mais por conteúdos ligados ao Movimento, como o marxismo e a dialética. Na avaliação de uma professora entrevistada, constitui-se de fato uma necessidade trabalhar os clássicos, não somente Marx, mas também outros autores que contribuem para a compreensão da realidade.

De acordo com Freitas (2005), os interesses do capital pela educação podem trazer algumas conseqüências:

[...] a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”, e os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (Ibidem, p.127).

Penso que seria importante a reflexão dos parceiros mais diretamente envolvidos com a formulação e realização do projeto de curso: havia conhecimento aprofundado da proposta pedagógica do MST, por parte deles próprios e da Universidade?

Acredito que seja um avanço a aproximação entre movimento social e Universidade por haver possibilitado, mesmo de forma tímida, a participação conjunta na formulação da proposta. Também durante a materialização do curso, a relação entre MST e UNEMAT ficou mais evidente nesse convênio. Os demais parceiros não interferiram nas questões de formulação da proposta, a não ser o que mencionamos em capítulo anterior sobre a substituição de duas disciplinas do currículo e a inclusão de normas de avaliação para aprovação pelo PRONERA.

No trato das políticas públicas, a participação dos sujeitos e objetos de tais políticas, em suas definições, pode ser considerada um exercício fundamental para a construção de novos espaços mais democráticos nos marcos do Estado (neo)liberal.

Auto-organização: os estudantes adotaram a mesma metodologia empregada em assentamentos do MST para a participação na gestão do curso. As atividades oriundas dessa metodologia, conforme comentários de uma das coordenadoras do MST, são necessárias para os estudantes manterem o debate do Setor de Educação em nível nacional, os valores, a pertença ao Movimento, os seminários sobre a conjuntura política do país, de maneira a proporcionar uma formação para intervenção na realidade.

No decorrer do curso, algumas dessas atividades foram alteradas pela coordenação da Universidade sob alegação de que tais tarefas, aliadas às atividades acadêmicas, geravam excesso de trabalho e o conseqüente cansaço dos estudantes. Durante este estudo, percebemos que a forma como o curso foi oficializado, não incluindo as atividades recomendadas pelo MST aos seus estudantes de modo mais articulado com o currículo, gerou alguns conflitos com a universidade. Segundo os estudantes e coordenadoras (MST e UNEMAT), os estudos e os princípios do Movimento foram mantidos, assim como as atividades acadêmicas.

A auto-organização dos estudantes pode ser considerada um exercício muito rico e democrático dentro da escola, conforme analisam Freitas (2005) e Pistrak (2003), dentre outros autores que nos auxiliaram neste estudo. Para esses estudiosos, ela é fundamental, pois remete a participação para além do trabalho da sala de aula, em direção à organização da gestão da escola e da sociedade, mostrando a interligação entre sala de aula, escola e sociedade.

No entanto, não podemos esquecer que nossas instituições oficiais de ensino são produtos históricos de determinada formação social – não totalmente determinada por ela, mas também não totalmente livre dela, afirma Freitas (2005). Portanto, o trabalho pedagógico nessas instituições carrega as mesmas contradições do sistema em que aquelas estão inseridas.

Acredito ser um avanço os estudantes mostrarem espírito crítico e de luta e manterem a organização coletiva da turma, inaugurando um novo método de trabalho pedagógico dentro da universidade, com iniciativas de trabalhos práticos, cooperativos (mesmo que apenas entre essa turma). Apesar de todos os entraves, garantiu-se o direito à educação de seus militantes, não abandonando a formação específica.

Da mesma forma, foram assegurados a estrutura orgânica e os princípios do MST através da realização dos trabalhos e estudos políticos. Até então, a Universidade só lidava com o “estudante” de forma universal. Com esse curso, teve a oportunidade de conviver com a dinâmica do movimento social, inclusive com a ida às escolas de áreas de acampamentos/assentamentos, podendo vivenciar experiências concretas da realidade da reforma agrária, vivida pelos estudantes do curso em seus locais de trabalho.

A universidade tem forma específica de organizar-se e um método também específico de trabalho pedagógico. É uma instituição pública, com suas próprias deliberações internas e sujeita às normativas do sistema nacional de ensino. Mesmo com alguns de seus intelectuais podendo tornar-se orgânicos a formulações de concepção de mundo de determinado grupo social, não entendemos que esse papel seja desempenhado em suas atividades normais com o trabalho docente devido mesmo a sua especificidade.

Entendemos que essa metodologia difere substancialmente daquela adotada pelo movimento social, que a tem como um princípio de formação mais ampla, cuja participação nas diferentes instâncias, como ocorre no MST, constitui elemento fundamental nas lutas da sociedade.

Percebemos, ainda, certas limitações ao processo de auto-organização da turma, relacionado com a participação na comissão político-pedagógica dos estudantes no curso, cujos membros, em sua maioria, não foram escolhidos entre seus pares, mas sim por indicação

do MST. Dentre os entrevistados, alguns concordam que a coordenação deveria ficar com aqueles estudantes considerados mais aptos para o debate político-pedagógico junto à Universidade. Uma estudante entrevistada considera que algumas decisões tomadas por tal comissão em momentos de maior embate com a Universidade não foram bem compreendidas por toda a turma, ou seja, de certo modo, não foi representativa da vontade coletiva.

De acordo com Cápriles (1989), na concepção de Makarenko,

o coletivo é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlação e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos (CÁPRILES, 1989, p. 13).

Ao tratar do papel da educação, Krupskaia, segundo Cápriles (1989, p.25) também oferece uma noção de coletivo. Para ela, “o papel da educação se transforma num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação conjunta de seus membros”. Penso que a auto-organização dos estudantes no curso Pedagogia da Terra, da UNEMAT, apresentou algumas divergências à luz das concepções desses autores, que são considerados inspiradores de tal metodologia no MST.

Gestão compartilhada: a participação do MST e da UNEMAT, desde a formulação da proposta de mobilizações para a busca de recursos junto ao Estado até o envolvimento dos assentamentos do MST da região nesse processo, perpassou toda a implementação do curso. A coordenação do curso pela Universidade ressaltou a importância da participação do MST nas tomadas de decisões e no compartilhamento de funções, afirmando que isso foi um ponto positivo no curso.

Alguns limites nessa participação foram expressos por estudantes e coordenadoras pelo MST ao considerarem um problema a não-participação em todo o processo de seleção de conteúdos, tendo em vista uma possível interação entre o conhecimento por eles elaborado e a proposta da Universidade.

Outra questão também por eles colocada refere-se à não-oficialização de coordenadoras do MST no projeto do curso. O entendimento do MST foi de que, se havia uma parceria com um único movimento social, este deveria ter o mesmo número de coordenadoras no curso, oficializado na proposta. Com isso, algumas vezes, houve um trabalho paralelo, sem interação com as demais atividades do curso.

Mesmo com essas reclamações, percebemos certo avanço no compartilhamento de decisões, na participação do MST junto com a Universidade na preparação das etapas com os

professores, no processo de avaliação das disciplinas e da turma, na busca de local adequado para alojamento, na luta por recursos, o que foi de extrema importância para a não paralisar o curso.

Notamos certa contradição relacionada ao poder de decisão isolado que é conferido a cada instituição e ao próprio MST, fazendo acentuar os limites do diálogo entre a coordenação do curso/UNEMAT e os estudantes/MST. Algumas oportunidades de conhecer, compreender e vislumbrar juntos alternativas para a formação de professores com vistas a superação da forma fragmentada e desvinculada da realidade do campo, que historicamente tem perpassado essa formação, poderiam ser melhor aproveitadas. Essas oportunidades foram tratadas, em alguns momentos, mais sob o ponto de vista da disputa por espaços do que propriamente como momentos únicos para enriquecimento no âmbito da Universidade e do Movimento.

Financiamento/objetivos: o próprio formato do curso, aliado à situação dos estudantes provenientes de áreas de Reforma Agrária, demandou financiamento diferenciado dos cursos regulares. Através de muita luta, tanto em nível nacional quanto local, o Estado criou fonte de financiamento para a educação em áreas de Reforma Agrária, condicionando a sua liberação à busca de outros parceiros, como Estados, municípios, universidades, etc.

No entanto, como exposto no decorrer deste estudo, isso não significou a garantia de recursos de fato para a execução dos projetos nas universidades. No caso da UNEMAT, demandou, durante toda a sua materialização, muitas mobilizações internas ao próprio Movimento e do *campus* universitário de Cáceres⁵⁶, com a disponibilização de recursos para a continuidade do curso. Se dependesse apenas dos recursos do PRONERA, possivelmente os estudantes não chegariam a concluí-lo, como a própria realidade demonstrou.

Ora, como é sabido, os objetivos da educação, para o MST, diferenciam-se daqueles explicitados pelas instituições oficiais de ensino, cuja manutenção e controle são realizados pelo poder público. Os objetivos do curso, mencionados em capítulo anterior, de formação com vistas à transformação social, não são vistos com bons olhos pelo Estado. Como também não é novidade a forma como vem se dando sua relação com a sociedade civil frente à crise do capital e à própria crise fiscal do Estado, que a partir dos anos 1990 passou por intenso processo de reforma.

Com isso, foram reduzidos e redimensionados os gastos com as políticas sociais, dentre elas, as educacionais, e novas formas de gestão foram adotadas para uma maior

⁵⁶ Cada *campus* universitário dispõe de uma quota já especificada no orçamento geral da universidade, adequada à quantidade de cursos que comporta, portanto, previamente definida para a manutenção dos cursos regulares.

responsabilização da sociedade civil em executá-las, especialmente em regimes de parcerias, os quais tiveram por objetivo o atendimento às populações mais pobres, com políticas focalizadas. Nesse contexto, os chamados novos movimentos sociais, entre eles, as Organizações Não-Governamentais, passaram a assumir um papel decisivo ao contribuírem com as reformas em curso (LEHER, 2002).

Para os demais movimentos sociais, do tipo do MST, o objetivo é isolá-los dos processos de participar, de decidir e de influenciar o poder público na elaboração e execução de tais políticas. Com muita pressão estão conseguindo inserir algumas de suas demandas nas agendas políticas governamentais, desde que elas não representem a desestabilização para o processo de acumulação de capital em curso.

O PRONERA/INCRA, por ser a instituição com maior participação no financiamento do curso, sentiu-se com o poder de “ameaçar”, acenando não enviar recursos. Esse órgão não publicou o termo de Convênio em tempo hábil, e os recursos financeiros sempre foram repassados com atrasos, ocasionando a rejeição de várias prestações de contas e a não-liberação dos recursos da última etapa do curso. Portanto, foi forte causador de entraves ao trabalho pedagógico, como explicitado em outra parte deste estudo.

O Governo federal, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), usou diversos mecanismos para extinguir o PRONERA, conforme vimos no decorrer deste trabalho, desde o remanejamento e o contingenciamento de recursos até à instituição de auditorias para fiscalizar os projetos em andamento, às propagandas oficiais, que tinham o objetivo de mostrar um MST baderneiro, de práticas não-sérias, portanto, não-merecedor do apoio do Estado. Molina (2003) acrescenta que o cerco foi se fechando quando o governo percebeu trabalhos desenvolvidos pelo MST, em sua maioria, com práticas freireanas.

Isso mostra o que vimos afirmando: que somente com muita pressão o Estado disponibiliza recursos para trabalhos junto a movimentos sociais que fazem críticas ao processo de reestruturação produtiva em curso no país.

Este estudo levou-nos a acreditar que, naquele dado momento histórico, o PRONERA foi instituído devido à intensa pressão dos movimentos sociais do campo, mas isso significou o que vem discutindo Evaldo Vieira em relação às políticas sociais. Conforme o autor, “não tem havido política social desligada dos reclamos populares (...), o Estado acaba assumindo alguns desses reclamos, ao longo de sua existência histórica”. No entanto, “não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente no momento” (VIEIRA, 1992, p. 23). A preferência do grupo no poder

naquele momento deu-se no sentido de resguardar os interesses de acumulação de capital, privilegiando o pagamento de juros ao sistema financeiro globalizado, bem como contribuindo com outros mecanismos adotados pelo capital (mesmo que temporariamente) para a resolução de sua própria crise.

O estado de Mato Grosso adotou as mesmas premissas que orientaram a reforma do Estado instituída no Governo de Cardoso. Por isso, para a Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, assumir também a formação de professores de áreas de Reforma Agrária demandou intensas lutas. O movimento social precisou articular-se primeiro com a Universidade para, em um segundo momento, juntos, pressionarem o Governo do estado para que ele assumisse o projeto de curso como uma política de Estado.

A participação da SEDUC restringiu-se ao envio dos repasses financeiros à Universidade e a visitas esporádicas ao curso, não havendo talvez muita preocupação em se organizar para acompanhar, sugerir e avaliar o projeto. Penso que essa oportunidade foi desperdiçada, uma vez que a SEDUC se constitui em importante órgão de Estado responsável pelas políticas educacionais do Sistema Estadual de Ensino, inclusive pela formação de professores para a sua rede pública.

O outro parceiro no convênio, a EMPAER, ofereceu as instalações da 3ª à 5ª Etapa, mas não interferiu nas questões mais internas do curso.

Para finalizar, consideramos que este estudo pode contribuir para subsidiar políticas educacionais resultantes de projetos em parcerias hoje no país. Afirmamos a necessidade de qualificar a participação dos sujeitos propositores de ações nessa área de formação de modo a contemplar as necessidades, as peculiaridades dos sujeitos demandantes de tais políticas, sem perder de vista a busca de uma unidade na diversidade. A abertura da universidade aos movimentos sociais é de grande importância, em se tratando de uma instituição pública através da qual podem se concretizar políticas de formação (em áreas de ensino, pesquisa e extensão), ao mesmo tempo em que se pode ampliar a interlocução com outras instituições e órgãos públicos para trabalhos dessa natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Edílson. *Latifúndios dominam 82% das terras em MT e êxodo rural continua. Amigos da Amazônia*, Cuiabá-MT: 24 Horas News, 2003 (disponível em <http://www.24horasnews.com.br/> acesso em 31 de março de 2005).

ANDRADE, Márcia Regina. PIERRO, Maria Clara Di et.al (org.) *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva. Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho*. Ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

_____. *A Desertificação Neoliberal no Brasil. O Brasil no Século XXI: a vitória de Lula e os desafios da esquerda social*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. s. ed. 1996. (s.d.).

BEZERRA NETO, Luiz. *Sem -Terra Aprende e Ensina*. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 67).

BIENNÈS, D. Máximo, T.O.R. *Uma Igreja na Fronteira*. São Paulo, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 2 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a Educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória*. IN: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords.) *Educação e Escola no Campo*. Campinas-SP: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. *Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Pedagogia da Terra. Formação de Identidade e identidade de formação*. Cadernos do IETRRA. Ano 2 (6): 77-98, dez. 2002.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Tendências atuais da educação brasileira: elementos para uma análise desde o ponto de vista do Movimento social popular*. Roteiro. Nº23, Ano X, Agos/dez. 1989.

_____. *Educação em Movimento*. Formação de Educadores e Educadoras do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *A Escola do Campo em Movimento*. IN: ARROYO, Miguel Gonzáles (Orgs.) *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

_____. *Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção*. IN: Kolling, Edgar Jorge, Cerioli, Paulo Ricardo, osfs et.al. (Orgs.). *Educação do Campo*:

Identidade e Políticas Públicas. Brasília-DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

_____, CAMINI, Isabela; CITOLIN, Soloá (orgs.). *CURSO NORMAL*, Projeto Pedagógico: Cadernos do IETRRA. Ano IV (10): 07-27, dez. 2004.

CÁPRILES, René. *Makarenko*. O nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989 (Pensamento e ação no Magistério)

CARVALHO, Horácio Martins de. *A articulação das lutas sociais no campo contra o império*. Texto. Congresso da CPT, Goiás, 2005.

_____. *Conceito de Camponês*. Texto. Iterra, 2005.

_____. *A ideologia da expansão capitalista no campo*. Texto. Iterra, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. *Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa, 2003. (disponível em <http://www.acaoeducativa.br> acesso em abril de 2004).

_____. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*: Educ. Pesquisa, vol. 27, nº 2, São Paulo, 2001. (disponível em <http://www.biblioteca.ufrgs.br> acesso em maio de 2004).

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
_____; et. al. *Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo"*. IN: ARROYO, Miguel Gonzáles (Orgs.) *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

_____. *Nova República?* 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

FOERSTE, Irineu e SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. *Professores, Sem Terra e Universidade: Qual parceria?*. IN: ANDRADE, Márcia Regina et.al. (Orgs.) *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva. Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. São Paulo – Ação Educativa; Brasília/PRONERA, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 7. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.

FRIGOTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. IN: Fazenda, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

GENTILI, Pablo, McCowan, Tristan. *Reinventar a escola pública*. Política educacional para o novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003, p 113-145.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, Antony. *A terceira via*. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GÖRGEN. Frei Sérgio Antonio ofm. *Os Novos Desafios da Agricultura Camponesa*. 2. ed. (s/ed.) 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1989.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, vol. 21, nº 55, Campinas, nov. 2001 (disponível em <http://www.biblioteca.ufrgs.br>, acesso em abril de 2004).

IANNI, Octavio. *O ciclo da Revolução Burguesa*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1985.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma educação básica do campo* (Memória). Nº 1. Brasília: UnB, 1999.

LAVRATI, Edvar. *Estratégias para os assentamentos no contexto atual na luta de classes*. Texto. s/d.

LEHER, Roberto. *Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação*. IN: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) *A Cidadania Negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez/CLACSO, 2002.

LÖWY, Michael. *Movimentos sociais estão na vanguarda*. Brasil de Fato Internacional, Rio de Janeiro, s.v., s.n., p. 8-9, 4 a 10 de novembro de 2004.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko*. Vida e obra – a pedagogia da revolução. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e perspectiva de formação omnilateral*: Campinas, 2004, 317 p. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas.

MANACORDA, Mario Alighiero. *MARX e a Pedagogia Moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1991 (Biblioteca da educação. Série I. Escola, v.5).

MARTINS, José de Souza. *Os Camponeses e a Política no Brasil*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. *Expropriação e Violência – a questão política no campo*. s.ed. São Paulo: Hucitec, s.d.

_____.et.al.(org.) *Travessias – a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. *O Poder do atraso*. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, Ângela Maria. *Autonomia da Escola*. A (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. *Crítica del Programa de Gotha*. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução: José Carlos Bruni...(et al.) 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A Mundialização da Educação*. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MENDES, Natalino Ferreira. *História de Cáceres*. Tomo I. História da administração municipal. 1973.

MOLINA, Mônica Castagna. *A Contribuição do Pronera na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*, Brasília, 2003. 150 p. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável da Universidade Nacional de Brasília, Brasília, 2003.

_____. *Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo*. IN: Kolling, Edgar Jorge, Cerioli, Paulo Ricardo, osfs et.al.(Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília-DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

MONTÃO, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social*. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Editora Senac, 2001. – (Série Ponto Futuro; 6).

MST. *Pedagogia do Movimento Sem Terra Acampamento às Escolas*. Boletim Educação, nº 8, São Paulo, 2001.

MOURA, Antonio Eustáquio de. *Gleba Canaã: estudo das práticas econômicas e sociais de camponeses posseiros no sudoeste do estado de Mato Grosso*. Porto Alegre, 1995. 240 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MULLER, Pierre e SUREL, Yves. *A Análise das Políticas Públicas*. Tradução: Agemir Barasco e Alceu R. Ferraro. Pelotas-RS: Educat, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *A Geografia das Lutas no Campo*. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Contexto).

_____. *O campo brasileiro no final dos anos 80*. IN: Stédile, João Pedro. *A questão agrária hoje*. 3 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Há vias abertas para a América Latina?* São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. *Estado, Sociedade, Movimentos Sociais e Políticas Públicas no Limiar do Século XXI*. Rio de Janeiro: FASE/PIC, 1994.

PERONI, Vera. *Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos Anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera e ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *O público e o privado na educação*. Interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PRADO JUNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. 46 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRETTI, Oreste & ALONSO, Kátia Morosov. *Educação em Mato Grosso, desvelando estatísticas*. Cuiabá: Ed. Universidade, UFMT, 1997.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *História da Educação Brasileira*. A Organização Escolar. 16 ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção memória da educação).

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. *Reforma agrária e distribuição de renda*. IN: Stédile, João Pedro. *A questão agrária hoje*. 3 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

SADER, Emir. *A Vingança da História*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas-SP, Autores Associados: 1997.

SCHMIDT, Benício Viero, MARINHO, Danilo Nolasco C. & ROSA, Sueli L. Couto. (Orgs.) *Os Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998

STÉDILE, João Pedro & FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente, A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

SILVA, Émerson Neves da. *Formação e ideário do MST*. Ed. Unisinos. São Leopoldo-RS, 2004.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entre Linhas, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*, São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Maria Cristina. Et. all. *PEDAGOGIA DA TERRA*. Turma Paulo Freire – Mato Grosso. Cadernos do Iterra. Ano 2 (6): 37-50, dez. 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível*. 2 ed. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

VIEIRA, Evaldo. *As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos*. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 56, p. 67-73, 1997.

_____. *Estado e Miséria Social no Brasil*. De Getúlio a Geisel – 1951 a 1978. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Democracia e Política Social*. São Paulo: Cortez, 1992. (Polêmicas do nosso tempo; v.49).

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia Contra o Capitalismo*. A renovação do materialismo histórico. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

Documentos

MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO DE POLÍTICA FUNDIÁRIA. Inca. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Inca. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Inca. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2004.

BRASIL. RESOLUÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CEB Nº1, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cuiabá, 1998.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO ESTADO DE MATO GROSSO, Sefaz, 2004.

UNIVERSIDADE do Estado de Mato Grosso

UNEMAT. Projeto: Proposta de Curso de Pedagogia/Cáceres aos Educadores da Reforma Agrária. (Em caráter emergencial) Cáceres: UNEMAT/1998.

_____. Projeto: Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária. Projeto Político Pedagógico. Cáceres: UNEMAT/2001.

_____. Relatório de Introdução à Geografia: Curso “Pedagogia da Terra”. Cáceres: UNEMAT/2002.

_____. Monografias dos estudantes da Pedagogia da Terra – Turma única. Cáceres: UNEMAT, 2003.

_____. Relatório: 6ª Etapa – período de 07/01 a 08/02 de 2002. Cáceres: UNEMAT/2002

_____. Relatório: 8ª Etapa – período de 13 a 31 de janeiro de 2003. Cáceres: UNEMAT/2003.

_____. Análise Técnica: Comissão Permanente de Apoio à Regularização da UNEMAT – CPAR. Cáceres: UNEMAT/2001.

_____. Relatório e comentários da Avaliação da Turma Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária. Cáceres: UNEMAT/MST, 2003.

_____. REGIMENTO ESCOLAR, Curso de Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária, Cáceres, Set. 2001 (mimeo).

_____. DECISUN nº 028/98 – CONEPE

_____. DECISUN Nº 021/98 _ CONSUNI

_____. DECISUN nº 036/99 _ CONSUNI

FASE/MATO GROSSO

NORONHA, Alíria Bicalho. Caracterização da Região sudoeste de Mato Grosso, FASE, 2004.

Entrevistas:

BARRETO, Misael. *Coordenador Regional do MST em Mato Grosso*. Entrevistadora: Marilda de O. Costa, Cáceres, 26 de fevereiro de 2005, 1 cassete sonoro.

FANAIA, Maria Rosângela Beckert. *Professora de Prática de Ensino do curso Pedagogia da Terra*. Entrevistadora: Marilda de Oliveira Costa, Cáceres, 19 de fevereiro de 2005, 1 cassete sonoro.

FIGUEIREDO, Jocinete das Graças. *Professora de Prática de Ensino do curso Pedagogia da Terra*. Entrevistadora: Marilda de Oliveira Costa, Cáceres, 22 de fevereiro de 2005, 1 cassete sonoro.

FURLAN, Jair. *Estudante de Pedagogia da Terra*. Entrevistadora: Marilda de Oliveira Costa. Cáceres-MT, 2 de setembro de 2005.

GATTASS, Leila Valdez de Souza. *Professora de Prática de Ensino do curso Pedagogia da Terra*. Entrevistadora: Marilda de Oliveira Costa, Cáceres, 15 de fevereiro de 2005, 1 cassete sonoro.

GROSSI JUNIOR, Geraldo. *Ex-Coordenador de Políticas Pedagógicas da SEDUC*. Entrevistadora: Marilda de Oliveira Costa, Cuiabá, 10 de fevereiro de 2005, 1 cassete sonoro.

HACK, Cássia. *Professora no curso “Pedagogia da Terra”*. Entrevistadora: Marilda de O. Costa, Cáceres-MT, 14 de setembro de 2005.

KOLLING, Edgar. *Setor Nacional de Educação do MST*. Entrevistadora: Marilda de Oliveira Costa, PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 03 de setembro de 2004.

LÁZARI, Eliane Siqueira. *Professora na UNEMAT*. Entrevistadora: Marilda de O Costa, Cáceres, 18 de agosto de 2004, 1 cassete sonoro.

LOPES, Elaine Aparecida. *Estudante de Pedagogia da Terra*. Entrevistadora: Marilda de O. Costa. Veranópolis-RS, 24 de junho de 2005.

MACHADO, Ilma Ferreira. *Professora da UNEMAT*. Entrevistadora: Marilda de Oliveira Costa, Cáceres, 17 de fevereiro de 2005, 1 cassete sonoro.

MIRANDA, Geralda Soares Gouveia. *Estudante de Pedagogia da Terra*. Entrevistadora: Marilda de O. Costa. Escola Madre Cristina – Assentamento Roseli Nunes- Mirassol D’Oeste/MT, 25 de agosto de 2005.

M.R. *Professora no curso “Pedagogia da Terra”*. Entrevistadora: Marilda de O. Costa, Cáceres-MT, 29 de setembro de 2005, 1 cassete sonoro.

MASIOLI, Itelvina Maria. *Coordenadora Regional do MST*. Entrevistadora: Marilda de Oliveira Costa, Cáceres, 27 de fevereiro de 2005, 1 cassete sonoro.

REIS, Vander Antonio dos. *Estudante de Pedagogia da Terra*. Entrevistadora: Marilda de Oliveira Costa, Cáceres, 11 de fevereiro de 2005, e 22 de setembro de 2005, 1 cassete sonoro.

RIBEIRO, Eliana. *Coordenadora do curso Pedagogia da Terra da UNEMAT*. Entrevistadora: Marilda de O. Costa, Cáceres, 06 de agosto de 2004, 1 cassete sonoro.

ROSA, Sônia Tolomeu. *Coordenação Regional do MST*. Entrevistadora: Marilda de O Costa, Cáceres, 31 de julho de 2004, 1 cassete sonoro.

SANTOS, Solange Serafim dos. *Estudante de Pedagogia da Terra*. Entrevistadora: Marilda de O. Costa, Cáceres, 08 de agosto de 2004, 1 cassete sonoro

SILVA, Bárbara Belanda Benevides. *Ex-Professora de área de assentamento*. Entrevistadora: Marilda de O Costa, Cáceres, 01 de agosto de 2004, 1 cassete sonoro.

SCARAVELI, Vanderli. *Coordenador regional do MST*. Entrevistadora: Marilda de O Costa, Cáceres, 31 de julho de 2004, 1 cassete sonoro.

ANEXOS

Anexo I - Relação nominal por assentamento e município de origem dos estudantes matriculados na primeira etapa do curso pedagogia da terra da UNEMAT – Cáceres/MT, 1999.

Anexo II - Relação nominal dos projetos de assentamentos do INCRA e destinados ao MST, por município, MT/2003

Anexo III - Termo de consentimento informado – Entrevistado/a

Anexo IV - roteiro para entrevista.

ANEXO I

RELAÇÃO NOMINAL POR ASSENTAMENTO E MUNICÍPIO DE ORIGEM DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NA PRIMEIRA ETAPA DO CURSO PEDAGOGIA DA TERRA DA UNEMAT – CÁCERES/MT, 1999.⁵⁷

N.º	ACADÊMICO	ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO/ESTADO
01	Adilson Poleze	Ireno Alves	Rio Bonito de Iguaçú/PR
02	Amarildo Rodrigues dos Santos	Antonio Conselheiro	Tangará da Serra/MT
03	Ângela Maria da Silva	Fazenda Tesouro	Tamarana/PR
04	Ângela Maria de Oliveira	Antonio Conselheiro	Tangará da Serra/MT
05	Antonia Lima Barros	Primeiro de Março	São João do Araguaia/PA
06	Carlizã Ferreira Aguiar	Geraldo Garcia	Nioaque/MS
07	Conceição de F. Rizzi Cavalcanti	Margarida Alves	Mirassol D'Oeste/MT
08	Edioni Aparecida Gomes	Timboré	Andradina/SP
09	Edvaldo de Melo	São Manoel	Anastácio/MS
10	Elaine Aparecida Lopes	Sta Maria-COOPAVI	Paranacity/PR
11	Elizandra G. do Nascimento	Andalúcia	Nioaque/MS
12	Elizandra Maria Mayer Babinski	Chico Mendes	S. José IV Marcos/MT
13	Erica Carlota P.de A. Hellenbrandi	Cecília Antunes	Rio Branco/MT
14	Fernanda Dias	Palmares	Nova União/RO
15	Flávia Ranzula	Nova Conquista	Cáceres/MT
16	Francisco dos Santos	Palmeira	Nioaque/MS
17	Geralda Soares de Gouveia	Paulo Freire	Araputanga/MT
18	Ivone da Silva Floriano	Margarida Alves	Mirassol D'Oeste/MT
19	Izaias Inácio de Almeida	Rio Feio	Guia L. da Laguna/MS
20	Jair Furlan	Roseli Nunes	Mirassol D'Oeste/MT
21	Jenésio da Silva Tolomeu	Nova Conquista	Cáceres/MT
22	José Ademilson Silvério Calazans		Nioaque/MS

⁵⁷ Esta tabela foi adaptada para apresentação neste texto, a partir do Relatório da Primeira Etapa do curso Pedagogia da Terra, realizado na UNEMAT, 1999, em 30 de abril de 2005.

23	José Luzia Máximo da Fonseca	8 de Março	Itaúraí/MS
24	Juliana Gomes Melo	José Beltran	Rondonópolis/MT
25	Leosmar Xavier Gomides		Reserva do Cabaçal/MT
26	Lidiane Aparecida Silva	Pe. Josimo Tavares	Promissão/SP
27	Lourival José Cardoso	Chico Mendes	Itaúraí/MS
28	Luzinete Jesus de O. Tolomeu	Nova Conquista	Cáceres/MT
29	Márcia Francisca de Freitas	17 de Março	Jucimeira/MT
30	Maria Aparecida da Silva		Bauru/SP
31	Maria Cristina Vargas	Contestado	Bituruna/PR
32	Maria das Dores P. de Oliveira		Eldorado do Carajás/PR
33	Maria do Carmo Barbosa	28 de Outubro	Campo Verde/MT
34	Maria José da Silva Mata	Paulo Freire	Jandaia/GO
35	Maria José de Souza Gomes	Roseli Nunes	Mirassol D'Oeste/MT
36	Maria Pereira dos Santos	Antonio Conselheiro I	Cáceres/MT
37	Maristela Justina dos Reis Lopes	Margarida Alves	Mirassol D'Oeste/MT
38	Marli Gomes Santos	Dom Osório	Rondonópolis/MT
39	Marta Justina dos Reis	Paulo Freire	Araputanga/MT
40	Milton Alves do Rego	Carlos Marighela	Poxoréu/MT
41	Natalino Dias Santos	Dom Osório	Rondonópolis/MT
42	Neusa Maria Gincli		Itapeva/SP
43	Neuzete Ferreira da Silva	Antonio Conselheiro	Tangará da Serra/MT
44	Paulo Marcos Ferreira Andrade	Antonio Conselheiro	Tangará da Serra/MT
45	Pedro da Silva Bonfim	Libertação Cam ponesa	Tamarana/PR
46	Rita Júlia de Souza Zocal	Margarida Alves	Mirassol D'Oeste/MT
47	Rosana Cebalho Fernandes	Che Guevara	Itaberá/GO
48	Roseli Aparecida Corrêa	Chico Mendes	Rondonópolis/MT
49	Rusiberge da Costa Ramos	Antonio Conselheiro	Tangará da Serra/MT
50	Sara Maria Feitosa da Silva	União dos Palmares	Cidade Ocidental/GO
51	Sebastiana Bernardina de Souza	Nova Conquista	Cáceres/MT
52	Selma de Fátima Santos		Bauru/SP
53	Serafina Ribeiro Fernandes	Antonio Conselheiro	Tangará da Serra/MT

54	Sérgio de Miranda Moreira	Antonio Conselheiro	Tangará da Serra/MT
55	Silvana da Silva Sócrates		Itaberá/SP
56	Silvano Araújo Pereira	Florestan Fernandes	Araputanga/MT
57	Simone da Silva	Anda Lúcia	Nioaque/MS
58	Solange Serafim dos Santos	Pe. Josimo Tavares	S.José do Povo/MT
59	Sônia Maria Cardoso de Souza	Madre Cristina	Pedra Preta/MT
60	Terezinha de Oliveira Jales	Chico Mendes	S.José. IV Marcos/MT
61	Valdirene Balduino Rodrigues	Roseli Nunes	Mirassol D'Oeste/MT
62	Vander Antonio dos Reis	Margarida Alves	Mirassol D'Oeste/MT
63	Vani Maria de Paiva		Campestre/GO
64	Vera Antonia M. Pinto Cardoso	Chico Mendes	Itaquiraí/MS
65	Vicente Barbosa Filho		Eldorado dos Carajás/PA

ANEXO II

RELAÇÃO NOMINAL DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS DO INCRA E DESTINADOS AO MST, POR MUNICÍPIO, MT/2003⁵⁸

Município/Sede	Denominação do Imóvel	Área (há)	Capacidade e nº de famílias beneficiadas	Data de Criação
Araputanga	São Benedito	1.220	046	05.05.98
Araputanga	Florestan Fernandes	4.551	182	04.09.00
Cáceres	Laranjeira II	1.210	046	04.03.97
Cáceres	Margarida Alves	3.903	145	09.05.97
Cáceres	Laranjeira I	10.944	243	24.02.97
Cáceres	Paíol	16.067	449	24.02.97
Campo Verde	Paulo Freire	450	017	10.12.99
Campo Verde	04 de Outubro	959	040	04.06.01
Campo Verde	Terra Forte	2.100	070	09.01.97
Campo Verde	28 de Outubro	2.262	070	30.12.96
Dom Aquino	Paraíso	1.247	050	02.12.96
Guiratinga	Salete Strozak	1.049	039	02.04.01
Juscimeira	Geraldo Pereira de Andrade	3.926	140	06.11.96
Mirassol D'Oeste	Roseli Nunes	10.611	331	02.04.01
Pedra Preta	Águas da Serra	440	018	07.12.98
Poxoréo	Tietê	726	030	16.11.99
Poxoréo	Carlos Mariguela	5.583	160	10.12.99
Rondonópolis	Vale do Bacuri	605	030	02.12.96
Rondonópolis	São Francisco	332	050	10.01.97
Rondonópolis	Primavera	1.155	050	04.04.97
Rondonópolis	Coqueiro	1.179	050	05.05.98
Rondonópolis	Santa Luzia	826	030	09.01.97
Salto do Céu	Cecília Antunes	1.254	046	09.09.02
São José do Povo	Sandrini	2.086	080	14.12.98
São José do Povo	Márcio Pereira	2.286	090	30.05.97
São José do Povo	Padre Josimo Tavares	3.156	126	06.07.98
S. José dos IV Marcos	Santa Rosa I	1.887	073	31.12.97
Tangará da Serra	Antônio Conselheiro	37.259	900	12.12.97
Várzea Grande	Dorcelina Furlador	984	040	02.04.01

Fonte: SEPLAN - Anuário Estatístico de Mato Grosso/2003 (citado por Hack, 2005).

⁵⁸ Esta tabela foi adaptada para apresentação neste texto, a partir da Tabela 8.4 do Anuário Estatístico de Mato Grosso – 2003, páginas 348 e 349 do Capítulo 8 – Estrutura, Reforma Agrária e Regularização Fundiária, obtida através de consulta na página www.seplan.mt.gov.br, da Secretaria de Planejamento do Estado, em 09.01.2005.

ANEXO III

Termo de consentimento informado – Entrevistado/a

MARILDA DE OLIVEIRA COSTA, aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado em Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul está desenvolvendo a pesquisa intitulada **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: o caso do curso de Pedagogia da Terra da UNEMAT/ Cáceres-MT.**

Esta pesquisa visa analisar o desenvolvimento da parceria no curso Pedagogia aos Educadores da Reforma Agrária/”Pedagogia da Terra” executado entre o PRONERA/INCRA, a Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, a Secretaria de Estado de Educação/SEDUC, a Empresa Mato-grossense de Pesquisa e Extensão Rural/EMPAER e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST.

Nosso objetivo geral é analisar a relação entre o MST e as instituições envolvidas no convênio do referido curso.

Para este fim serão analisados os documentos escritos, convênios, os relatórios e avaliações do curso interno à universidade, textos produzidos pelos estudantes, monografias de final de curso; serão realizadas entrevistas com pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na realização do curso, e também com membros do então Setor de Educação do MST.

A responsável por esta pesquisa é a mestranda Marilda de Oliveira Costa, sob orientação da Professora Vera Maria Vidal Peroni (Faculdade de Educação) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que a primeira se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através dos telefones (051) 3228 2242 e (065) 223-8656.

A Mestranda pesquisadora será responsável pela realização da entrevista e acompanhará todo o processo de registro das informações prestadas.

Em caso positivo: concordo com a identificação de meu cargo ou ligação com a instituição e/ou entidade a qual pertença (responsável por Setor, Atividade, etc.) nos relatórios da pesquisa e publicações associadas - () sim () não

Concordo com a identificação de meu nome nos relatórios da pesquisa e publicações associadas - () sim () não

Concordo com a gravação da entrevista () sim () não

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas a serem realizadas por terceiros () sim () não

_____, _____ de _____.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da aluna/Pesquisadora

ANEXO IV

ROTEIROS PARA ENTREVISTAS.

Com pessoas do MST

- 1 - Nome, formação, função
- 2 – Motivações que a/o levaram a procurar o MST
- 3 – Tempo de atuação no MST
- 4 – Participação na primeira ocupação de terras na região da Grande Cáceres
- 5 – Formação do MST na região da Grande Cáceres
- 6 – Balanço de nove anos do MST em Mato Grosso: lutas e conquistas
- 7 – Contribuição no processo educacional
- 8 – História da escola no acampamento
- 9 – Cursos de capacitação de professores
- 10 – Relação com a UNEMAT
- 11 – História de construção da Pedagogia da Terra
- 12 – Participação do MST na construção do projeto de curso
- 13 – Papel desempenhado na execução do curso Pedagogia da Terra da UNEMAT
- 14 – Forma de seleção dos estudantes do MST para participar da Pedagogia da Terra

15 – Tempo de acompanhamento do curso Pedagogia da Terra

16 – Função desempenhada junto ao curso

17 – Os objetivos do MST com o curso

18 – Os objetivos do MST foram contemplados na proposta

19 – Quais as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho que acompanhou no curso

20 _ Foi possível conciliar os objetivos do MST com os dos demais parceiros e de que maneira

21 _ Como você viu a autonomia do MST em relação a dos demais parceiros

22 _ Como viu a relação do MST e UNEMAT no desenvolvimento da gestão do curso

23 – Foi possível conciliar as tendências teórico-metodológicas do PPP com as teorias pedagógicas assimiladas historicamente pelo MST

24 – Como você viu a parceria no desenvolvimento do trabalho

Com pessoas UNEMAT e demais parceiros

1 - Nome, formação, cargo e/ou função

2 – Como se deu sua aproximação com o MST

3 - Participação em trabalhos de qualificação de professores junto ao Movimento

4 – História da relação da UNEMAT com o MST

5 – Processo de construção da proposta do curso Pedagogia da Terra

6 – Conhecimento da proposta educacional do MST

- 7 – História de construção da Pedagogia da Terra
- 8 – Quem eram os estudantes do curso Pedagogia da Terra
- 9 – Papel desempenhado na execução do curso Pedagogia da Terra da UNEMAT
- 10 – Tempo de trabalho no curso Pedagogia da Terra
- 11 – Função desempenhada junto ao curso
- 12– Objetivos da UNEMAT com o curso
- 13 – Os objetivos da UNEMAT foram contemplados na proposta
- 14 – Foi possível conciliar os objetivos da UNEMAT com os dos demais parceiros e de que maneira
- 15 – Quais as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho que desempenhou no curso
- 16 – Como você viu a autonomia da Universidade em relação a dos demais parceiros
- 17 – Como viu a relação do MST e UNEMAT no desenvolvimento da gestão do curso
- 18 – Foi possível conciliar as tendências teórico-metodológicas do PPP com as teorias pedagógicas assimiladas historicamente pelo MST
- 19 – Como você vê o trabalho em parceria
- 20 _ Forma de organização do MST e da universidade interferiu no curso e de que maneira isso se deu

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)