



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA JOSÉ NASCIMENTO SOARES

**O PROCESSO FORMATIVO-EDUCATIVO DOS TRABALHADORES
RURAIS DO MST/SE: a prática pedagógica dos monitores-professores**

Natal - RN
2006



Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Maria José Nascimento Soares

**O PROCESSO FORMATIVO-EDUCATIVO DOS TRABALHADORES RURAIS
DO MST/SE: a prática pedagógica dos monitores-professores**

Tese apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
como exigência parcial para obtenção do título
de **DOCTORA EM EDUCAÇÃO**.

Orientadora:

Profª Dra. Betania Leite Ramalho

Fotos da capa na sequência:

- 1.Foto do acampamento Santa Clara, município de Capela/SE, 1996.
- 2.Sala de aula. Assentamento Santa Maria da Lage, município de Poço Verde/SE, em 2000.
- 3.Realização da Mística, Curso de Formação do Educador Popular, Assentamento Moacir Wanderley – Quissamã, município de Nossa Senhora do Socorro/SE, em 2001.
- 4.Foto de Encontro de Capacitação. Assentamento Moacir Wanderley – Quissamã, município de Nossa Senhora do Socorro/SE, em 1998.
- 5.Foto de Encontro de Capacitação, município de Aracaju/SE, em 1996.
- 6.Foto de Encontro de Capacitação, município de Aracaju/SE, em 1997.
7. Foto de Sala de Aula, Assentamento Alto Bonito, município de Poço Redondo/SE, em 1996.

Divisão de Serviços Técnicos

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Soares, Maria José Nascimento.

O processo formativo-educativo dos trabalhadores rurais do MST/SE: a prática pedagógica dos monitores-professores / Maria José Nascimento Soares. – Natal, 2006.
229 f.:il.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Betania Leite Ramalho.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Formação-escolarização – Tese. 3. Monitores -professores – Tese. 4. Educação escolar do MST – Tese. 5. Prática pedagógica – Tese. 6. Processo diferenciado – Tese. I. Ramalho, Betania Leite. II. Título.

RN/UF/BCZM
CDU 37(043.2)

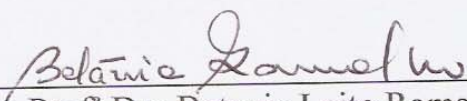
CDU 37(043.2)

O PROCESSO FORMATIVO-EDUCATIVO DOS TRABALHADORES RURAIS DO MST/SE: a prática pedagógica dos monitores-professores

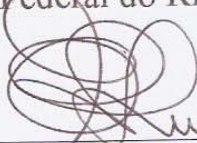
Tese apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
como exigência parcial para obtenção do título
de **DOCTORA EM EDUCAÇÃO**.

Aprovada em 25 de setembro de 2006

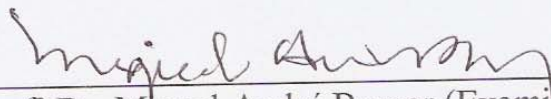
BANCA EXAMINADORA



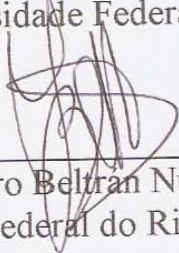
Profª Dra Betania Leite Ramalho (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Profª Dra Emília Freitas de Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar



Profº Dr Miguel André Berger (Examinador Externo)
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Profº Dr Isauro Beltrán Nuñez (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



Profª Dra Marlúcia Menezes de Paiva (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN



A Francisco Moisés e Marjorie Gabriela, meus
amados filhos, pela certeza de que aprenderam a viver
partilhando a vida um do outro como verdadeiros
irmãos. **Amo-os.**

A todos que sofrem injustiças em seus direitos e
lutam pela dignidade do ser humano.

A Você, fortaleza do meu existir.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS** de toda bondade por quem vivemos e alcançamos toda e qualquer vitória.

Ao **amado esposo José Soares de Santana**, pela aprendizagem de compartilhar momentos de alegrias junto ao homem do campo, especialmente pela convivência com seus pais Dionízio e Maria da Conceição (in memorian). Sou-lhes eternamente grata pela grandiosidade d'alma e pela coragem de assumir todos os encargos de cuidar e educar nossos filhos – **te amo**.

Aos **meus pais José Lima e Celina**, por acreditarem na potencialidade e na concretização dessa realização. Encontra-se aqui a sinopse da minha trajetória de filha, companheira, mãe, amiga, tia, cunhada, profissional e Mulher – meu maior orgulho.

A **Dr. Pedro Carregosa de Andrade**, pela sabedoria de entender de forma generosa e compreensiva cada momento de alegria, sucesso e angústia, encorajando-me na trilha dos meus maiores sonhos e, sobretudo, pela sua amizade.

A **Profª Dra Betania Leite Ramalho**, pela responsabilidade na orientação e postura ética ao conduzir essa tese. Ensinando-me a virtude da prudência e da temperança pela sabedoria com que se propôs a torná-la realidade na minha vida. Mulher fortalecida pela luz divinal abraçando a causa pela justiça entre os homens.

A **Profª Dra Sônia Barreto Freire**, filósofa que através da sua sabedoria e amabilidade foi a arquiteta de sonhos e inquietações, fez-me acreditar na potencialidade e na singularidade do homem em busca de um pensar diferenciado do outro.

A **Severino José Bezerra Filho**, amigo de conduta exemplar, no cotidiano da vida, meu especial agradecimento, pela grandiosidade das palavras expressadas em todos os momentos dessa construção solitária.

A **Profª Dra Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus**, pessoa que representa a beleza do ser mulher, fortalecida pela luz. Sou-lhes grata pela aprendizagem partilhada ao teu lado.

A **minha colega Iran de Maria Leitão Nunes**, por todo o companheirismo na construção da tese, ressignificando cada momento à distância e os momentos tão difíceis, com palavras de consolo e de otimismo.

Ao **casal Edivânio Andrade e Vanessa Matos**, pela dedicação em dialogar e por acreditar na realização dessa tese.

A **Profª Dra Ana Lúcia Assunção Aragão**, estrela guia que apontou os caminhos para encontrar o fio condutor da minha trajetória em Natal.

À **coordenadora Profª Dra Márcia Maria Ribeiro Gurgel**, pela magnanimidade de levar adiante um projeto solidário de vivência com os pós-graduandos mostrando-nos saídas fabulosas para os problemas, expressando um grandioso sorriso pela conquistas de cada aluno do PPGeD.

Aos **professores do PPGeD**, pela compreensão em partilhar experiências e diálogos nos encontros, seminários, ciclo de debates e cafés pedagógicos.

A **equipe de apoio (secretários e seus auxiliares) e aos bolsistas das linhas de Pesquisa**, pois, sem o apoio incondicional de todos não teria tido acesso a informações tão preciosas para minha tese.

Aos colegas do Departamento de Educação da UFS, pela gentileza em resolver as pendências advindas da nossa ausência nesse departamento.

Ao Programa de Qualificação Docente, pela concessão de empréstimos de materiais necessários à pesquisa no campo empírico.

À Pró-Reitoria de Pós-Graduação, pelo empenho em tratar das questões relativas aos repasses das bolsas, na pessoa de **Ednalva Freire Caetano** e do **Profº Dr Miguel André Berger** que em conjunto administram o convênio PQI/UFS.

A companheira A.S. Alcidéa Terezinha Menezes da Silva, pela coragem em acreditar no trabalhador rural, em especial, no MST. Grata pela colaboração em todos os momentos da construção dessa tese.

Ao companheiro Esmeraldo Leal dos Santos, pela garra no enfrentamento das conquistas pelas ocupações organizadas e pela oportunidade que tive de participar da ocupação Fazenda Piranhas, hoje Projeto de Assentamento 27 de outubro, município de Simão Dias/SE.

A companheira Acácia Maria Feitosa Daniel, pela determinação em tocar adiante um Setor de Educação buscando parcerias para implementar essa ação nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária no Estado de Sergipe.

A todos que integraram a equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, durante a minha trajetória neste processo formativo-educativo.

Aos meus familiares e amigos, pela colaboração na trajetória dessa minha caminhada em busca dos meus ideais e objetivos.

Aos meus colegas e amigos Jailton Soares, Neila Reis, Zoraya Marques, Neide Sobral, Sergio Lopes, Pedro Filho, Alípio Souza, Mauricio, Paulo Heimar, Florisvaldo, Kelly e Margela, pela solidariedade e diálogo estabelecido nesta caminhada, fortalecendo ainda mais os laços do encanto da amizade.

Aos membros do HEICLD, pela amabilidade em tratar todos os indivíduos que necessitam de apoio. Foi um aprendizado fabuloso que não tenho palavras para expressar meus sentimentos.

A CAPES, pelo financiamento mediante convênio estabelecido com a UFS/UFRN.

A Todos que fazem o MST/SE, pela interlocução e pelo ambiente educativo que me proporcionou entender os mecanismos dessa tese social e partilhar de momentos plenos de certezas e incertezas da justiça prática. Especialmente, ao setor de educação, meus sinceros agradecimentos pela aprendizagem da conquista de direitos sociais, demonstrado no exercício de sua prática pedagógica (monitores-professores), e pela conquista da dignidade – **viver**.

A todos aqueles que indiretamente contribuíram para o engrandecimento da construção deste trabalho e que não foram citados pela falta de memória das primeiras lembranças.

Desejo expressar os mais sinceros agradecimentos aos leitores da primeira versão desta tese, especialmente, a **Profª Dra. Rosália de Fátima e Silva** e o **Profº Dr. Isauro Bertán Núñez**, cujos comentários permitiram corrigirem equívocos e realçar os pontos de maior relevância para a temática em questão.

Somos milhões de companheiros e companheiras buscando a libertação da terra, de homens e mulheres em um país onde a terra vale ouro e os seres humanos, alguns gramas de chumbo moldados em bala que fazem sangrar o destino do nosso povo sofredor!

Na arte de resistir às tentativas da destruição de nossos sonhos, trincheiras da criatividade se revela a rebeldia dos poetas e cantadores filhos da terra e da esperança no palco imaginário para onde marcham as colunas dos grandes guerreiros e lutadores sem terra.

A terra no seu suspiro nos abençoa e agradece através das nuvens de poeira provocadas pelos rígidos pés descalços que seguem destemidos, construindo esta grande irmandade de companheiros em busca da dignidade perdida. Seguimos cantando.

Na poesia do cantador se misturam o desejo da terra e dos homens na grande sinfonia da esperança que aponta o horizonte e o longe fica perto quando se caminha adiante.

As cordas movem paixões. O sentimento, as pulsações e o sonho de vencer, os corações.

Cantar pois é mais que um prazer quando as vozes brotam de forças em movimento que ao som suave de belas melodias elevam foices rompendo cercas, retirando morões para ver nascer o novo dia.

Assim a terra se converte em causa, a liberdade se converte em sonho, o grito forte se converte em guerra e o povo todo segue um só caminho na trilha estreita plantando futuro.

Que a noite escura da dor e da morte passe ligeira, que o som de nossos hinos anime nossas consciências e que a luta redima nossa pobreza, que o amanhecer nos encontre sorridentes, festejando a nossa liberdade.

(Ademar Bogo)

RESUMO

A presente tese desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, investiga o processo formativo-educativo dos trabalhadores rurais do MST, no Estado de Sergipe, Brasil, dando ênfase à prática pedagógica realizada pelos monitores-professores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nessa perspectiva a tese objetiva descrever, compreender e interpretar como se dá a efetivação dessa prática pedagógica assim como a utilização de estratégias metodológicas que dão suporte ao projeto político-pedagógico e educativo para os assentamentos de Reforma Agrária que lutam pela conquista da terra e por dignidade social. A pesquisa, após ampla revisão bibliográfica e eletrônica, analisou Diários de Campo, Relatórios Técnicos e Pedagógicos e realizou entrevistas com os envolvidos no processo de formação-escolarização, totalizando 23 indivíduos que atuam diretamente nas áreas de assentamento. No âmbito da formação-escolarização, o estudo revela que a prática pedagógica desenvolvida pelos monitores-professores é fortemente imbricada ao processo formativo-educativo que ganha nos assentamentos um sentido bastante peculiar. Tal fato fica evidente nos registros dos Diários de Campo, nos Relatórios e nas entrevistas concedidas, registros estes que dão visibilidade ao empenho e engajamento ao processo desenvolvido pelos monitores-professores na elaboração de estratégias metodológicas e no recurso à mística como dimensão integradora de todo o processo. Tais elementos referendam a tese de que o processo de formação-escolarização dos monitores-professores desenvolvidos pelas parcerias estabelecidas e respeitando as especificidades dos princípios que regem o Movimento, o torna diferenciado em razão da mística como elemento integrador da prática formativo-educativa do trabalhador rural do MST.

PALAVRAS-CHAVE

Formação-escolarização, monitores-professores, educação escolar do MST, prática pedagógica, processo diferenciado

RÉSUMÉ

Cette thèse, développée dans la ligne de recherche Formation et Professionnalisation de Professeurs du Doctorat en Éducation de l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte, présente une investigation sur le processus formatif-éducatif des travailleurs ruraux du MST, dans l'état de Sergipe, Brasil, faisant ressortir la pratique pédagogique réalisée par les moniteurs-professeurs du Mouvement des Travailleurs Sans Terre (MST). Dans cette perspective, la thèse a pour but décrire, comprendre et interpréter la mise en pratique de ce savoir-faire pédagogique ainsi que l'utilisation de stratégies méthodologiques qui soutiennent le projet politique-pédagogique et éducatif pour les campements de Réforme Agraire qui luttent pour la conquête de la terre et pour dignité sociale. La recherche, après large révision bibliographique et électronique, a analysé des carnets de notes, des rapports techniques et pédagogiques et a réalisé des interviews avec des intégrants du processus de formation-scolarisation, totalisant 23 individus qui travaillent directement dans les campements de Réforme Agraire. En ce qui concerne la formation-scolarisation, l'étude révèle que la pratique pédagogique développée par les moniteurs-professeurs est fortement liée au processus formatif-éducatif, ce qui dans ces campements a une signification bien particulière. Cela est évincé dans les carnets de notes, rapports et interviews réalisés, données qui rendent visible le processus développé par les moniteurs-professeurs, efforcés et engagés dans l'élaboration de stratégies méthodologiques et dans le recours au mystique comme dimension intégrante de tout le processus. Tels éléments renforcent la thèse selon laquelle le processus de formation-scolarisation des moniteurs-professeurs développé par les partenariats établis, respectant les spécificités des principes qui régissent le Mouvement, est différencié en raison de la mystique considérée élément intégrant de la pratique formative-éducative du travailleur rural du MST.

MOTS-CLES Formation-scolarisation, moniteurs-professeurs, éducation scolaire du MST, pratique pédagogique, processus différencié

ABSTRACT

The current thesis developed in the Research Line Education and Teaching Professionalization from Post-graduation Program in Education by Universidade Federal do Rio Grande do Norte which has investigated the process of monitor-teachers' education of the Rural Workers of the Landless Workers' Movement (LWM) in the State of Sergipe-Brazil, giving emphasis to the pedagogical practice carried out by monitor-teachers of the Landless Rural Workers' Movement. In this perspective the thesis has as objective to describe, comprehend and interpret as it occurs the effectiveness of that pedagogical practice as well as the use of methodological strategies that give support to the educational and political pedagogic project for the settlements of Land Reform that fight by land conquest and social dignity. This research analyzed the Field Diaries, Technical and Pedagogical Reports and carried out interviews with involved ones in the education-schooling process, totalizing 23 individuals that act directly in the settlement areas after wide bibliographical and electronic revision. In the education-schooling scope, this study discloses that the pedagogical practice developed by the monitor-teachers is strongly linked to the formative-educational process which gains in the settlements a very peculiar direction. Such a fact is evident in of the Field Diaries, Reports and the granted interviews, data that give visibility to the process developed by the monitor-teachers involved in the elaboration of methodological strategies and the resource to the mystic as integrating dimension of all process. Such elements authenticate the thesis of that the formation-schooling process of the monitor-teachers developed by established partnerships and respecting the specificities of the principles that conduct the Movement which has become it differentiated due to the mystic as integrating element of the formative-educational practice of rural workers of the Landless Worker's Movement.

KEY-WORDS

Education-Schooling, monitor-Teachers, LWM School
Education, Pedagogical Practice, Differentiated Process

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Foto do acampamento Fazenda Tapera do Mico, município de Lagarto/SE, em 1998.	22
Figura 2	Mapa de Projetos de Assentamentos do Estado de Sergipe	32
Figura 3	Foto do Acampamento Santa Rita de Cássia, município de Estância/SE, em 2006.	38
Figura 4	Dimensões do processo organizativo	59
Figura 5	Dimensões integradoras da Mística	80
Figura 6	Foto de Sala de Aula, Assentamento Vaza Barris, município de Pinhão/SE, 1999.	83
Figura 7	Foto de Encontro Pedagógico na região do sertão, Assentamento Pioneira, município de Poço Redondo/SE, em 2000.	127
Figura 8	Realização da Mística, no Curso de Formação do Educador Popular, Assentamento Moacir Wandelely-Quissamã, município de Nossa Senhora do Socorro/SE, em 2002.	153
Figura 9	Material elaborado para o desenvolvimento da Alfabetização nas áreas de assentamentos	159
Figura 10	Exemplares dos Cadernos de Aprendizagem do Curso de Formação do Educador Popular.	174
Figura 11	Foto do Acampamento São Roque, município de Cristinápolis/SE, em 1999.	191
Figura 12	Vista parcial do Assentamento Cuiabá, município de Canindé de São Francisco/SE, em 2000.	198
Figura 13	Foto do Acampamento na Fazenda Piranhas, município de Simão Dias/SE, em 1998.	219
Figura 14	Foto de Sala de Aula, Assentamento Campo Alegre, município de Umbaúba/SE, em 1999.	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo dos Municípios e Assentamentos pesquisados	33
Quadro 2	Cursos Implementados pelo MST	105
Quadro 3	Demonstrativo dos cursos concluídos em 2004-05	109

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice – A	Roteiro da Entrevista	220
Apêndice – B	Demonstrativo dos cursos de formação-escolarização	221
Apêndice – C	Demonstrativo dos cursos em andamento e negociação	222

LISTA DE ANEXOS

Anexo – A	Diário de Campo	226
Anexo – B	Ementário das disciplinas	227

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANCA	Associação Nacional de Cooperação Agrícola
BNDES	Banco de Desenvolvimento de todos os Brasileiros
CEAD	Coordenadoria de Educação à Distância
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Bases
CF	Constituição Federal do Brasil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNDRS	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCRAB	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária no Brasil
CONEP	Conselho de Ensino e da Pesquisa da UFS
CONSU	Conselho Universitário da UFS
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DED	Departamento de Educação
DER/FUNDEP	Departamento de Educação Rural da Fundação para o desenvolvimento da Educação Popular
DOU	Diário Oficial da União
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAPESE	Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão do Estado de Sergipe
FAT	Fundo de Amparo aos Trabalhadores
FEP	Formação do Educador Popular.
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETASE	Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Sergipe
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceieiro
GTRA/UnB	Grupo de Trabalho de apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília

IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPA	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização
PA	Projeto de Assentamento
PIC	Projeto Integrado de Colonização
PROEX	Pro-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAF/MDA	Secretaria da Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário
SAPPP	Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Desporto
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDR	União Democrática Ruralista
UEG	Universidade do Estado de Goiás
UEMG	Universidade Estadual do Mato Grosso
UEMS	Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ULTABs	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para educação, Ciências e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 DIMENSÃO DO ESTUDO	23
1.2 O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DE ESTUDO	25
1.3 ESTRUTURA METODOLÓGICA	27
1.3.1 Perfil dos participantes da Pesquisa	28
1.3.2 Fontes de Dados da Pesquisa	29
1.3.3 Caracterização da Área de Estudo	31
1.3.4 Amostra	32
1.3.5 Instrumentos, Procedimentos de Coleta e Tratamento dos Dados	33
1.3.6 Definições de Termos e Estrutura Organizacional da Tese	34
 CAPÍTULO I	 37
2 O MST: SUAS LUTAS E ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO.	38
2.1 A REFORMA AGRÁRIA: IMPACTOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL.	39
2.2 DESIGUALDADE SOCIAL: A COMUNIDADE COMO FORMA ORGANIZATIVA.	50
2.3 HISTORIANDO A ORGANIZAÇÃO SOCIAL – MST.	61
2.4 FORMAS DE ORGANIZAR A COMUNIDADE DE ASSENTADOS	69
2.5 A MÍSTICA: INTEGRADORA DAS DIMENSÕES DE FORMAÇÃO	75
 CAPÍTULO II	 82
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO MST.	83
3.1 MAPEANDO CONCEPÇÕES, PROPÓSITOS E FINALIDADES DA SUA PROPOSTA EDUCATIVA.	84
3.2 O MST E SUAS PARCERIAS.	98
3.2.1 O PRONERA e seus mecanismos de atuação.	98
3.2.2 Cursos implementados.	105
3.3 A ESCOLA NO ASSENTAMENTO.	121

CAPÍTULO III	126
4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO-ESCOLARIZAÇÃO DO MST	127
4.1 SITUANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO	129
4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MST	143
4.3 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A MÍSTICA, A FORMAÇÃO E A DESIGUALDADE.	148
CAPITULO IV	152
5 A PRÁTICA FORMATIVO-EDUCATIVA DO MST NO ESTADO DE SERGIPE	153
5.1. ANÁLISE DA CONSOLIDAÇÃO DESSE PROCESSO.	155
5.1.1 Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária	157
5.1.1.1 Critérios de escolhas do monitor-professor	161
5.1.2 Projeto de Formação do Educador Popular: uma experiência em áreas de Reforma Agrária.	166
5.1.3 Projeto de Formação do Educador Popular: uma experiência de formação em nível de magistério em áreas de Reforma Agrária.	169
5.1.4 Outras iniciativas formativo-educativas	177
5.2. O SENTIDO ATRIBUÍDO PELOS MONITORES-PROFESSORES À PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DO MST.	182
5.2.1 A prática pedagógica inserida no contexto do assentamento	183
5.2.2 Utilização de instrumento reflexivo da prática pedagógica	186
5.2.3 O diferencial da prática pedagógica no processo formativo-educativo	188
6 À GUIA DE CONCLUSÃO	190
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES	218
ANEXOS	224

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO



Figura 1 Foto do acampamento Fazenda Tapera do Mico, município de Lagarto/SE, em 1998.
Arquivo Pessoal

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz
Quem sabe... Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei E nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso a paz pra poder sorrir. É preciso chuva para florir.

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente compreender a marcha. E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu sou, estrada eu vou

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora
Um dia a gente chega e noutro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o Dom de ser capaz. De ser feliz...

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso, porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz. De ser feliz...

(Almir Sater e Renato Teixeira)

1.1 DIMENSÃO DO ESTUDO

A presente tese trata da prática educativa nas áreas de assentamento da Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado de Sergipe. Analisa o processo formativo-educativo desenvolvido pelo monitor-professor¹ para escolarizar a população de assentados do citado Movimento. O estudo insere-se, portanto, numa área de conflitos sócio-políticos na qual a questão da desigualdade social se revela como pano de fundo de um dos movimentos sociais mais expressivos e persistentes do país. Ao visitarmos acampamentos e assentamentos² do MST fomos surpreendidos com a atitude de homens e mulheres e nos perguntávamos o que os motivava a desgarrarem-se de seus locais de origem e convivência social para enraizarem-se num movimento social cuja motivação principal estava na conquista da terra mediante a luta por uma Reforma Agrária.

O interesse inicial em desenvolver o presente estudo decorreu da nossa participação num Projeto de Extensão, na área da educação de jovens e adultos, intitulado “Uma experiência em alfabetização dos funcionários da Universidade Federal de Sergipe”³. Esse projeto realizado em 1993 e nos instigou a refletir sobre uma formação pautada num horizonte de cunho humanista, que visava a inserção dos indivíduos no processo de escolarização, abrindo condições para a realização de uma parceria com o MST, na promoção de um curso de capacitação para um grupo de monitores-professores, dando início a um processo de organização das classes de alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamentos e acampamentos⁴.

¹ Utilizamos o termo monitor-professor para designarmos os responsáveis pela formação-escolarização dos trabalhadores rurais nos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária. O termo monitor é tomado emprestado de monitoria que tem resquícios no método de ensino e é utilizado no moldes do ensino mútuo ou ensino simultâneo de Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838) que insere a prática formal de monitoria no contexto da escola, a fim de obter resultado no processo ensino-aprendizagem.

² É uma forma organizativa de convivência dos Sem Terra quando estes passam pelo processo de acampamento do espaço desocupado, desapropriado pelos órgãos e dividido entre as famílias. Essa demarcação, sob a forma de assentamento, “[...] é uma fração do território conquistado e a esse conjunto de conquistas chamamos territorialização [...] a luta pela terra leva à territorialização porque com a conquista de um assentamento abrem-se as perspectivas para a conquista de um novo assentamento” (STÉDILE; FERNANDES, B., 2000, p. 78).

³ Esse projeto teve como objetivo: contribuir para a melhoria do trabalho operacional, técnico-administrativo e de ensino da UFS, através da alfabetização e de estudos de 1º e 2º graus dos seus funcionários, bem como a ampliação da compreensão de mundo dos mesmos; proporcionar aos estudantes do Curso de Pedagogia da UFS a oportunidade de desenvolver experiências na área de educação de jovens e adultos (UNIVERSIDADE..., 1993, p. 2).

⁴ Essa parceria teve início em 1995 com a realização de curso de capacitação para monitores-professores que trabalhavam com a alfabetização das áreas de assentamentos. Ampliando suas metas e ações nas áreas de

Como membro da equipe pedagógica do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamentos e Acampamentos do Estado de Sergipe, pude acompanhar, por cinco anos, a prática pedagógica nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Durante nossas visitas constatamos que o discurso dos assentados se fixava na idéia de co-participação da UFS, refletindo uma elevada expectativa e confiança dos envolvidos na promoção da requerida formação-escolarização⁵ dos trabalhadores assentados.

A importância do nosso estudo se reporta à análise e compreensão do processo de formação-escolarização dos trabalhadores rurais integrantes do MST, processo este que tem suas particularidades frente a um movimento social com forte carga político-ideológica, atuando no contexto da luta por direitos sociais. Por essa razão optamos por compreender como se configurava, na realidade dos assentamentos, a prática pedagógica realizada pelos monitores-professores e por investigar o processo formativo-educativo desenvolvido por estes para escolarizar a população de assentados do MST procurando identificar os recursos e estratégias formativas desenvolvidas, assim como suas aplicações enquanto unidades teórico-metodológicas.

Em geral, as investigações e análises realizadas sobre a formação de integrantes do MST se voltaram para o estudo da especificidade local, regional e nacional; para a análise da conjuntura política, social e educacional das propostas do movimento em parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais, como também da trajetória política do Movimento entre outros. No entanto, ainda são insuficientes os estudos que abordem o processo formativo-educativo como um diferencial na organização dos trabalhadores em comunidade, tomando como referência a origem da desigualdade social entre os homens na perspectiva rousseauiana.

Ao centrar nosso problema no quadro da realidade brasileira, em especial áreas de assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária, particularmente no Estado de Sergipe, estamos investigando uma temática bastante complexa e importante entre nós porque

assentamento do MST, quando a coordenadoria do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA), a partir das propostas do MST, encontrou um mecanismo de operacionalizar, de fato, um projeto que atendesse aos interesses dos trabalhadores rurais. Na época, uma rubrica no orçamento do Fundo de Amparo aos Trabalhadores (FAT) oportunizou a organização de cursos, sendo este um momento singular para a Universidade Federal de Sergipe ao iniciar um processo de formação-escolarização de monitores-professores para atuarem em classes de alfabetização de jovens e adultos em áreas de Reforma Agrária.

⁵ Expressão como esta demonstra a idéia de confiança na UFS para obterem o resultado que tanto desejam: “[...] companheiros podem ficar tranquilos! A UFS esta junta com a gente para montar classes de alfabetização, ou seja, ensinar a ler e escrever para não sermos enrolados quando formos ao banco buscar nossos financiamentos” (MP-06). Utilizaremos as siglas MP-01, MP-02, MP-03... para salvaguardar a identidade dos entrevistados no momento da realização da pesquisa.

acreditamos que o processo de formação educacional e política dos indivíduos é uma oportunidade singular para torná-los sujeitos ativos e emancipados.

1.2 O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DE ESTUDO

Em nosso convívio com a população de assentados do MST, constatamos, do ponto de vista do olhar subjetivo, que os indivíduos eram paradoxalmente movidos pelo sentimento de dor, sofrimento e tristeza e ao mesmo tempo eram motivados pelo sentimento de esperança que visava à conquista da terra mediante a Reforma Agrária, questão ao que constatamos sobrevive da promessa e da sua não realização. Movidos por esse paradoxo, o assentado depositava e ainda deposita todas as suas aspirações na idéia de plantar e colher para desse movimento garantir a sua sobrevivência uma vez que a terra é por eles considerada como mãe, ou seja, a fonte de onde brota a vida. Constatamos ainda, que a estrutura organizacional dos assentamentos, mesmo em sua precariedade e falta de solidez, comporta a idéia de comunidade, uma espécie de organização na qual todos se protegem mutuamente enquanto companheiros.

Ao longo da experiência vivenciada surgiram algumas questões relevantes que dizem respeito a problemática aqui abordada: a) Qual a intencionalidade do Movimento em escolarizar os assentados? b) Como o monitor-professor faz a leitura da proposta pedagógica implementada pela UFS e pelo MST? c) Que estratégias metodológicas os monitores-professores utilizam para alfabetizar os assentados? d) O que pensam os monitores-professores sobre a educação proposta pelo MST, em relação aos princípios filosóficos e pedagógicos? e) Como se dá a atuação dos monitores-professores frente aos citados princípios filosóficos e pedagógicos? f) Que sentido, portanto, os monitores-professores atribuem à sua prática pedagógica?

Diante de tais questões orientadoras do estudo centramos nossa investigação no processo formativo-educativo desenvolvido pelos monitores-professores e suas práticas pedagógicas para escolarizar a população de assentados do MST. Esse processo conduz ao conhecimento dos saberes dos trabalhadores rurais em áreas de assentamentos de Reforma Agrária, elemento este que caracteriza a prática pedagógica realizada pelos monitores-professores.

Sendo assim, tomamos como ponto de apoio o conhecimento adquirido sobre o tema ao longo de mais de dez anos de convivência com o MST no Estado de Sergipe. Justamente por isso, podemos afirmar que a problemática do nosso trabalho se fundamenta no processo de formação político-pedagógica desenvolvido pelos monitores-professores do MST. Essa maneira de agir constitui o diferencial para a concretização de uma prática que visa fortalecer o ato educativo dos trabalhadores, promovendo, assim, uma prática emancipatória. Isto implica um diferencial do processo formativo-educativo do MST na medida em que este se caracteriza também como um processo de formação continuada que inter-relaciona os aspectos políticos, sociais, econômicos e pedagógicos.

A idéia de prática emancipatória é aqui compreendida como aquela que oportuniza aos indivíduos uma prática pedagógica do monitor-professor com o objetivo precípua de formar o trabalhador em sua dimensão social, ou seja, saber se reconhecer como cidadão de direitos e deveres políticos e sociais. Na expressão de Freire (1979, p. 86), é “[...] praticar uma educação co-intencional” compartilhada e comprometida com as várias dimensões e particularidades para que o trabalhador possa agir frente aos obstáculos e vitórias na prática social. Portanto, sujeitos ativos.

Assim posto, podemos então afirmar que esse processo se caracteriza um diferencial no que concerne à particular formação-escolarização que visa subsidiar o trabalhador a partir de determinados elementos formativos durante as fases processuais da sua formação. Nesse sentido, a convivência social e o processo formativo-educativo são aqui interpretados como um processo diferenciado ou *sui generis*. A presente tese procura descrever, compreender e interpretar os aspectos peculiares que permeiam o processo formativo-educativo em questão.

Na parceria entre a universidade⁶ e o MST, no que concerne à formação político-pedagógica, os currículos contemplam a especificidade do homem do campo, a partir de estratégias metodológicas de um trabalho pedagógico que visa atender aos interesses dos assentados e acampados. Essa dinâmica formativo-educativa se caracterizava por um trabalho conjunto entre as lideranças e a instituição formadora que juntas direcionam seus interesses na reelaboração e reconstrução de projetos pedagógicos ancorados nos princípios que regem uma formação diferenciada como parte constitutiva de uma proposta pedagógica emancipatória.

⁶ Em Sergipe, no campo da educação, a parceria se deu com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) através do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA) do Departamento de Educação (DED) e da Fundação de Amparo a Pesquisa e Extensão do Estado de Sergipe (FAPESE), objetivando a Alfabetização de Jovens e Adultos nas Áreas de Reforma Agrária, incluindo cursos de capacitação e escolarização para os monitores-professores dos assentamentos.

Os diversos cursos implementados pelo MST e mais especificamente no âmbito da educação escolar, visam atender a uma demanda variada que se expande nos mais diversos níveis de escolarização⁷. Contudo, a nossa pesquisa visa investigar de que modo os monitores-professores efetivam sua prática pedagógica e como eles procedem na utilização de estratégias pedagógicas, as quais visam atender às particularidades do projeto político-pedagógico dos assentados e acampados do MST.

Assim, consideramos que, se a proposta pedagógica implementada pelo MST atende a uma demanda diferenciada e abrangente, então, a prática pedagógica dos monitores-professores deve, conseqüentemente, estar pautada em princípios e fundamentos que se fortalecem e se materializam na formação político-pedagógica dos alunos trabalhadores. Desse fato, podemos inferir que a implementação dos princípios pedagógicos no processo educativo se reflete tanto no indivíduo quanto nas suas relações coletivas, o que implica um processo formativo-educativo que retroalimenta o Movimento e, por isso, está a serviço do seu desenvolvimento.

Nessa direção, e com base no acima exposto, podemos afirmar que o fundamento do presente estudo apóia-se em torno de duas questões centrais: a) Como os monitores-professores do MST utilizavam diferentes recursos e estratégias metodológicas em sua prática pedagógica frente ao processo formativo-educativo nas áreas de assentamentos? e b) Como a prática pedagógica favoreceu a concretização de uma educação como intervenção da realidade social conforme proposição do MST?

Essas questões foram estudadas à luz de referenciais teóricos metodológicos de natureza sociológica, educacional e política, sem perdermos de vista, no âmbito da investigação, os paradoxos que a própria dinâmica do processo formativo-educativo do MST se propõe, até porque há uma constante mobilidade desse Movimento. Acreditamos que a realidade em estudo é bastante complexa, frente às adversidades vividas nos assentamentos, que possuem sua própria singularidade.

1.3 ESTRUTURA METODOLÓGICA

⁷ Estes cursos compreendem desde o supletivo do ensino fundamental até a pós-graduação, conforme Demonstrativo dos cursos de formação-escolarização (Apêndice – B).

No que concerne à estrutura metodológica, nossa investigação se ateve à descrição, compreensão e interpretação do processo de formação pedagógica em áreas de assentamento. No primeiro momento pudemos constatar que a especificidade da formação político-pedagógica dos monitores-professores teve por finalidade não somente a escolarização, mas também o que comparece como elemento na formação sócio-política do cidadão.

No percurso inicial da pesquisa selecionamos um grupo de monitores-professores atuantes em áreas de assentamentos, considerando sua participação no MST e sua presença no Projeto de Formação do Educador Popular (ensino normal, em nível médio), em áreas de Reforma Agrária, desenvolvido pela Universidade Federal de Sergipe⁸, totalizando 23 (vinte e três) indivíduos e seus respectivos assentamentos. Dado esse passo, seguimos então o propósito de reconstituir o processo histórico implementado pela Universidade Federal de Sergipe e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nesse processo formativo-educativo. Para essa reconstituição nos apoiamos em fontes primárias e secundárias e na literatura disponível sobre o tema. Em seguida recorremos, por meio de entrevistas, aos discursos dos monitores-professores que atuaram, efetivamente, no processo de formação-escolarização do MST. Com esse procedimento técnico-metodológico, procuramos traduzir as mobilidades⁹ utilizadas como estratégias metodológicas necessárias para o processo ensino-aprendizagem e também valorizar o discurso dos monitores-professores como representação original do seu entendimento acerca da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

1.3.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Para apreender o processo formativo-educativo desenvolvido pela Universidade e pelo MST, fizemos algumas escolhas necessárias para compreender as estratégias metodológicas utilizadas nas salas de aula dos assentamentos de Reforma Agrária. A escolha dos monitores-

⁸ Projeto desenvolvido no período de 2001/2003, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio da parceria com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Sergipe (FETASE); Fundação de Amparo a Pesquisa e Extensão do Estado de Sergipe (FAPES); Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SEED) e UFS/PROEX/DED/NEPA. É uma proposta de formação de monitores/alfabetizadores que atuaram em classes de alfabetização de jovens e adultos para assentados. Esse projeto objetivou promover a formação em Magistério dos monitores, possibilitando ampliação de conhecimentos e capacitação para atuar nas áreas. Contou com a participação dos professores do Departamento de Educação, Serviço Social, Psicologia, Filosofia, Química, Física, Biologia, Geografia, História, professores do Colégio de Aplicação da UFS e da Rede Estadual de Ensino.

⁹Entendida como todas as modificações realizadas pelos monitores-professores durante o processo formativo-educativo tendo em vista o processo ensino aprendizagem, ou seja, se atribui ao ato de intervir e modificar a aula mediante necessidade apresentada pelos trabalhadores rurais.

professores se justificou pelos seguintes critérios: sua atuação na implementação do projeto pedagógico, suas diversas formas de participação no MST e, ainda, sua militância e sua afiliação ao Movimento.

A partir desses critérios selecionamos vinte e três indivíduos dentre eles monitores-professores, coordenadores pedagógicos e professores envolvidos no processo formativo-educativo do MST. Trata-se de egressos da pastoral da juventude da Igreja católica como membro de grupo de jovens, professores da educação infantil da Igreja católica, filhos de sindicalistas, filhos de assentados que participaram e se inseriram na luta a convite dos membros do Movimento seja para ocupar latifúndio, atuar como monitor-professor na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos em programa do governo federal e voluntário dos setores de formação da própria comunidade de assentados.

Os 23 (vinte e três) indivíduos que participaram amide de uma experiência de formação-escolarização aprofundaram a possibilidade de clarear as dúvidas, demonstraram os desafios e relataram, com clareza, sua prática pedagógica de modo a atender aos requisitos básicos desse estudo. A faixa etária desses 23 (vinte e três) indivíduos variou de 22 a 42 anos, representando um total de 07 (sete) do sexo masculino (30,44%) e 16 (dezesesseis) do sexo feminino (69,56%). Evidencia-se uma maior representação de mulheres nas atividades de ensino (exercendo o magistério).

Convém ainda assinalar que, dentre os vinte e três selecionados, 17 (dezessete) participaram do Projeto de Formação do Educador Popular desenvolvido pela UFS, e os demais (seis) colaboraram participando de atividades de ensino durante o processo de formação-escolarização, uma vez que eram portadores de diploma do curso de magistério na modalidade do ensino normal e curso superior. Dentre estes, 04 (quatro) atuaram na orientação pedagógica monitorando as atividades didático-pedagógicas das disciplinas enquanto 02 (dois) atuaram como professores do MST, no referido curso.

1.3.2 Fontes de Dados da Pesquisa

Dada à especificidade do tema, a pesquisa exigiu um procedimento metodológico a partir do qual os recursos técnicos e metodológicos, incluindo a análise dos Diários de Campo dos monitores-professores, a realização de entrevistas e a análise de Relatórios Técnicos e Relatórios Pedagógicos, foram tratados concomitantemente com os estudos teóricos por nós relacionados acerca do tema, conforme consta na referência bibliográfica desta pesquisa.

O Diário de Campo foi um documento que teve a finalidade de possibilitar a interpretação, reflexão e compreensão da prática pedagógica do monitor-professor, num movimento de ação-reflexão-ação da sua prática. Justificou-se então, a necessidade de se registrar o que foi feito em cada aula para que o monitor-professor não perca o fio da meada. Assim, o citado Diário de Campo era justificado nos seguintes termos:

Como nossa memória não consegue gravar fielmente o que fazemos no dia-a-dia, anotamos. A partir dessas anotações podemos refletir sobre o que foi feito, como foi feito, como os nossos alunos reagiram e o que ainda está por fazer. Essa reflexão crítica da nossa prática pedagógica nos permite reformular nossas aulas buscando propor alternativas para solucionar os problemas (DIÁRIO DE CAMPO, 2002, p.3).

Desse modo, cada monitor-professor do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, naquela época (2002), tinha em mãos o Diário de Campo para preencher e, conseqüentemente, fazer uma reflexão da sua atuação frente ao processo formativo-educativo, conforme ilustração no anexo A.

Os Relatórios Técnicos foram elaborados pela coordenação dos Projetos de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe e do Projeto de Formação do Educador Popular, no Ensino Normal, em nível médio, em Áreas de Reforma Agrária, vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (NEPA/DED/UFS), os quais descrevem as atividades desenvolvidas durante o período de execução dos referidos projetos, correspondendo aos anos de 1996 a 2003.

Já os Relatórios Pedagógicos foram elaborados pelos monitores-professores, como resultado da prática pedagógica e das suas atividades desenvolvidas na disciplina Organização do Trabalho Docente, componente curricular do Projeto de Formação do Educador Popular, desenvolvido em novembro de 2002.

O foco da nossa análise nos Diários de Campo e nos Relatórios Pedagógicos e Técnicos voltou-se para as escolhas dos registros totalmente carregados de significados em matéria de elaboração de estratégias metodológicas utilizadas em função do processo ensino-aprendizagem e que são expressos, também, por meio dos discursos dos entrevistados.

Os Diários de Campo e os Relatórios foram importantes ferramentas para referendar as decisões dos monitores-professores uma vez que refletiram suas práticas pedagógicas.

Nesses os monitores-professores reformularam, constantemente, as atividades didático-pedagógicas, criando assim uma oportunidade ímpar para reorganizarem o processo formativo-educativo dos trabalhadores rurais, tornando-o mais significativo, mediante a troca de experiências entre os indivíduos que vivem nas áreas de assentamento.

1.3.3 Caracterização da Área de Estudo

Além da especificidade do tema escolhido para estudo, consideramos ainda o aspecto geográfico e a abrangência dos assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, o que justifica o fato de termos delimitado o campo da investigação que se circunscreve aos assentamentos do MST localizados no Estado de Sergipe.

O Brasil, com uma área de 8.514.204,6 Km², possui uma peculiaridade muito própria que se diferencia geograficamente nas regiões e mais nitidamente, entre o meio urbano e o rural, o que nos leva a refletir sobre a existência de vários ‘Brasis’ como assinalam os estudos de Ramalho (1993) e Holanda (1979). Nesse particular, merecem atenção os espaços de assentamentos de Reforma Agrária existentes nos diversos Estados brasileiros.

Nessa perspectiva, existem diversos níveis de diferenciação entre os indivíduos nas regiões brasileiras. No caso específico do Estado de Sergipe, localiza-se na região nordeste, a qual vive um nível de desigualdade gritante e uma situação de crescente pobreza. Sua área territorial é de 21.944 Km², com uma população estimada em 2005 em 1.967.791 habitantes. O mapa do Estado, a seguir, apresenta a situação do Estado e seus respectivos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária.

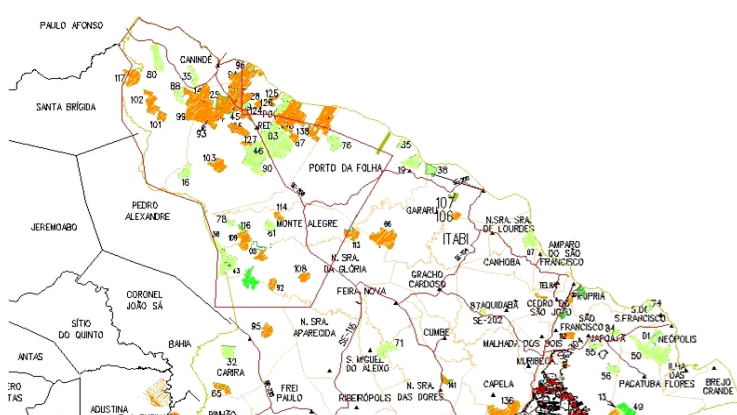


Figura 2 Mapa de Projetos de Assentamentos do Estado de Sergipe
Fonte: INCRA/SE, fevereiro, 2006.

Além da delimitação temática e geográfica definimos, ainda, o período no qual a pesquisa está inserida. Esse compreende os anos de 1996 a 2003 e, em especial, os anos de 1998 a 2003, período em que os monitores-professores participaram mais ativamente do processo de formação-escolarização em cursos ministrados pela UFS, ou seja, foram alunos regulares dos cursos de Formação do Educador Popular, em nível médio (Magistério) e do curso supletivo do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, intitulado “Formação do Educador Popular: uma experiência em áreas de Reforma Agrária”.

1.3.4 Amostra

Dos 75 (setenta e cinco) municípios que compõem o Estado de Sergipe, selecionamos 11 (onze) deles com seus respectivos assentamentos, totalizando 17 (dezessete) Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. Na seleção procuramos garantir quantitativamente a representação dos assentamentos localizados nas regiões divididas pelo MST para facilitar a organização dos trabalhadores em torno das ações do Movimento. São elas: Metropolitana, Sul, Centro Sul (agreste), Norte (sertão) e Nordeste, localizados nos municípios de São Cristóvão, Estância, Simão Dias, Poço Redondo e Pacatuba, respectivamente.

Na região metropolitana foi contemplado o município de Nossa Senhora do Socorro; na sul, os municípios de Umbaúba e Estância; na centro sul, os municípios de Simão Dias,

Lagarto, Pinhão e Macambira; na norte, os municípios de Poço Redondo e Malhador; na nordeste, os municípios de Neópolis e Pacatuba, conforme quadro 1.

Municípios	Assentamentos
Estância	P.A. Rosely Nunes
Lagarto	P.A. Maravilha
Macambira	P.A. 22 de novembro
Malhador	P.A. Zumbi dos Palmares
Neópolis	P.A. Dandara
Nossa Senhora do Socorro	P.A. Água Vermelha
Pacatuba	P.A. Moacir Wanderley
	P.A. Independência Nossa Senhora do Carmo
	P.A. N. Sra. Santana
Pinhão	P.A. Vaza Barris
Poço Redondo	P.A. Jacaré Curitiba
	P.A. Alto Bonito
	P.A. Cajueiro
	P.A. Queimada Grande
Simão Dias	P.A. 27 de Outubro
Umbaúba	P.A. Campo Alegre

Quadro 1 Demonstrativo dos Municípios e Assentamentos Pesquisados

1.3.5 Instrumentos, Procedimentos da Coleta e Tratamento de Dados

Para explicitar a construção e a delimitação da estratégia pedagógica utilizada pelos monitores-professores, analisamos Diários de Campo, Relatórios Pedagógicos e Relatórios Técnicos, a partir dos quais se tornou possível explicitar as práticas descritas por eles. Nessa direção, pudemos detectar uma mobilidade estabelecida pelos monitores-professores quando necessitavam redimensionar a prática pedagógica.

A análise desses documentos nos auxiliou na identificação dos aspectos pertinentes à prática pedagógica através dos Diários de Campo. Os resultados extraídos dessa análise implicaram, primeiramente, uma pré-análise de 06 (seis) diários de campo, levando em consideração a atuação dos monitores-professores nas áreas de assentamentos com a finalidade de elaborar o roteiro para a realização das entrevistas, conforme modelo no Apêndice – A.

As entrevistas tiveram por objetivo analisar com o grupo de monitores-professores suas próprias opiniões sobre educação, formação, mística, desigualdade, reforma agrária, sua

inserção no Movimento e na organização social do MST, sua trajetória política na comunidade e sua prática pedagógica. Essas foram realizadas nas áreas de assentamentos, concomitantemente à análise dos documentos no NEPA. Todo o processo de coleta de dados foi de nossa responsabilidade, utilizamos gravador, roteiro de entrevista, fichas de acompanhamento, Diário de Campo, Relatório Técnico e Relatório Pedagógico.

Os monitores-professores, ao escreverem seus Diários de Campo descreviam cuidadosamente, a realidade apreendida por eles nas áreas de assentamento, o que demonstra um retrato da sua prática pedagógica na medida em que faz uma releitura da sua prática mediante o Diário de Campo. É, portanto, uma atividade que exige do monitor-professor flexibilidade e criatividade na tomada de decisão em sala de aula.

1.3.6 Definições de Termos e Estrutura Organizacional da Tese

Os conceitos que guiam nossa análise serão justificados ao longo dos capítulos dessa tese. Neles comparecerão, também, os discursos dos entrevistados, os registros extraídos dos Relatórios e dos Diários de Campo, visando referendar a nossa perspectiva que considera imprescindível, na formação-escolarização, o elo entre teoria e prática. Neste sentido a pesquisa se estrutura a partir de definições básicas, a exemplo: formação, monitores-professores, formação-escolarização, educação escolar do MST, prática pedagógica, processo diferenciado, comunidade e mística no MST.

Formação – processo amplo que se aplica durante as fases organizacionais dos indivíduos na prática social. Consiste no estabelecimento das relações interpessoais com as várias instâncias que são fundamentais para a construção desses indivíduos de forma permanente e contínua ocorrendo na prática social. Dessa maneira, a formação supõe uma série de atitudes relacionadas à experiência, trocas, interações sociais, aprendizagens e uma infinidade de relações que remetem para uma percepção subjetiva, consciente de si e do outro.

Formação-escolarização – diz respeito ao processo de aquisição da formação necessária para o exercício do magistério na educação básica, no caso específico do estudo em questão. Refere-se à formação-escolarização dos trabalhadores rurais nas diversas áreas do conhecimento para que eles possam desempenhar funções nas áreas de assentamento.

Monitor-professor – indivíduo responsável pelo processo formativo-educativo nas áreas de assentamento de Reforma Agrária, ou seja, atuante no processo ensino-aprendizagem.

Prática Pedagógica – processo pedagógico desenvolvido na prática profissional dos monitores-professores em áreas de assentamento, ou seja, o sentido da prática pedagógica mediado pelas estratégias metodológicas desenvolvidas em sala de aula, que significa a ação de ensinar, ou exercício do magistério.

Educação Escolar e processo diferenciado no MST – processo de desenvolvimento e de formação de condições concretas, que interagem, construindo seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, sua história, o que o diferencia dos demais enquanto uma construção social, na qual todos precisam alicerçar-se num projeto pedagógico, ético e político na prática social, ou seja, sujeitos ativos.

Comunidade – grupo social que habita um mesmo espaço geográfico (Assentamentos de Reforma Agrária) e que comunga dos mesmos princípios e dos mesmos ideais.

Mística no MST – momento de reflexão mediante encenação e dramatização de uma temática de importância para o Movimento. Possui amplo poder de sedução, dinamicidade, mobilidade e organicidade que aproxima os indivíduos entre si, levando-os a sentirem-se comprometidos política e socialmente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enraizando-os, portanto, à organização social.

No processo de formação-escolarização dos monitores-professores, identificamos elementos de mudanças de estratégias metodológicas extraídos dos Diários de Campo e Relatórios fazendo-nos ver concretamente a mobilidade da prática pedagógica. Assim, o desenvolvimento profissional e pessoal resultante desse processo de formação-escolarização fez-nos compreender os mecanismos utilizados pelos monitores-professores, quando usam a mística para melhor enfrentarem os dilemas ocorridos nas áreas de Reforma Agrária, o que fortalece a perspectiva de continuarem resistindo e lutando pela conquista da terra e por direitos sociais.

Queremos esclarecer, ainda, que decidimos deliberadamente não dedicar um capítulo específico para a revisão teórica, uma vez que optamos por integrar as diferentes concepções ao longo da tese. Nessa direção, estruturamos a tese em quatro capítulos. No Capítulo I elaboramos uma análise histórica da luta dos movimentos sociais pela Reforma Agrária como forma de conquista de direitos sociais. Detendo-nos, especialmente, no MST e na utilização

que este Movimento faz da mística, que é realizada como uma estratégia para fortalecer o elo de interações entre os homens e mulheres a fim de organizarem-se em comunidades em razão do elevado nível de desigualdade presente na conjuntura sócio econômica do Brasil.

No Capítulo II descrevemos as iniciativas educacionais no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), abordando suas concepções pedagógicas, seus objetivos e finalidades, seus princípios e parcerias constituídas na implementação de cursos para formação-escolarização nos Estados brasileiros. Essa análise se insere no período em que se iniciou a criação de escolas nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, visando demonstrar que a criação de escolas e parcerias amplia a necessidade de formação-escolarização dos trabalhadores rurais a fim de possuírem quadros profissionais para atuarem nas áreas de assentamento da Reforma Agrária do MST em Sergipe.

Dedicamos o Capítulo III à análise do processo de formação do MST, interpretando as mobilidades que os monitores-professores realizam na sua prática pedagógica, a qual apresenta uma proposta articulada com os interesses dos trabalhadores rurais, o que demonstra a eficácia das mobilidades e estratégias assumidas no ato pedagógico, as quais referendam o diferencial no processo formativo-educativo por nós investigado.

No Capítulo IV detalhamos a prática formativo-educativa do MST no Estado de Sergipe, com base nos discursos dos monitores-professores das áreas de assentamentos de Reforma Agrária e das análises dos documentos do NEPA, identificando o sentido da mobilidade processual da prática pedagógica e sua relação teoria-prática. Desse estudo extraímos elementos que deram sentidos e relevância ao processo formativo-educativo e, a partir dela, justificamos tanto a escolha do tema, quanto a especificidade da abordagem por nós desenvolvida, uma vez que se tornou possível demonstrar concretamente o diferencial possibilitado pela prática pedagógica no processo formativo-educativo nos assentamentos do MST em Sergipe.

À guisa de conclusão, apresentamos algumas considerações decorrentes das questões analisadas durante a pesquisa.

CAPÍTULO I

2 O MST: SUAS LUTAS E ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO



Figura 3 Foto do Acampamento Santa Rita de Cássia, município de Estância/SE, em 2006
Arquivos do MST/SE

PAZ da morte injuriada que se irmana à vida
Paz da Terra revivida pelas Águas
Águas que organizam
E, para além dos rebanços, produzem a luz.
Luz que exorciza as fontes do mal,
Que dissipa as deusas trevas do Medo,
Que rearticula com rigidez dos ventos
A fragilidade das mãos e dos pensamentos
De nós seres criados diuturnamente.
Luz acostumada aos trilhos das Grandes Águas,
Que firma os passos nos desertos,
Que sulca em nossa carne de retirantes
Os traços definitivos da Libertação.

(Josino Tavares)

Procuramos, neste estudo, refletir sobre a origem da desigualdade¹⁰ como uma condição que favorece o surgimento de movimentos sociais determinados a minimizarem o nível de desigualdade dos indivíduos para que possam sobreviverem com dignidade no contexto atual, na possibilidade de um espaço próprio para plantar e colher alimentos e se organizarem em comunidade.

Os movimentos sociais utilizam formas estratégicas e mobilizadoras de organizar trabalhadores rurais, para ocupar a terra e depois se tornar uma comunidade de assentados, visando atender significativamente aos trabalhadores rurais necessitados da terra para sobreviver com dignidade.

Objetiva esse capítulo analisar historicamente a luta dos movimentos sociais pela Reforma Agrária como forma de conquista de direitos sociais, detendo-nos, especialmente, no MST e na utilização que esse Movimento faz da mística como uma estratégia para fortalecer o elo de interações dos indivíduos para se organizarem em comunidade¹¹.

2.1 A REFORMA AGRÁRIA: IMPACTOS DE SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL

Do ponto de vista histórico, os estudiosos afirmam que a Reforma Agrária¹² é um conjunto de medidas tomadas pelos governantes para alterar as bases (sócio-econômica e jurídicas) da estrutura agrária num determinado país, com vistas a elevar a condição de vida do homem no campo, incrementando a produção agrícola e beneficiando, conseqüentemente, a criação e ampliação do mercado interno e a sociedade como um todo (SAUER, 1998).

¹⁰ A desigualdade deve ser entendida neste estudo como a falta de condições para sobreviver com dignidade frente aos aspectos sociais, políticos e econômicos.

¹¹ Para a construção desse capítulo nos ancoramos nos escritos de Rousseau (c2000), Baumam (1999, 2003), MOVIMENTO.... (2001), Bezerra Neto (1997), Sauer (1998), Stédile (1997), Fernandes, B., (1996), Bogo (2002, 2003), Marissawa (2001) e outros que contribuíram significativamente para a retrospectiva do surgimento de movimentos sociais em prol da Reforma Agrária.

¹² O termo Reforma Agrária comparece historicamente em tempos bem remotos. Pode-se considerar como exemplo a mudança institucional do sistema de posse da terra as tentativas levadas a efeito na antiga Esparta do século III a.C. A questão agrária assume significado na Roma Antiga, desde o começo da fase republicana (discórdias entre patrícios e plebeus). Em meio à ascensão plebéia ao consulado romano, se faz um marco de seu triunfo a *lex agrária*. Para aprofundar recomendamos a leitura do livro de José Gomes da Silva. **A reforma agrária no Brasil**, frustração camponesa ou instrumento de desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1971. E livros escritos por José de Souza Martins, especialmente, **Reforma Agrária o impossível diálogo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

Essa problemática se confunde com os primórdios da agricultura, quando se formavam comunidades e se estabeleciam delimitações territoriais na exploração da terra, no âmbito da propriedade privada. Surgiu então uma parcela de excluídos oriundos do trabalho escravo e do trabalho servil, e à medida que vai se complexificando as sociedades humanas, a concentração social vai suscitando demandas, que se refletem, via de regra, nos índices de pobreza e da necessidade urgente de se repensar mecanismos de atenuar essa discrepância social.

Ao longo da história, essa crise se apresenta sob diferentes pontos de vista: ora sob a pressão da mão-de-obra ‘não possuidora’; ora sob a injunção dos proprietários (inconformados com a queda e estagnação da rentabilidade de seus bens), ora sob o influxo de ambas as partes, que se encontram, no conflito, repartidos entre as necessidades de consumo para sobreviver e as exigências da produção agrícola.

Na questão da terra no Brasil pesa, desde o ‘descobrimento’, os métodos de colonização portuguesa, baseados na concessão de enormes extensões de terra, as sesmarias, a beneficiários de posses, ou seja, que dispusessem de capitais para investir na produção açucareira. Portanto, a alta concentração fundiária – sistema de latifúndio marca o começo da exploração agrícola, atravessa praticamente intacto os diversos ciclos da história econômica brasileira. Anos depois, acentuam-se as crises advindas das desigualdades, em especial, a consciência de que a agricultura, suas bases e seus meios atrasados estavam estrangulando o desenvolvimento do sistema produtivo, surgindo daí movimentos em prol da luta pela terra.

A Reforma Agrária¹³ aparece no cenário da política brasileira como uma luta histórica daqueles que entende a superação da discrepância social estabelecida entre os homens por meio da organização social dos seres humanos. Em algumas épocas se apresenta como uma luta eminentemente dos movimentos sociais na perspectiva de realizar sonhos dos trabalhadores rurais. Para Sauer

A luta pela terra e pela democratização da propriedade fundiária é uma tentativa de mudar as bases do atual modelo social, econômico e político, criando condições para interiorizar um desenvolvimento sustentável capaz de valorizar o meio rural como um lugar de cidadania (SAUER, 1998, p. 13-14).

¹³ A expressão Reforma Agrária só se registra, nas primeiras línguas cultas, depois do fim da primeira guerra mundial, quando começa a explicitar-se publicamente a consciência de que a má divisão ou mau aproveitamento da terra pode acarretar obstáculos para o progresso social. Contudo, deve-se menos a essa consciência que às sublevações camponesas o estatuto agrário consagrado, primeiramente, pela Constituição Mexicana de 1917. Sacudido pelos gritos ‘Tierra y libertad!’, pela pressão revolucionária liderada por Emiliano Zapata e Pancho Villa, o México teve papel pioneiro na implantação das reformas agrárias contemporâneas, encontrando no governo de Venustiano Carranza (1859-1920) as condições necessárias para sua efetivação.

O debate em torno da causa pela terra, em especial, pela Reforma Agrária é tão antigo que se reporta à organização dos homens em comunidade, ao longo da história. A terra é um espaço de produção, o que recoloca a discussão da construção do desenvolvimento sustentável, significando o crescimento econômico, abrindo oportunidade para participação política, valorização do espaço rural e a melhoria das condições de vida da população. A esse respeito Molina, descreve que

os índices de concentração da propriedade fundiária e as inúmeras distorções que ela acarreta nas relações econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais, desenvolvidas na sociedade brasileira, indicam a centralidade da questão agrária. A forma como se organizam a agricultura e distribuição da estrutura fundiária sobre a qual ela se faz terá conseqüências diretas e indiretas sobre o conjunto da população, e o acesso à terra é elemento fundamental desta equação, caso se busque de fato a sustentabilidade do desenvolvimento (MOLINA, 2003, p. 15).

No caso brasileiro, a base de concentração fundiária perdura desde o processo de ocupação do território através das Capitanias Hereditárias, um sistema de ocupação, o qual foi dividido em sesmarias, que deram origem ao latifúndio. Ampliado à exploração dos povos africanos (os escravos), que após diversos níveis de exploração tiveram sua abolição sem apropriação da terra como queriam alguns abolicionistas da época.

Os negros libertos foram obrigados a buscar sua própria terra através de ocupações e criaram os quilombos¹⁴, que celebraram Zumbi¹⁵ e sua luta. Como conseqüência dessa má distribuição pelos poderes competentes aparece o sistema de peonagem¹⁶.

¹⁴ Verdadeiras repúblicas de escravos fugitivos das fazendas nos primeiros anos do século XVII, quando estes eram açoitados e marcados por ferros quentes, logo surgiam à idéia de fugir dos cativeiros e refugiarem nas matas. Desse modo vários quilombos surgiram. Porém, devido a sua extensão o mais notável foi o Quilombo dos Palmares, localizado ao sul de Pernambuco em uma vasta zona de floresta próximo ao litoral entre o Rio São Francisco e o Cabo de Santo Agostinho. Muitas lutas foram travadas, mas foi a expedição comandada pelo capitão-mor Fernando Carrilho em lutas contínuas que exterminou a Confederação dos Palmares.

¹⁵ Zumbi tornou-se grande guerreiro e organizador militar, porque não admitia que uns negros fossem libertos e outros continuassem escravos. Impera em Palmares/AL e comanda a resistência contra as tropas portuguesas. Em 20 de novembro de 1695, Zumbi é localizado, preso e degolado por tropas da Coroa Portuguesa.

¹⁶ Consiste em forçar as famílias a trabalhar nas plantações gratuitamente, por meio “[...] dos mecanismos de favor e apadrinhamento. Sem assegurar qualquer direito, o proprietário de favor controlava politicamente seus trabalhadores por uma dominação social feita por meio de favor, pois os trabalhadores viviam nas terras de graça, como um presente do patrão” (SAUER, 1998, p. 20). Fato esse que ocorre ainda em pleno século XXI.

O processo de colonização, iniciado no Brasil, consolidou uma oligarquia rural influenciada por pactos políticos de governantes que se estabelecem até os dias atuais. O País confrontou-se com movimentos rurais messiânicos¹⁷ em diferentes épocas, em favor da dignidade do ser humano e sua verdadeira sobrevivência, o que implica na organização social entre os homens. Outros movimentos políticos e sociais emergiram ao longo do tempo, com uma perspectiva de resolver o problema do latifúndio neste país. A exemplo, as lutas de Sepé Tiaraju dos Povos Guaranins, Zumbi dos Palmares, Cangaço, Canudos (1896/1897) na Bahia¹⁸, Contestados (1912/1916) no Paraná e em Santa Catarina¹⁹, Caldeirão²⁰ e outras lutas ocorridas nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Maranhão, São Paulo e Rio de Janeiro²¹, que se organizaram e se estruturaram para garantir a sobrevivência de indivíduos em situação de dignidade.

É importante destacar que os acontecimentos sociais advindos da experiência de Canudos proporcionaram mudanças e alianças no poder político da época a fim de impedir a concretização social do setor agrário brasileiro na medida em que “[...] outras comunidades camponesas que estavam se formando e como resultado temos um conjunto de comunas camponesas que poderiam influir, já naquele tempo, na solução da questão agrária no Brasil” (MOURA, 2000, p.52).

¹⁷ Relativo à crença na intervenção de ocorrências extraordinárias ou de individualidades providenciais ou carismáticas, para o surgimento de uma era de plena felicidade espiritual e social.

¹⁸ O movimento de Canudos, liderado por Antônio Conselheiro, foi um exemplo de organização do trabalhador do campo que, antes as maiores adversidades de clima e de solo, transformou uma fazenda velha e abandonada em uma espécie de oásis sobre o aspecto sócio-econômico, religioso e político, especialmente quanto a alimentação, habitação e organização dos habitantes de Belo Monte, ou seja, uma comunidade agrária igualitária no uso da terra e seus benefícios. Comunidade dizimada até o seu último sobrevivente, por forças militares do governo do Estado da Bahia e do Governo Federal. Moura descreve que “[...] era a comunidade que funciona como um universo coletivo porque dava praticamente a todos os seus membros o direito às fontes de participação econômica e social” (2000, p. 49, grifo nosso). Para aprofundar o assunto recomendamos os autores CALASANS (1986); VILLA (1995, 1992); MUNIZ (1987); MOURA (1964); CUNHA (1939, 1933); BASTOS (1995). NOGUEIRA (1974) e SOUZA (1986).

¹⁹ Movimento camponês de caráter político-religioso, liderado por José Maria que organizou trabalhadores desempregados após o final da construção da ferrovia São Paulo – Rio Grande do Sul, em 1912, que passaram a perambular pela região à procura de trabalho, tornando-se um grupo de pessoas marginalizadas dos bens sociais que se organizam para enfrentar os ‘coronéis’ e o governo. Sofrem vários ataques das forças federais, além da epidemia de tifo que os fez mudar para locais diferentes, formando pequenos núcleos, os quais eram destruídos pelo exército. A luta prolongou-se até o momento em que “[...] um contingente de 7 mil soldados do Exército, mil policiais e 300 jagunços iniciaram os ataques contra uma população rebelada de 20 mil pessoas. Destas sobraram 3 mil ao final dos combates em que até mesmo aviões foram utilizados para localizar os redutos rebeldes” (MORISSAWA, 2001, p. 88). Para maiores esclarecimentos, consultar, MONTEIRO (1974); QUEIROZ (1966); CABRAL (1960) e MARQUES (1995).

²⁰ Organizado pelo Beato Lourenço, no Ceará. Organizou a comunidade que progrediu devido ao tipo de organização social e política implantada. Comunidade destruída por forças militares do Estado. Para maior esclarecimento veja BASBAUM (1976).

²¹ Sobre a luta de terra nesses Estados, referência importante para consulta é BONIN (1987) que descreve as lutas no Paraná e FERNANDES, B., (1996), as lutas ocorridas no Estado de São Paulo.

Segundo Bezerra Neto, outros conflitos existiram de caráter violento, como aconteceu em Canudos, com a utilização de milícias armadas, a exemplo:

a luta dos posseiros de Teófilo Otoni – MG (1945-1948); a revolta de Dona “Nhoca”, no Maranhão (1951); a revolta de Trombas e Formoso, em Goiás (1952-1958); revolta do sudoeste do Paraná (1957); luta dos arrendatários em Santa Fé do Sul, São Paulo (1959) (BEZERRA NETO, 1999, p. 10).

Ao longo dessa história, a questão agrária²² abriu espaços de mobilizações e reivindicações por terras e melhores condições de vida para o trabalhador rural. No período de 1954 a 1964 surgem organizações camponesas que lutavam pela Reforma Agrária, a saber: União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs)²³, Ligas Camponesas²⁴ e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER)²⁵.

No Brasil, as primeiras tentativas de mobilização contra as condições desumanas no campo aconteceram com os trabalhadores nas plantações de cana-de-açúcar. Um grupo de comunistas influenciados pela III Internacional Comunista de 1955²⁶, liderado pelo advogado Francisco Julião, iniciou o movimento das Ligas Camponesas, objetivando organizar cortadores de cana por meio da formação das primeiras associações sindicais para reivindicar uma Reforma Agrária.

²² Sobre essa questão no Brasil, Caio Prado Júnior representa um marco, após publicação de suas idéias no livro **A Revolução Brasileira**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

²³ Tinha como finalidade coordenar as associações camponesas e criar as condições para uma aliança política entre os operários e os trabalhadores rurais, criadas pelo PCB, em 1954.

²⁴ Constitui um movimento social, surgido na década de 50 no Estado de Pernambuco. Sua origem remota as antigas Ligas Camponesas da década de 40, originárias da ação do Partido Comunista Brasileiro no Campo. Em 1954, se formou no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão/PE, a Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP). Existiram até 1964, quando foram colocados na ilegalidade e perseguidos pelo regime militar. Funcionaram no nordeste com maior expressão nos Estados de Pernambuco, Alagoas e Paraíba. Para maiores esclarecimentos consultar SAUER (1998); CASTRO (1975) MARTINS, José de S. (2004) e JULIÃO (1962).

²⁵ Surgiu no final da década de 1950, no Rio Grande do Sul, a partir da resistência de 300 famílias de posseiros no município de Encruzilhada do Sul. Esse movimento pressionava o governo estadual a realizar assentamentos e em 1962, iniciou os acampamentos, uma forma particular de organizar suas ações, foi colocado na ilegalidade e perseguido pelo regime militar. Para maior aprofundamento consultar WAGNER (1988).

²⁶ Acerca da influência da III Internacional Comunista, vale a pena ressaltar neste estudo o resumo elaborado por Abramovay (1994, p. 96), quando sintetiza o seguinte texto: “[...] dominada pelo latifúndio, a agricultura é incapaz de se desenvolver tecnicamente e de contribuir para a elevação permanente da produção. Tanto mais que a maior parte dos trabalhadores rurais, não tendo acesso à terra, não pode participar do processo social [...] se os trabalhadores rurais tivessem acesso à terra, passariam a gerar renda”.

As Ligas Camponesas tiveram um mérito social muito relevante na época e se constitui referência por diversas lutas na contemporaneidade, porque pretendiam integrar socialmente os excluídos desse processo de desigualdade. Pois o

seu papel era conseguir, ou ver se conseguia, através de elementos legais modificar a estrutura agrária dentro da ordem, mas, ao mesmo tempo utilizam um elemento de intimidação social quando diziam que a reforma agrária seria feita “na lei ou na marra” como palavra de ordem adjetiva (MOURA, 2000, p. 121, grifo do autor).

Esse movimento foi interrompido pelo golpe militar de 1964. Para continuar o processo de organicidade entre os trabalhadores, a Igreja Católica, cria as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), para que os trabalhadores rurais e urbanos se organizassem e lutassem contra as injustiças e por seus direitos, tendo como princípio a Teologia da Libertação²⁷. A Igreja Católica envolveu-se nos trabalhos de bases lançando programas de educação, a exemplo o Movimento de Educação de Bases - MEB²⁸ objetivando “[...] oferecer à população rural oportunidades da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base, buscando ajudar na formação do homem rural e em sua preparação para reforma básica indispensável, tais como a reforma agrária” (PAIVA, V., 1973, p. 240).

O compromisso do MEB foi oferecer à sociedade brasileira uma prestação de serviço essencial à construção da cidadania, porque considerava que este é um processo fundamental para a superação das desigualdades do nosso cotidiano e na formação de uma proposta de construção de uma sociedade justa e solidária, por meio da atuação com a educação popular.

Esse trabalho atraiu agentes pastorais que iniciaram um processo organizacional dos camponeses em sindicatos e comunidades de bases para exigir uma Reforma Agrária a partir

²⁷ Corrente pastoral das Igrejas cristãs que aglutina agentes de pastoral, padres e bispos progressistas que desenvolvem uma prática voltada para a realidade social, que do ponto de vista teórico, aproveitou os ensinamentos sociais da Igreja a partir do Concílio Vaticano II, incorporando metodologias analíticas da realidade a partir do marxismo. Para Boff, L. (1980, p. 181), “[...] a Teoria da Libertação representa a primeira grande corrente teológica nascida na periferia dos centros metropolitanos da cultura e da produção teológica com repercussão ao nível de toda a Igreja. Inicialmente formulada na América Latina, hoje constitui já um marco referencial e de reflexão para todos os grupos que se consideram oprimidos: os cristãos pobres da África e da Ásia, as minorias discriminadas nos Estados Unidos (negros e hispanos) e os diversos movimentos”. Para aprofundar a questão veja BOFF, L., (1980, 1979).

²⁸ Criado pelo Decreto Presidencial nº 50.370, de 21 de março de 1961, o qual estabelece parceria entre o Governo Federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Sendo revogado pelo Decreto nº 52.267 em 17 de julho de 1963. Para aprofundar a questão do MEB, consultar especialmente o livro de WANDERLEY (1984).

da realidade de pobreza e exploração da população rural. José de Souza Martins (1994, p. 112), diferencia a ação de católicos e ligas camponesas na sua forma de reivindicar a Reforma Agrária, uma vez que “[...] os católicos e as ligas preconizavam a reforma agrária, com a diferença de que as ligas lutavam por uma reforma agrária radical, confiscatória, enquanto os católicos queriam uma reforma agrária que respeitasse o direito de propriedade”.

O governo militar, pressionado pelos interesses internacionais para eliminar os conflitos, criou formas de controlar as agitações espalhadas pelo país, como o Estatuto da Terra²⁹, em 1964, uma estratégia para assegurar as lutas populares no campo de maneira politicamente administráveis, através de projetos de colonização³⁰. O governo tinha como objetivo aumentar a produção agrícola através de dois projetos: a industrialização da produção agrícola e a abertura de áreas através dos projetos de colonização no norte do país, visando receberem posseiros e sem terra, deslocando-os para novas áreas. Desse modo, ampliam-se os conflitos, pois transforma

a região amazônica em local de permanente conflito dado o avalassamento das novas áreas de fronteiras agrícola pelo grande capital nacional e estrangeiro, tornando impensável que a burguesia brasileira tenha qualquer interesse numa Reforma Agrária feita para transformar a atual estrutura fundiária [...], tornou a situação insustentável para os posseiros daquela região, até que algumas entidades, sobretudo a Igreja católica, começaram a se mobilizar em defesa dos povos da floresta (BEZERRA NETO, 1999, p.23).

²⁹ O Estatuto da Terra, Lei 4.504 e a Emenda Constitucional nº 10 ambos de novembro de 1964, abriram caminho para o desencadeamento de uma reforma agrária de verdade, permitindo, pela primeira vez, o pagamento das desapropriações em título de dívida pública e editando uma lei específica sobre a matéria. Deu origem à criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), ao Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) e ao Grupo Executivo da Reforma Agrária (GERA), sendo o primeiro regulamentado pelo decreto 55.889, de 31 de março de 1965. Desse modo, o Estatuto da Terra aparece com a perspectiva de modificar a estrutura fundiária, mas, “[...] não saiu do papel e a política agrária real do regime militar significou, de fato, a entrega de mais terra aos comerciantes e industriais. E foi nesse período que se entregaram grandes extensões de terras públicas da região amazônica a grupos empresariais e também a multinacionais” (MORISSAWA, 2001, p. 100). Para tanto, criou-se um organismo público para implementar a Reforma Agrária, o INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária que absorveu as atividades do IBRA; do INDA e do GERA.

³⁰ Segundo Sauer (1998, p. 38-39), “[...] os projetos de colonização foram criados pelos militares baseados em dois grandes ‘pressupostos’ ideológicos: a existência de terras vazias e baratas nas regiões Norte e Centro Oeste; e, a ocupação espacial como um caminho natural para resguardar as fronteiras contra possíveis invasões, baseada na doutrina da segurança nacional. O governo pretendia tornar produtivas terras ociosas, ocupando terras improdutivas. A abertura de novas fronteiras agrícolas ajudaria a amenizar os conflitos agrários causados pelas demandas por terra, especialmente nas regiões Sul e Nordeste do Brasil. [...] concebido como uma estratégia de ocupação dos espaços vazios e de inviabilização da reforma agrária, constitui-se num movimento social complexo que criou mecanismos de controle social e político e de dominação sobre a população rural”. Para aprofundar a questão dos projetos de colonização feitos pelo governo brasileiro, veja SANTOS, José Vicente (1993).

Nesta medida, a política de ocupação da Amazônia ignorava a existência de populações indígenas e caboclas na região. Tribos indígenas e posseiras perderam terras e vidas nesse processo. No princípio, o governo federal aplicou uma política de colonização, criando núcleos de povoamento, os quais podiam ser tanto do governo como das empresas privadas.

Os projetos governamentais eram administrados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)³¹, sobre a forma de Projeto Integrado de Colonização (PIC) e Projeto de Assentamento (PA). Mas, existe uma diferenciação na forma organizativa: o primeiro voltado ao povoamento do eixo da rodovia Transamazônica, instalava agrovilas em Altamira e Marabá, no Pará; prestava assistência técnica e concedia empréstimo em dinheiro aos colonos; o segundo preocupava-se essencialmente na demarcação das terras de cada família e em fornecer o documento de propriedade, mas sem assistência técnica e financeira. Fortalecendo cada vez mais a concentração da propriedade da terra na sociedade brasileira à medida que

a concentração da propriedade da terra em níveis tão altos [...] foi agravada pelo modelo de desenvolvimento patrocinado pela Ditadura Militar. Um dos mecanismos usado por ela foram os incentivos fiscais que viabilizaram os grandes projetos agropecuários da Amazônia [...]. Isto demonstra como o mecanismo que a Ditadura Militar pretendeu modernizar a estrutura brasileira veio agravar ainda mais o problema camponês. Essa estrutura fundiária altamente concentrada, arcaica e geradora de poder, para manter-se, evidentemente tem de recorrer a métodos violentos de controle social exercidos contra os camponeses (MOURA, 2000, p. 91-92).

Neste sentido, a realidade política sob a égide do regime militar transformou o campo em foco de conflitos sociais e de violação dos direitos humanos, levando os trabalhadores do campo a sujeitar-se ao trabalho familiar camponês. As perseguições políticas, pós 1964, distanciaram sindicatos³².

³¹ Autarquia Federal, criada em 09/07/1970, através do Decreto-Lei nº 1.110, alterado pela Lei nº 7.231, publicado no D.O.U de 31 de março de 1989, com a finalidade de executar a política agrária nacional, vinculada ao Ministério de Desenvolvimento Agrário.

³² A partir de 1962, os trabalhadores rurais conquistaram o direito de se organizar em sindicatos com base municipal Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs). Nesta perspectiva os sindicatos rurais transformaram-se um local de resolução de problemas pertinentes ao campo, mudando a lógica organizativa de suas atividades que passaram a ter um caráter assistencialista. Esse caráter assistencial “[...]” foi reforçado quando, em 1971, o

A Igreja passou a ter hegemonia sobre a questão agrária, atuando especialmente junto aos posseiros da Amazônia Legal, baseava unicamente seu apoio às lutas e demandas camponesas no direito à terra que deu nova legitimidade às lutas sociais no meio rural.

Um exemplo dessa hegemonia, no Estado de Sergipe foi à experiência vivida nas Fazendas Comunitárias da PRHOCASE³³, que tentou amenizar os conflitos advindos da crise social, estabelecidos pelo fechamento de fábricas e engenhos, pois os desempregados passaram a reivindicar seus direitos. Desse processo, o Arcebispo de Aracaju, Dom Luciano José Cabral Duarte, buscou ajuda junto ao governo do Estado, “[...] o qual forneceu os recursos necessários para a aquisição de área de terra que mais tarde se constituem na primeira Fazenda Comunitária” (BERGER, 1982, p. 95), fato esse ocorrido em 1968. Com a implantação dessa primeira Fazenda Comunitária, camponeses de outras localidades também reivindicaram outros espaços comunitários.

Em 1975, surgiu a Comissão Pastoral da Terra (CPT)³⁴, que juntamente com paróquias das Igrejas de periferias das cidades e das comunidades rurais, passou a dar assistência aos camponeses no regime militar e levantar a bandeira, apoiada na Doutrina Social da Igreja, de que **a terra é para quem nela trabalha**. Dessa forma, houve “[...] um avanço em relação a tudo que já havia sido pensado [...] recuperou a principal idéia de que somente tem direito à terra quem trabalha nela” (STÉDILE, 1994, p.312). Foi instrumento de desmascaramento das políticas e projetos durante o regime militar e permaneceu na organização e projeção das lutas pela conquista da terra.

No final dos anos 1970, a luta pela terra obteve novos contornos por intermédio dos acampamentos e ocupações de terra, especialmente no sul do país. Nasce uma organização social – MST, na expressão de Sauer (1998, p. 30) “[...] como um movimento autônomo aglutinou as lutas e revigorou as demandas por uma ampla reforma agrária”, coincidindo com o processo da luta pela democracia no país, especialmente pelo ressurgimento das greves operárias ocorridas em 1978 e 1979. Neste cenário, novos ideais são recuperados pelos indivíduos na coletividade, representando dessa forma uma

general Médici criou o Funrural, para a previdência no meio rural, e transferiu suas atividades burocráticas para dentro dos sindicatos” (MOURA, 2000, p. 127).

³³ Segundo estudos de Berger (1982, p. 98) sobre “A Educação de Jovens e Adultos numa experiência de Reforma Agrária: o caso da promoção do Homem do Campo de Sergipe – PRHOCASE”. A Prhocase é uma sociedade civil instituída com duração por um prazo indeterminado, sem objetivo de lucro, que visa proporcionar aos trabalhadores rurais de Sergipe condições de desenvolvimento, visando a uma realização plena de sua vocação de pessoa humana, dentro da orientação cristã e num espírito de justiça e paz.

³⁴ A CPT surgiu em Goiânia, numa reunião entre bispos da Amazônia para discutir os conflitos de terra dos posseiros do norte e centro-oeste e o grau de violência implantado no cotidiano dessas regiões.

nova configuração de classe. Pelos lugares onde se constituíam como sujeitos coletivos; pela sua linguagem, seus temas e valores; pelas características das ações sociais em que se moviam, anunciava-se o aparecimento de um novo tipo de expressão dos trabalhadores, que poderia ser contrastado com o libertário das primeiras décadas do século, ou com o populista, após 1945 (SADER, 1995, p. 36-37).

No processo de abertura política as populações rurais foram desviadas dos pactos e acordos políticos, perpetuando uma subordinação de um projeto de Reforma Agrária a uma política agrícola como asseguradora do padrão de modernização da agricultura via valorização da agricultura empresarial e de consolidação do direito à propriedade privada. Desse modo, a luta continua não só pela terra, mas se constitui em “[...] lutas pela terra e pelo reconhecimento da legitimidade da sua posse; são lutas que buscam também uma reformulação das relações políticas e ampliação dos direitos diante de uma realidade de exclusão política e marginalização social” (SAUER, 1998, p. 44, grifo nosso).

O aprofundamento da desigualdade e da exclusão social no campo é consequência de um desenvolvimento capitalista desigual e excludente. Essa realidade exige um reordenamento de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento por meio de uma Reforma Agrária e da criação de uma política agrícola e social, não como programa compensatório de combate à pobreza e da exclusão social. Mas, pela democratização do acesso à terra.

Neste contexto, a Reforma Agrária deve ser uma medida de transformação da atual estrutura fundiária numa perspectiva de minimizar a desigualdade, a qual Stédile (1997) descreve uma configuração de proposta de Reforma Agrária concebida pelo MST como aquela que

contempla os seguintes aspectos: garantia de trabalho para todos os trabalhadores rurais, com distribuição de renda mais justa; produção de alimentação barata, farta e de qualidade para toda a população, garantindo segurança alimentar para toda a sociedade brasileira; garantia de bem-estar social e melhoria das condições de vida de forma igualitária para todos os trabalhadores brasileiros; busca permanente de justiça social e de igualdade de direitos em todos os aspectos: econômico, político, social, cultural e espiritual; difusão e prática de valores humanistas e socialistas nas relações entre as pessoas; criação de condições objetivas para participação igualitária da mulher na sociedade; preservação e recuperação dos recursos naturais,

como solo, águas e florestas; desenvolvimento da agroindústria e da industrialização do interior do país, descentralizando e gerando maiores oportunidades de progresso, renda e emprego, especialmente para a juventude (STÉDILE, 1997a, p. 46).

Em se tratando de desenvolvimento, esse deve ser um processo desencadeado entre os homens do campo em condições dignas, combinando crescimento econômico, condições de vida, democracia política, autodeterminação, cidadania, participação, liberdade, autonomia e apropriação dos direitos sociais, privilegiando a dignidade humana na sua integridade equitativamente, possibilitando a construção de uma organização em forma de comunidade e fortalecendo a cidadania dos trabalhadores rurais, mediante a garantia de direitos fundamentais.

Essa perspectiva deve estar baseada na esperança de uma vida melhor no campo e, conseqüentemente, no desenvolvimento do progresso humano. Para Bezerra Neto (1999, p. 30) a “[...] propriedade da terra deve ser limitada aos trabalhadores que a utilizam para a produção dos alimentos básicos necessários à população” numa constante preocupação com o desenvolvimento humano, ou seja, ter condições de vida digna, adquirir conhecimentos; ter acesso aos recursos necessários a uma qualidade de vida saudável.

As implicações desse não desenvolvimento no meio rural não acontecem sem a promoção e garantias de conquistas sociais mediante um programa de Reforma Agrária que oportunize melhores condições de vida, com uma política agrícola capaz de possibilitar a construção de um desenvolvimento para o campo.

A consolidação de políticas públicas que garantam o desenvolvimento do campo e sua valorização carece de investimentos por parte dos poderes constituídos responsáveis pela implementação da Reforma Agrária marcada por uma infra-estrutura nos assentamentos, a exemplo de: estradas, saneamento básico, serviço de saúde, educação, telecomunicações, rede de energia elétrica e outros que resultam na melhoria das condições de vida no campo para servir aos trabalhadores rurais que se encontram sem posse de terras e vivem excluídos de todo e qualquer direito social.

A luta dos trabalhadores persiste por uma ampla Reforma Agrária, que ultrapasse a simples demanda por terra, mas em especial, luta pela emancipação humana, ou seja, luta pela sobrevivência, incluindo necessidades por saúde, justiça, paz, crédito, tecnologia, educação. Para Sauer (1998, p. 85), a Reforma Agrária “[...] representa a eliminação do persistente

padrão de dominação social e do clientelismo bases da reprodução oligárquica e entraves do desenvolvimento político do país”.

Significando ainda a melhoria na condição de vida do homem no campo, com bases nas transformações sociais e na configuração de uma formação consciente nas áreas de assentamento de Reforma Agrária. Portanto,

os assentamentos resultantes da Reforma Agrária são espaços de vida, moradia, trabalho, estudo, produção de alimentos, cuidado com a natureza. Propiciam viabilizar-se o desenvolvimento econômico-social eficiente, porque possibilitam intervenção integrada de política pública organizando e mobilizando a comunidade para resolver problemas coletivamente (MOLINA, 2003, p. 29).

Desse modo, podemos constatar que a implementação de uma Reforma Agrária de fato oportuniza aos trabalhadores rurais uma possibilidade de melhoria das suas condições de vida, favorecendo potencialmente o desenvolvimento do homem do campo.

2.2 DESIGUALDADE SOCIAL: A COMUNIDADE COMO FORMA ORGANIZATIVA

Os homens sempre procuraram formas adequadas para sobreviver. Suas conquistas tomaram rumos diferenciados à medida que buscaram formas diversificadas de organização social.

Tomamos como referência as contribuições teóricas de Rousseau (1758) e outros muito embora tenham descrito aspectos relevantes sobre a origem da desigualdade entre os homens numa época muito distinta da nossa. Mas, se pode fazer uma aproximação com a temática que pretendemos desenvolver ao nível da desigualdade social que realça os méritos para que se estruture uma organização social – MST a fim de buscar uma territorialidade configurada na nossa compreensão sob a forma de comunidade.

Rousseau (1758) formula uma teoria mais rigorosa de pensar o homem livre, a qual nos apresenta uma solução possível, no nível do direito, pela vontade geral³⁵ e deve ser construída com a participação efetiva dos cidadãos, de modo autônomo e solidário.

É no diálogo com esse clássico, portanto, que analisamos a desigualdade entre os homens que perdura na conjuntura atual, em especial, a obra *O Discurso sobre a Origem e os fundamentos da Desigualdade entre os Homens*³⁶, que apresenta alguns marcos balizadores para entender as formas de organização do MST e interpretar a realidade atual, em especial, a brasileira.

Mesmo que Rousseau, no século XVIII, tenha descrito sobre a origem e fundamento da desigualdade entre os homens, este quadro, na contemporaneidade, não se alterou. Assim, trataremos da desigualdade como sendo algo explícito às condições sociais, econômicas em que vive a maioria da população brasileira e que luta por direitos (ter a terra, educação, saúde...) na sua coletividade.

É óbvio que essa idéia tem componentes na subjetividade de cada grupo social porque se refere ao desejo material do ter e não ter, no caso específico, a terra para sobreviver com dignidade social.

Em se tratando desses aspectos de dignidade social e de justiça, em especial, a justiça social, Mora afirma que

essa equiparação é freqüente quando se trata de justiça distributiva (ou redistributiva) e quando a distribuição (ou redistribuição) está ligada a bens materiais. De acordo com isso, o justo é a distribuição (ou redistribuição) igual, independentemente do aumento ou diminuição de benefícios que possam se derivar dela (MORA, 2001, p. 1436).

³⁵ Ressaltamos aqui a idéia de vontade geral, extraído de Carlota Boto (1996, p. 96), citando Saint-Just a respeito da vontade geral “[...] propriamente dita e na língua da liberdade, se forma da maioria das vontades particulares, individualmente recolhidos sem uma influência externa: a lei, assim constituída, consagra necessariamente o interesse geral, porque, cada um regrido sua vontade mediante seu interesse, da maioria das vontades resultará aquela dos interesses”. Já, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão proclama no Art. 6º “A Lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais aos seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das virtudes e dos seus talentos”.

³⁶ O texto descreve as condições sociais dos homens, os quais estão ainda presentes em pleno século XXI apesar do avanço tecnológico e dos bens de consumo, os homens continuam desiguais no que se refere à apropriação de direitos sociais. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada de 10/12/1948, consagra em seu art. XXII, que “toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de acordo com a organização e recursos de cada país”.

A desigualdade social existente fora instituída quando o homem iniciou o processo de privatização da terra, cercando-a como sendo de sua propriedade. Rousseau, afirma que “[...] o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas” (c2000, p. 94) servindo, então, para que os homens tornem-se desiguais frente ao tamanho da propriedade que tinha em seu poder.

Deste modo, os homens iniciaram uma demarcação dos limites pelo espaço de sua propriedade, o qual dependia da forma organizativa de como o grupo social estabelecia e era definido de acordo com a luta estabelecida entre seus pares em nome de uma possibilidade de igualdade entre os seres humanos, existindo assim, pessoas incansáveis que lutam em prol dessa desigualdade.

Rousseau (1758) admitia duas espécies de desigualdade entre os homens: uma que chamava natural ou física, porque era estabelecida pela natureza, consistindo na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito e da alma; a outra que denominava desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e é estabelecida, ou ao menos autorizada, pelo consentimento dos homens, consistindo-nos diferentes privilégios que uns gozam em detrimentos dos outros à medida que convivem em sociedade.

A consequência de todo esse processo é a perda de igualdade, liberdade e paz, vindo à tona conflitos pela posse da propriedade – a terra. Desse modo, surgem os primeiros indícios de organização social por parte da sociedade mediante Movimentos Sociais, Movimento de Massa e outros, na perspectiva de promover a justiça, criar leis para proteger todos os membros da sociedade. Assim, faz-se necessário que

unámonos para proteger a los débiles contra la opresión, contener a los ambiciosos y asegurar a cada uno la posesión de lo que le pertenece. Establezcamos leyes de justicia y de paz, a cuya conformidad se obligarán todos sin excepción, para corregir de esta manera los caprichos de la fortuna, sometiendo por igual al poderoso y al débil al cumplimiento de sus deberes recíprocos. En lugar de volver nuestras fuerzas contra nosotros mismos, reunámoslas en un poder supermo que nos gobierne conforme a leyes sabias,

que proteja y defienda a los asociados, rechace a los enemigos comunes y nos mantenga en constante armonia (FRAILE, c1966, p. 943 – 944)³⁷.

Com o pretexto de remediar este nível de desigualdade, os mais ricos enganam os mais pobres, oportunizando uma pseudo-união entre os homens, estabelecendo garantias de justiça e paz mediante pactos sociais. Segundo Rousseau a sociedade e as leis destroem a liberdade natural, sem esperança de recuperá-la; ficando para sempre a lei da propriedade e da desigualdade; havendo de alguns ambiciosos sujeitarem o ser humano ao trabalho, a servidão e a miséria.

Diante disso, o Estado, mediante política pública, deve promover estratégias para minimizar essa desigualdade social, por meio da implementação de uma Reforma Agrária inserida nos marcos de um modelo de organização social que atinja a maioria da população, diminuindo com o desemprego, a miséria, a marginalidade, a violência, a fome e outras formas de desigualdades persistentes no Brasil.

A desigualdade social institucionalizada entre os homens passa pela idéia de entender o princípio dessa desigualdade, correndo o risco de sermos portadoras de uma utopia em perceber a sociedade (comunidade) exercendo um papel essencial, onde os membros possuam uma participação decisiva nos debates da realidade social, em especial, no contexto de assentamentos de Reforma Agrária. Contemplando, assim, uma utopia social em que todos possam de fato viver em harmonia, participando coletivamente do processo comunitário, numa perspectiva do humanismo³⁸, ou seja, “[...] pertencer a uma autêntica comunidade, trabalhar com e para pessoas, usar sua mente – em – ação em nome da vontade e do bem-estar comuns” (BERMAN, 1992, p. 66).

Decorre então a idéia de buscar as mudanças efetivas de maneira ativa quando os indivíduos aspiram a elas. Essa transformação da realidade social, em busca de mudanças significativas que levam adiante um projeto social na comunidade de assentados se empenha

³⁷Tradução “[...] unamos-nos para proteger os fracos contra a opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada um a posição do que lhe pertence. Estabelecemos leis de justiça e de paz, cuja conformidade abrangerão a todos sem exceção, para corrigir dessa maneira, os caprichos da fortuna, submetendo por igual o poderoso e o fraco ao cumprimento de seus deveres recíprocos. Em lugar voltou frentes contra nos mesmos, reunama-las em um poder supremo que nos governe conforme as leis sábias, que proteja e defenda os associados, combata os inimigos comuns e nos mantenha em constante harmonia” (FRAILE, c1966, p. 943-944, tradução nossa).

³⁸Sobre o significado do humanismo, entenda-o como sendo uma determinada concepção humanista àquela em que “[...] é a insistência na liberdade individual e no regime político democrático” (MORA, 2001, p. 1393).

“[...] na renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos” (BERMAN, 1992, p. 94).

Esse processo é oriundo da concepção de indivíduos imersos na modalidade de seu próprio tempo com uma multiplicidade de sentidos, tecidos pela objetividade e pelo conhecimento prático do qual significa a interação da vontade de ação que possui uma necessidade de se ter uma propriedade que apresente um estado de sobrevivência comum a todos. Assim, o indivíduo formado-escolarizado para assumir funções necessita enfrentar os problemas advindos da realidade social na perspectiva de atender aos interesses de todos.

Advém daí a posição de indivíduo: aquele que se constitui como um ser capaz de possuir habilidades de resolver problemas tendo pontos de referência objetivos com máximas que garantam a potencialidade do estatuto de cidadão³⁹, e que no sistema de uma organização social é condição *sine qua non* sua efetiva participação, numa tentativa de reconstruir no plano da natureza a união entre os homens para que sejam capazes de reorganizarem as formas de convivência por meio da organização social, sob a forma de comunidades.

No Brasil, a luta pela terra perdura desde os tempos mais remotos. Os índios lutaram desde “[...] o primeiro instante em que as caravelas lusas aqui aportaram com cruzeiros e arcabuzes para escravizá-lo” (MOURA, 2000, p. 80), lutaram utilizando táticas de ataque as essas expedições colonizadoras na tentativa de reagir bravamente à expulsão das suas próprias terras.

Não conseguindo vencer essa luta, são dominados e colocados a serviço dos dominadores, manifesta-se nesse percurso o primórdio do latifúndio com distribuição de terra para outros indivíduos que vieram explorar as terras brasileiras. Iniciou-se um processo de demarcação de terra, que expulsa cada vez mais os índios de sua propriedade natural⁴⁰, perpetuando até hoje “[...] este massacre histórico, esse genocídio étnico” (MOURA, 2000, p. 84).

³⁹ Cidadania é, essencialmente, consciência de direitos e deveres normalizados pelos indivíduos em comunidade. Contudo, o conceito de cidadania, é ambíguo, pois a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, estabelece as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. É uma concepção restrita de cidadania porque essa depende da sociedade. Em oposição à essa concepção “[...] existe uma concepção plena de cidadania. Ela não se limita aos direitos individuais. Ela se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de direitos” (GADOTTI, 2000, p. 134), sociais, políticos e civis que devem ser garantidos pelo Estado. É uma cidadania que objetiva conquista e construção de novos direitos nos espaços do exercício do Estatuto de Cidadania. Esclarecendo essa idéia Di Pierro (2000, p. 40) “[...] confere aos cidadãos um estatuto de igualdade político-jurídico que não tem correlato nas estruturas das sociedades capitalistas, configurando um meio de compensar as desigualdades sociais em nome do princípio moral; implica, pois, na justiça redistributiva consubstanciada nos direitos sociais”.

⁴⁰ Sobre as matanças criminosas contra os índios brasileiros, consultar LUMA (1967); FERNANDES, F. (1960, 1975, 1976) e MONTEIRO (1994).

Os sobreviventes desse massacre continuam lutando pela demarcação de suas terras conquistando espaços por meio de ocupações no interior do Brasil, como forma de sobreviver a toda adversidade provocada pelo sistema de latifúndio aqui implantado. A delimitação da propriedade muda sua lógica no Brasil, deixa de ser de todos e ganha outra dimensão, em vez da ocupação, da posse de terra como garantia da propriedade. Essa, segundo Ianni (1981, p. 159-160), na prática se configura por “[...] ter papel documento, título, prova, escritura, para que a propriedade fosse propriedade [...] a terra se torna propriedade privada representada no papel”.

Na contemporaneidade, verificam-se nas estatísticas e no noticiário divulgado em diversos meios de comunicação (Jornal, Televisão, Rádio, Internet e outros), evidências do nível de desigualdade social que atinge a humanidade, em particular o Brasil, onde a distribuição de terra é desproporcional ao espaço territorial.

A desigualdade existente entre os homens amplia a necessidade de sua organização sob a forma de Movimentos Sociais, especialmente para a concretização da Reforma Agrária em nosso País. Essa desigualdade iniciou-se com a divisão da terra em Capitâneas Hereditárias, quando foi repartida por interesse peculiar ao poder aqui instalado para cultivar e explorar terras com o intuito de beneficiar a ordem estabelecida.

Diante disso, as relações sociais entre os indivíduos alteraram as formas de organização, pois:

transformaram a terra em terra de pasto e plantio; a mata em reserva de índio, drogas do sertão, látex, castanha, lenha, madeira, peles; o rio em reserva de peixes e caminho; a sombra em repouso; os espaços em lugares: seu fim, sertão, floresta, cerrado, seringa, centro, sítio, latifúndio, posse, fazenda, arraial [...] a terra e os outros elementos da natureza terão determinadas destinações sociais (IANNI, 1981, p. 230).

A luta pela organização social mudou seu caráter no decorrer desse processo histórico. A competição gerada pelo enfrentamento do poder surgiu mediante a evolução da consciência dos direitos humanos⁴¹, em movimentos políticos e princípios jurídicos, que nos desperta para

⁴¹ A Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, determina no seu Art. 2º A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. A respeito da propriedade, consagra a referida

uma necessidade de que a propriedade seja utilizada para uso de quem nela precisa sobreviver.

No tocante a normatização brasileira sobre a garantia efetiva dos direitos sociais, a Constituição Federal do Brasil proclama no Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

A presente normatização não consegue ser implementada na íntegra pela falta de uma política pública efetiva que faça valer os direitos sociais para os brasileiros, daí a necessidade da luta do MST (e outros movimentos sociais), na adoção de estratégias e mecanismos de organização que tentam transformar a discrepância social e econômica em nosso País, o que será objeto de estudo desse item.

O MST, ao entender essa discrepância, toma como bandeira de luta a superação da desigualdade social. O conceito de desigualdade é relativo, pois impõe a confrontação e o contraste de várias situações e pontos de vistas, seja em nível social, político, econômico, educacional e cultural.

O estabelecimento dessa desigualdade se atribui essencialmente, neste contexto, como algo distinto do outro, a exemplo da divisão de terra, os que têm a propriedade e os que não a possuem são considerados como desvalidos de quaisquer bens materiais, separando uns dos outros pela condição de vida. Silva, José A. (2003, p. 212), afirma “[...] o que se quer é a igualdade jurídica que embase a realização de todas as desigualdades humanas e as faça suprimimento ético de valores poéticos que o homem possa desenvolver” com toda a sua criatividade buscam mecanismos de minimizarem a desigualdade do latifúndio (a terra) e da ignorância (a formação-escolarização).

Declaração, Art 17. Como a propriedade é um direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando uma necessidade pública, legalmente comprovada o exigir evidentemente e sob condição de justa e prévia indenização. Para Tavares (2003, p. 471) ao analisar a Declaração datada de 1793, essa descreve “[...] um conceito preciso de direito de propriedade, em seu art. 16, ao estabelecer que ‘o direito de propriedade é aquele que pertence a todo cidadão de desfrutar e de dispor como melhor lhe aprouver de seus bens, de suas rendas, do fruto de seu trabalho e de seu engenho’”. Em estudos a respeito dos direitos humanos, Mello e Fraga (2003, p. 65) afirma que respeito dos direitos humanos “[...] a Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade [...] através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas”. Retomando ao “artigo 1º Os homens nascem e são livres e iguais em direitos”. Afirma, portanto, que “[...] todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (MELLO; FRAGA, 2003, p. 65). Para aprofundar a questão legislativa acerca de Direitos Humanos, recomendo o livro **Direito humanos: coletânea de legislação dos referidos autores**.

Para tanto, o MST congrega trabalhadores rurais para assegurar a conquista da propriedade da terra e pela sobrevivência. Historicamente, essa desigualdade tem origem nas relações sociais, índios, latifundiários, sem terra, advogados, políticos e lideranças de movimentos sociais lutam para vencer barreiras que antes não existiam. Na prática, segundo Ianni,

cada um sabia o que era seu, qual era a extensão dos seus limites. A ausência de cercas ou marcas e marcos físicos na terra não significa a ausência de cercas, marcas e marcos nas posses de cada um. Os limites físicos poderiam ser um tanto indiferentes, mas as relações sociais ali constituídas deixavam bastante claro os limites do que era ‘meu’, ‘seu’, dos índios, ou terras de ninguém, do sem fim (IANNI, 1981, p. 87).

A necessidade de se criar comunidades para que os indivíduos possam se sentir protegidos das adversidades criadas pelo próprio homem, consistem na delimitação do seu próprio espaço à medida que delimitava terra como propriedade individual dividindo-as em lotes, cercando-as para que os indivíduos sintam-se protegidos.

Desse ponto de vista, se encontra um dos pilares de todo o processo organizativo do MST porque busca garantir a interação entre valores mais humanitários, tais como: liberdade, igualdade, justiça e solidariedade entre os membros do assentamento, dentro de um modelo de democracia participativa. Como reforça Boaventura de Souza Santos, esse modelo subjaz ao princípio de comunidade rousseauiana da qual

tem mais virtualidade para fundar as novas energias emancipatórias. A idéia da obrigação política horizontal, entre cidadãos, e a idéia da participação e da solidariedade concretas na formulação da vontade geral são as únicas susceptíveis de fundar uma nova cultura política [...] na autonomia e no autogoverno, na descentralização e na democracia participativa, no cooperativismo e na produção socialmente útil (SANTOS, B., 2000a, p. 263).

Essa forma organizativa em comunidade proporciona uma espécie de organização social que operativamente num sentimento de solidariedade partilham do bem comum para

todos. Pois, a comunidade “[...] é a ‘obrigação fraterna’ de partilhar as vantagens entre seus membros, independente do talento ou importância deles” (BAUMAN, 2003, p. 56).

Desse modo, a comunidade significa uma comuna em que todos participam das decisões coletivamente e administram gradativamente os seus interesses, de modo que compartilham os problemas cotidianamente. Nesse caso – o assentamento, se apresenta como uma forma de comunidade em que os assentados comungam dos mesmos objetivos, intenções, fins e proposições que permite a aglomeração de trabalhadores rurais em prol das conquistas sociais.

A palavra comunidade é carregada de significações porque traduz sentimentos de “[...] esperança de encontrar segurança de longo prazo que tão dolorosa falta lhes faz em suas atividades cotidianas, e de libertar-se da enfadonha tarefa de escolhas” (BAUMAN, 2003, p. 19) e produz uma sensação de esperança. Essa se configura como uma “[...] esperança de alívio e tranquilidade que torna a comunidade com que sonham tão atraente [...] o lar comum que procuram foi encontrado” (BAUMAN, 2003, p. 22).

É nessa perspectiva que o MST procura formar militantes em prol da causa pela Reforma Agrária, utilizando-se da estratégia de ocupação⁴² a propriedades improdutivas para se organizarem em comunidades e assim planificar uma comunidade em que os indivíduos possam colocar em prática convivência com as diferentes concepções e visões de mundo, ou seja, “[...] aquela intrincada teia de interações humanas que dotava o trabalho de sentido, fazendo do mero empenho um trabalho significativo, uma ação com objetivo” (BAUMAN, 2003, p. 32).

Essa idéia de teia proposta por Bauman (2003) são laços comunitários em que os indivíduos partilham as diferenças, e nessa diferença, têm a capacidade de gerenciar, coordenar, organizar e estabelecer diretrizes em benefício da operatividade da organização social sob a forma comunitária engajando-se numa “aventura de gerenciamento” das suas próprias ações em prol da luta por melhores condições de vida.

Na aventura da conquista da terra, trabalhadores rurais são capacitados para compreender como operativamente esse processo acontece e são aglutinados em função de um único objetivo que é a conquista da propriedade para sobreviver e, que, enquanto

⁴²Essas acontecem como forma de territorializar o espaço desocupado e esta “[...] territorialização da luta pela terra é o processo de conquista da terra. Cada assentamento conquistado é uma fração do território, onde os sem terra vão construir uma nova comunidade” (STÉDILE; FERNANDES, B., 2000, p. 78). Para maiores esclarecimentos a respeito da diferenciação entre o ato de ocupar e invadir pode ser encontrada na obra de SILVA, José G. (1996).

desposuído dessa, deve procurar se organizar de modo que possam ter clareza dos entraves, das limitações e dos riscos que correm quando se engajam numa luta pela conquista compartilhada – a terra.

O processo organizativo do MST pode ser ilustrado na figura seguinte:

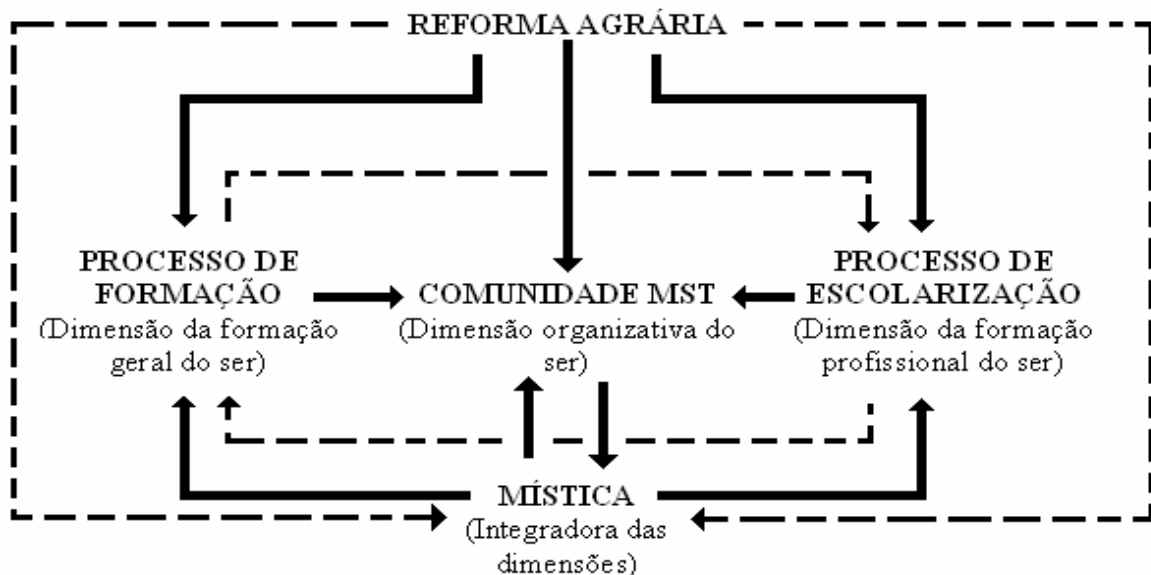


Figura 4 Dimensão do processo organizativo

Nessa ordem de organicidade os indivíduos excluídos e desposuídos de qualquer tipo de propriedade (num nível de desigualdade gritante) organizam-se, por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), para, no coletivo, conquistar o direito à propriedade, sobreviver e ter acesso a todos os benefícios garantidos pela Constituição Federal do Brasil. Para tal fim, o MST utiliza a mística como integradora das dimensões de formação-escolarização permitindo aos trabalhadores rurais compreender o nível de desigualdade em que se encontram.

No entendimento de Mora (2001, p. 1977), “[...] a mística é a designação de uma série de experiências excepcionais”, da qual os filósofos, sociólogos, psicólogos e educadores devem submeter à análise mais consubstanciada pelo valor intersubjetiva, transcendental e histórica a qual é inexpressível que nos permite um discernimento entre o que acontece e procede após a execução desse ato entre os indivíduos nas áreas de assentamento. Na significação dada por Wittgenstein, Mora descreve “[...] o inexpressível ‘mostra-se a si mesmo’ e pode ser tanto aquilo de que se tem uma vivência imediata e intraduzível a uma linguagem intersubjetiva”.

Esse processo encontra-se intrinsecamente interligado de forma dinâmica o que solidifica a comunidade. Uma dinamicidade que combine o diálogo reflexivo para formar indivíduos em conexão como o processo formativo-educativo que favorece a compreensão de direitos sociais à medida que se ampliam as necessidades geradas pela comunidade.

Um dos mecanismos que a comunidade de assentados promove nesse processo formativo-educativo consiste em ser cada vez mais coesos (organizados) e competentes no desenvolvimento pessoal e profissional de cada indivíduo, uma vez que retroalimenta a própria comunidade de forma consciente e integradora das dimensões de formação humana.

Esta melhoria profissional se consegue, geralmente, mediante parcerias, trocam experiência e saberes dentro e fora da comunidade, numa conexão entre o teórico e o prático os conhecimentos necessários à comunidade, com a apresentação de exemplos e propostas adequadas ao processo formativo-educativo. Levando-os a aglutinar-se em torno de interesses e objetivos comuns, acelerando situações que conduzam a um nível mais elevado de consciência política e social entre seus membros.

É importante ressaltar aqui a utilização da ‘mística’⁴³ como uma forma estratégica de organizar a comunidade, ficando explícita uma subjetividade de sonhar com a comunidade de seus ‘sonhos’, onde todos possam sobreviver com mais dignidade, ou melhor, possuir os bens necessários para o bem-estar de todos da comunidade, na expressão de Bauman (2003) uma ‘aprovação social’ pela sociedade em geral.

A existência de movimentos sociais que lutam pelo interesse do despossuído e, do excluído. É tecido de compromissos e responsabilidades respaldados nos acordos definidos pelo grupo social, que planejam projetos futuros na garantia da segurança, proteção e bem-estar social. Portanto, a organização de uma comunidade onde os indivíduos são capazes de resolver os problemas advindos do contexto das relações estabelecidas entre si, protegendo-se enquanto co-partícipes de um projeto de assentamento, buscam alternativas viáveis para sua convivência à medida que necessitam de quadros profissionais para atender a demanda na comunidade e que no contexto dessas relações buscam formas diferenciadas mediante luta pela Reforma Agrária.

⁴³ Como assiná-la Boff, L., (1993), a mística tem vários significados: no sentido antropológico – existencial, são aquelas atitudes que derivam da experiência fundante de uma realidade em seu caráter incomensurável à razão analítica, enquanto uma dimensão da vida humana; no sentido sócio-político, são convicções profundas que mobilizam as pessoas e movimentos para lutarem por mudanças, e mesmo diante de fracassos históricos projetam suas esperanças para o futuro e lutam por vitórias [...] não há militância sem paixão e mística, seja religiosa, humanística, possibilitando as pessoas alimentar-se de energias vitais para além do princípio do interesse dos fracassos e dos sucessos.

2.3 HISTORIANDO A ORGANIZAÇÃO SOCIAL: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).

Para a concretização da Reforma Agrária, no Brasil, alguns Movimentos Sociais, conforme descritos anteriormente, foram capazes de minimizar a discrepância social existente entre os homens, mediante a conquista realçada por uma luta constante com uma vitalidade de uma organização social. Busca-se nos Movimentos, uma alternativa para alcançar resultados significativos, porque enfatiza a pluralidade e a singularidade individual e coletiva nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

Os Movimentos que pretendem resolver o problema da terra e, portanto, as lutas pela Reforma Agrária, continuam a existir com força em todo o país, principalmente o MST, que visa minimizar essa desigualdade social por meio da conquista de terras desocupadas impulsionando a luta pela Reforma Agrária.

Na perspectiva do MST, a Reforma Agrária tem como garantia minimizar essa desigualdade, pois é o

resgate dos trabalhadores excluídos, na medida em que voltam a produzir de forma diferente, e com esta orientação entregam à sociedade produtos de boa qualidade, pagam impostos como qualquer cidadão, devolvendo assim, aos poucos e na totalidade, o que o Estado investiu para realizá-la (BOGO, 1999, p.77).

Uma Reforma Agrária no ápice dos anseios da população dos Sem Terra⁴⁴, em nosso país, permanece no esforço de diversos indivíduos que ao longo desse processo histórico de lutas continuam tentando resolver a desigualdade estabelecida pela falta da distribuição da terra. Como exemplo, citamos ainda outras organizações que lutam por uma Reforma Agrária

⁴⁴ São considerados Sem – Terra os parceiros, trabalhadores sem propriedade que produzem em parceria, trabalhadores sem propriedade que produzem em parceria com o dono da terra, passando-lhe parte da produção, os pequenos arrendatários, que produzem em uma terra arrendada por um valor fixo, os posseiros, aqueles que vivem e trabalham em uma terra como se fosse sua, mas que não têm título de propriedade, podendo ser expulsos a qualquer momento, os assalariados rurais, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho aos donos de terra, geralmente aos fazendeiros, os pequenos agricultores, módulo que varia segundo as regiões, de modo geral, considerado assim os que têm menos de cinco hectares de terra, e os filhos de pequenos agricultores (CALDART, 2000, p. 78).

para que se diminua a desigualdade entre os homens: Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores Agrícolas (FETAG) e outros. Aumentando, assim, segundo Görgen e Stédile (1991, p. 07), “[...] um número significativo de assentamentos, áreas conquistadas na luta política, no peito e na raça, pelos trabalhadores rurais sem terra, e que estão produzindo no chão repartido” nas áreas de Reforma Agrária.

Contudo, para a consolidação da igualdade entre os indivíduos e a satisfação das necessidades básicas, concomitantemente à solução dessas condições de desigualdade, faz-se necessário mudanças radicais na estrutura organizacional da sociedade atual à medida que se garanta a moradia, a alimentação, a educação e a própria vida. O contrário dessa ação amplia a necessidade de organização de Movimentos que, unidos, buscam sentido concreto para a realização do sonho dos excluídos em possuir um pedaço de terra para sobreviver.

A respeito das mudanças estabelecidas pela Constituição de 1988 sobre a propriedade, foi aprovada a Lei Agrária nº 8.629, que reclassifica as propriedades rurais no Brasil. Conforme descreve Morissawa sobre a Lei Agrária afirma que

com ela não há mais vieses jurídicos que impossibilitem as desapropriações. Inclui, por outro lado, um mecanismo chamado do rito sumário, que acelera o processo, exigindo do Poder Judiciário um prazo de 120 dias para decidir se a propriedade é ou não passível de desapropriação (MORISSAWA, 2001, p. 110).

Na Constituição da República Federativa do Brasil, a propriedade só está garantida nos termos do art. 170, “[...] a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”. Tendo em vista o respeito ao princípio do inciso III do Art. 170 “função social da propriedade”⁴⁵. O art 186 estabelece que

⁴⁵ Em se tratando de propriedade rural satisfaz a função social quando simultaneamente tive aproveitamento e utilização adequada dos recursos naturais, preservarem o meio ambiente, observarem as disposições de regulamentação do trabalho e tiver exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e trabalhadores. Consoantes o disposto no art. 184 da Constituição Federal do Brasil, poderá a União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até 20 anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigências estabelecidos em lei, os seguintes requisitos:

I – aproveitamento racional e adequado;

II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (BRASIL, 1988).

Em face ao princípio da função social da propriedade e seu efetivo cumprimento social Orrutea (1998, p. 214) descreve que “[...] fica o proprietário jungido a observar desde o papel produtivo que deve ser desempenhado pela propriedade – passando pelo respeito à ecologia – até o cumprimento da legislação social e trabalhista pertinente aos contratos de trabalho” em que os indivíduos são inseridos.

Com o descumprimento dessa função social admitir-se-á a desapropriação⁴⁶ da propriedade rural para fins de Reforma Agrária, quando caracterizada como sendo uma desapropriação por interesse social⁴⁷. Assim determina a Constituição Federal, em seu art. 189 “Os beneficiários da distribuição de imóveis rurais pela reforma agrária receberão títulos de domínio ou de concessão de uso, inegociáveis pelo prazo de dez anos”.

No final da década de 1990, surge por parte do governo federal, um programa de política de assentamento, diferenciado da política de Reforma Agrária, numa perspectiva de “[...] distencionar o campo para que os conflitos da terra não ultrapassem os limites” (CALDART, 2000, p. 99). Criou-se o Banco da Terra⁴⁸, desconfigurando-se toda a luta social pela conquista da terra mediante a efetiva política de Reforma Agrária, numa possibilidade de

⁴⁶ Entenda desapropriação como sendo “[...] o procedimento administrativo pelo qual o poder público ou seus delegados, mediante prévia declaração de necessidade pública, utilidade pública ou interesse social, impõe ao proprietário a perda de um bem, substituindo-o em seu patrimônio por justa indenização” (DI PIETRO, 2000, p. 151). Dessa maneira, o Poder Público “[...] para assegurar o acesso à propriedade rural àqueles que a cultivam sem serem os donos. Para evitar o desvirtuamento dos objetivos da reforma agrária, conforme o artigo 189 da Constituição Federal” (DI PIETRO, 2000, p. 125).

⁴⁷ Neste caso, a Lei Complementar nº 76/93 no art 2º § 2º, determina “[...] declarado o interesse social, para fins de Reforma Agrária, fica o expropriante legitimado a promover a vistoria e a avaliação do imóvel, inclusive com o auxílio de força policial, mediante prévia autorização do juiz, responsabilizando-se por eventuais perdas e danos que seus agentes vierem a causar, sem prejuízo das sanções penais cabíveis” (TAVARES, 2003, p. 489).

⁴⁸ O chamado Banco da Terra é a proposta do governo federal de realizar assentamentos através de financiamento aos sem-terra para que comprem sua terra diretamente dos “donos da terra”. Em 1997 começou com um projeto-piloto chamado Cédula da Terra. Sobre este programa o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo, que reúne diversas entidades e movimentos sociais, entre eles o MST, lançou no final do ano de 1998 o documento Banco da Terra: mais uma mentira para evitar a verdadeira Reforma Agrária, como parte da Campanha Global pela Reforma Agrária no Brasil, explicando em que consiste e qual a verdadeira estratégia implícita nesta iniciativa. O MST definiu a luta contra o Banco da Terra como uma de suas prioridades de ação em 1999 (CALDART, 2000, p. 100).

inviabilizar a continuidade da luta pela terra. Corroboramos com Caldart (2000, p. 22) quando descreve que a terra é “[...] bem natural e carregado de uma simbólica quase mágica, deve estar nas mãos de quem a deseja trabalhar e a fará produtiva, aplacando a fome de milhões de pessoas” (grifo nosso).

Desse modo, os assentados que usufruírem da distribuição de terras mediante projeto de Reforma Agrária tem a obrigação de fazer uso da propriedade para sua sobrevivência com respeito e dignidade. Pois,

o assentamento é o renascimento da vida humana e da natureza, por isso é fundamental estabelecer uma política de desenvolvimento econômico, social e humano, preservar o meio ambiente, recuperar as nascentes dos rios, reflorestar as áreas devastadas, evitar as queimadas, recolher o lixo, evitar o uso de venenos e adubos químicos, produzir frutas e flores de todas as espécies e preservar as aves e os animais silvestres (BOGO, 1999, p. 103-104).

O MST, enquanto organização social tem como pontos de partida a luta pela terra e a combinação de outras lutas de valor solidário com desafios constantes para sua continuidade⁴⁹. Dessa forma mobiliza-se contra as condições de injustiça social presente no contexto brasileiro que se caracteriza com a multiplicação das desigualdades.

É ainda, uma organização que se constitui de indivíduos imbuídos pelo sentimento⁵⁰ de luta, com idéias, valores e utopias, capazes de elaborar estratégias para a conquista do seu objetivo de possuir a terra para sobreviver com dignidade. Para Grzybowski (1987, p. 60) “[...] os trabalhadores rurais rompem com o seu isolamento [...]. Inserindo-se num mundo mais amplo, aprendem a reconhecer a diversidade de formas de vida, a buscar alianças e a prestar solidariedade”. Enfrenta as adversidades nacionais, regionais e locais organizando-se para lutar em prol da Reforma Agrária e romper com alguns níveis de desigualdades.

⁴⁹ Sobre o processo de criação do MST, destaco a leitura do livro de MÉLIGA; JANSON (1982) e a Dissertação de Mestrado de Elii Benincá. **Conflito religioso e práxis**. A ação política dos acampados de Encruzilhada do Natalino e da Fazenda Anomi do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade de São Paulo, 1987.

⁵⁰ Entenda aqui como uma expressão subjetiva de sentimento, o ato de palavras dita e do silenciar. Desse modo, as conquistas e os olhares revelam expressões que não significam o não comunicarem, mas, o sentimento de luta pelo que deseja alcançar o que desejam “[...] adquirir o bem que querem os audaciosos não temem o perigo, os avisados não rejeitam a dor” (LA BOÉTIE, 1982, p. 15), pois, lutam em busca de direitos sociais negados anteriormente, com um sentimento profundo de levar adiante um projeto organizativo.

A organização do MST data de 1984⁵¹ e está inserido em um projeto político alternativo de sociedade em construção. Dada a característica da formação organizacional essa acontece na medida em que ocupam propriedades com a “[...] possibilidade concreta de serem desapropriadas, por estarem dentro dos critérios, de áreas possíveis de desapropriação prevista nas legislações em vigor” (OLIVEIRA, 1996, p.222)

Não é nossa pretensão fazer uma retrospectiva da análise histórica do surgimento do MST no Estado de Sergipe. Existem estudos e pesquisas que atestam a existência de dados sobre o referido Movimento. Estudos como de Lopes (2000); Silva e Lopes (1996); Oliveira (1996); Santos, Maria E. (2005); Campos (1998); Silva, M (1999); Cintra (1999); Jesus, S. (2003, 1997) e outros que descrevem a trajetória histórica do MST no referido Estado.

Descrever a organização do MST⁵² passa pela idéia dos princípios de comunidade advogada por Rousseau, porque defende o sentimento de comuna, onde todos os indivíduos participam do processo de organização, consistindo na “[...] obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações” (SANTOS, B. 2000a, p.50).

⁵¹ Esse movimento tem suas raízes nas lutas do campesinato brasileiro mediante idéias propostas pela CPT acerca da luta pela terra proporcionaram a lideranças locais distribuídos em alguns Estados brasileiros, discussões sobre alternativas para soluções coletivas, incrementando a consciência da necessidade de ampliar as conquistas pela Reforma Agrária, durante o período de 1979 a 1984. A primeira ocupação aconteceu na Fazenda Macali em Ronda Alta, Rio Grande do Sul, realizada no dia 06 de setembro de 1979. Outra ocupação de maior visibilidade e apoio social foi a Encrudelecida Natalina, em 1981, no Rio Grande do Sul. Desse modo, algumas ocupações emergiram em outros estados projetando o nascimento do MST, que ocorreu em 1984. Após esse processo, tornou-se um movimento coeso em torno de seus propósitos. A sigla MST ficou conhecida em janeiro de 1984 no I Encontro de Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado em Cascavel/PR e que foi confirmada durante a realização do I Congresso Nacional dos Sem Terra, em 1985, Curitiba/PR, com o lema “A ocupação é a única solução!”, o MST passou a articular-se em alguns Estados, especialmente no sul e nordeste. Após esse congresso, o MST realizou o II Congresso Nacional dos Sem Terra, em 1990, em Brasília/DF, com 4 (quatro) mil delegados, com o lema “Ocupar, Resistir e Produzir!”, o III Congresso Nacional dos Sem Terra, em Brasília/DF, em 1995, com a participação de 5 (cinco) mil delegados dos 22 estados do Brasil. Nesta época, o MST institui-se enquanto centro dos debates na vida política do país, consagrou o lema “Reforma Agrária: uma luta de todos!” uma medida para que todos compreendam que embora seja uma luta de trabalhadores da terra é também uma luta do conjunto da sociedade a qual “se faz no campo, mas que se decide na cidade”. IV Congresso Nacional dos Sem Terra em 2000, em Brasília/DF, com o lema “Por um Brasil sem latifúndio”, os quais participaram 11 mil militantes do MST, vindo dos 23 estados onde o movimento está organizado, simpatizante, 107 estrangeiros de 25 países, representando 45 organizações e comitês de amigos (MORISSAWA, 2001; CALDART, 2000). Estando, hoje, organizados na maioria dos Estados, excetuando os Estados do Acre, Amapá, Roraima e Amazonas. O Congresso Nacional é a instância máxima de tomada de decisões do MST e é realizado a cada cinco anos.

⁵² Vale ressaltar que no estudo realizado por Di Pierro (2000, p. 75), em nota explicativa, esclarece que não há consenso entre os cientistas sociais sobre a sua categorização – MST. Ilse Scherer-Warrens classifica-o como um novo movimento social, José de Souza Martins como uma organização política, Bernardo Manzano como um movimento socioterritorial. Há relativo consenso de que a definição clássica de movimento social não esgota seus contornos singulares. As lideranças preferem definir o MST como uma organização de massas que comporta uma dimensão mais fluida de movimento e uma estrutura organizativa institucionalizada para sua sustentação. Classificamos como uma organização social porque aglutina trabalhadores em prol de conquistas sociais.

Assim, o modelo de organização orientado pelo MST se insere na perspectiva da construção de uma sociedade socialista, tendo como eixo primordial a organização coletiva dos indivíduos envolvidos, que vai desde o processo de apropriação da terra, uso do solo, organização do trabalho, produção, comercialização e outros.

Sobre esse processo, Silva, M. (1999, p. 121) descreve que as diferentes motivações e inserções dos indivíduos “[...] nesta luta, formam um mosaico onde, entre sombras e luzes, se vislumbra o esforço coletivo no esboçar de novas relações sociais”, especialmente nas dimensões humanas partilhadas pelos integrantes na cotidianidade.

Decorre daí que, o reordenamento dessas relações estabelecida a partir do nível de organização⁵³, é veiculado pela oportunidade em que cada Estado possa decidir como implementá-la, como reforça Molina (2003, p. 32) a esse respeito sobre “[...] uma outra lógica de organização do espaço, de construção de um espaço de lutas, de maior capacidade de mobilização e de pressão sobre o Estado, tem possibilitado que as áreas dos assentamentos se transformem em pólos de irradiação, de promoção do desenvolvimento”.

Nesse processo organizativo, o MST caracterizou-se como um movimento popular não institucionalizado, visando congregar famílias agricultoras sem uma filiação formal.

Entretanto,

foi constituindo em seu interior uma organização social complexa, dotada de normas e mecanismos de representações definidas e que, ao longo do tempo, gerou novas expressões institucionais: ao final dos anos 80 foi formada a ANCA (Associação Nacional de Cooperação Agrícola), cuja face jurídica abriga uma série de atividades do Movimento e em 1992 foi constituída a CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária no Brasil), que congrega os trabalhadores assentados organizados em cooperativas (DI PIERRO, 2000, p. 75).

O incentivo à criação de associações oportunizou a organização dos setores nos assentamentos objetivando a organicidade entre os indivíduos para que possam reivindicar as necessidades advindas do coletivo fortalecendo o grupo de assentados. Para tanto as instituições governamentais iniciaram um processo de incentivar a criação de associações. A

⁵³ Para Caldart (2000, p. 84), os níveis de organização caracterizam-se como um processo que tem “[...] uma dimensão educativa muito importante porque, à medida que se flexibilizam as formas e os momentos de concretização dos princípios e das linhas de ação, cada prática os recria e então permite que nasçam novas sínteses que vão fazendo a própria revisão histórica dos princípios e das linhas, em um movimento permanente”.

esse respeito, Silva e Lopes (1996, p. 151-152), afirmam que o “[...] INCRA passou a incentivar a criação de associações [...] com o objetivo de estimular a união dos produtores nas atividades de exploração da terra e na comercialização dos produtos agropecuários”, fortalecendo o modo de produção mediante interação coletiva.

Essa interação, para o Movimento (1998, p. 29), resulta na organização de cooperativas que “[...] reproduzem relações familiares, ou as relações patrão-associados. Recuperar a formação político-ideológica, como forma de ajudar a alterar a consciência de nossa base” com a promoção de cursos de formação político-pedagógica implementado pelo Movimento a fim de despertar nos indivíduos uma visão crítica e de conjuntura, politicamente articulada sobre a forma de uma mística que oportuniza uma reflexão sobre a necessidade de alternativas adequadas à realidade do assentamento, motivados, sobretudo, por uma identidade construída no processo da luta pela terra.

Assim, a Reforma Agrária cumpre um papel ímpar na incorporação de cursos dessa natureza com um caráter de formação com aspectos relevantes para a continuidade da luta por conquista de direitos sociais porque passam a compreender as relações de poder da estrutura da sociedade na conjuntura atual.

Estudos de Silva, P. (2003) e Paiva, I. (2003), demonstram ainda que existem diversos tipos de organização que se diferenciam de assentamento para assentamento, prevalecendo outras formas de organização impregnada do modelo capitalista, com modelos individuais de produção nos assentamentos, cabendo a decisão aos indivíduos porque se constituem num espaço de realizações de ações coletivas e comunitárias desse território.

A esse respeito, Fabrini (2003, p. 10), alude à idéia de “[...] um território porque o espaço de assentamento é politizado, ou seja, os assentados têm a posse, controle, domínio, poder sobre este espaço que antes pertencia ao latifúndio” escolhe a melhor forma de se organizarem para produzir no assentamento. Decerto, que a intenção é a de que os indivíduos “[...] possam se aproximar dos valores da coletivização, da solidariedade, do engajamento político e da utopia da transformação para construir um novo modo de agir” (PAIVA, I., 2003, p. 108) com a possibilidade de valorizar cada vez mais os laços entre os indivíduos no assentamento.

Na possibilidade de organizar os assentamentos, o MST, como orientador e condutor desse processo, “[...] investe em cursos de formação política, incansáveis reuniões, pois

entendem que estes poderiam aproximar os assentados desinformados e despolitizados das práticas associativistas que levariam ao êxito da coletivização” (OLIVEIRA, 1996, p.350).

Advém daí a necessidade de uma reflexão acerca da desigualdade social instalada no contexto atual, criando espaço de debate que desnudam as necessidades profundas de mudanças, como também encontrarem alternativas viáveis mediante a incorporação de novos valores e uma consciência social para continuar a luta. A idéia de que o coletivo é capaz de legitimar a força que tem a organização social que busca conquistar direitos sociais.

O processo de organização social passa pela idéia de que cada indivíduo estabelece relações entre si. E essas “[...] relações por sua vez são marcadas por concepções de mundo e de sociedade, de poder, de interesses diferenciados, etc, o que torna os envolvidos distintos entre si” (OLIVEIRA, 1996, p. 287). Por conseguinte, afirmam-se enquanto organização social porque visa na coletividade, na interação de indivíduos que conseguem legitimar seus objetivos em comum acordo com a vontade geral dos envolvidos.

A existência desse espaço territorial interativo que se configura fundamentalmente num processo “[...] de construção do conhecimento, na formação dos sujeitos, e para o avanço da organização do movimento social. Pois é também nesse espaço, onde se desenvolvem as relações, articulações e alianças” (FERNANDES, B., 1996, p. 223) entre os membros do assentamento. Contudo, existem algumas diferenciações na forma de organizar e executar as decisões tomadas nas instâncias em nível nacional.

O MST mantém a linha política definida no coletivo, proporcionando liberdade na forma de sua implementação em nível de Estados Brasileiros. Pois, “[...] de acordo com cada realidade estadual. Somos centralizados na linha política; o jeito de aplicar é completamente descentralizado” (STÉDILE; FERNANDES, B., 2000, p. 89).

Desse modo, cada Estado brasileiro se organiza a partir das suas condições operacionais no que se refere aos diferentes setores criados para se organizar de forma descentralizadas. A estrutura organizativa do MST

combina a participação de seus membros em instâncias deliberativas (de âmbito nacional, estadual, regional, local), em setores de atividades (produção, formação, educação, frente de massa, comunicação, finanças, projetos, relações internacionais, direitos humanos e saúde), em articulações nacionais (de gênero, dos músicos, dos pesquisadores e dos estudantes universitários ligados ao MST), e em núcleos de base (dos acampados, dos

assentados, dos funcionários ou militantes que atuam nas secretarias que ficam nas cidades, dos estudantes de cada curso ligado do Movimento...). Os princípios organizativos são os seguintes: direção coletiva, divisão de tarefas, profissionalismo na execução das tarefas delegadas, disciplina, planejamento, estudo, vinculação dos dirigentes com a base e crítica e autocrítica permanente (CALDART, 2000, p. 87).

Assim, a luta pela terra e outras lutas é feita diretamente pelos trabalhadores rurais e não pelos seus representantes. Há inter-relação com as diversas dimensões da vida social dos indivíduos envolvidos, firmando uma identificação de ser sem terra com a luta por seus direitos sociais.

2.4 FORMAS DE ORGANIZAR A COMUNIDADE DE ASSENTADOS.

Dadas as circunstâncias históricas da organização espacial⁵⁴ e da distribuição de terra no espaço geográfico brasileiro, sabemos que a condição de vida do homem no campo pode ser vista a partir de vários aspectos, mas, frente às peculiaridades regionais, esta condição é diferenciada e esta variável apresenta um estado de precariedade, sobretudo na região nordeste⁵⁵.

Essa condição, mesmo quando assistida pelos programas governamentais não apresenta mudanças significativas na medida em que se torna necessária mudança estrutural. Para Caldart (2000, p. 89) o MST faz “[...] avançar a produção nos assentamentos, enquanto empreendimento social que implica em qualificação profissional”. É necessário, contudo, um investimento na formação e na organização de cursos, nos encontros e nas mobilizações que deverão ser estruturadas em “[...] momentos de interiorização dos ideais e dos valores do

⁵⁴Essa entendida como o resultado da ação dos indivíduos que buscam de forma organizada conquistar a terra para dar sentido ao seu caráter de intencionalidade – o assentamento. É importante destacar os estudos de Santos e Souza (1986, p.130) sobre a idéia de espaço explicita que “[...] os circuitos espaciais da produção nos dão a situação relativa dos lugares, isto é, a definição, num dado momento, da respectiva fração de espaço em função da divisão do trabalho sobre o espaço total de um país. Aí se conjugam as relações de produção social, que os circuitos de ramos tipificam, as relações sociais de produção, dadas pelas firmas, mas, também as relações de produção do passado, mantidas ou rejuvenescidas pelas relações atuais e representadas por relíquias ou heranças, tanto na paisagem quanto na própria estrutura social”.

⁵⁵ Para aprofundar a questão reforço os estudos de Lopes (2000); Oliveira (1996); Silva, M (1999); Lopes e Silva (1996); Cintra (1999); Jesus, S. (1997; 2003) e outros no Estado de Sergipe. Em nível de Brasil as publicações de Josué de Castro. **Geografia da fome**, que se transformou num clássico sobre a Reforma Agrária, a questão ecológica, o subdesenvolvimento e as desigualdades sociais.

Movimento” (PAIVA, I., 2003, p. 14) no tocante à conquista de direitos sociais tomam decisões e fazem negociações.

Dessa maneira, o MST utiliza como estratégia, em termos pedagógicos, uma espécie de encenação a respeito de fatos e acontecimentos essenciais para a compreensão da conjuntura atual visando sensibilizar os indivíduos para o entendimento das questões sociais, econômicas e políticas mediante a utilização da mística a fim de preparar e capacitar assentados para o processo de tomada de decisões.

Neste sentido, o processo de democratização da terra deve ser entendido como um bem social a serviço de toda comunidade, e, justamente por isso, esse processo exige uma transformação pela via da educação. Esse processo implica compreender as formas organizacionais das comunidades nos assentamentos; o modo como se estabelecem as relações entre os indivíduos e como essas se constituem também de experiências compartilhadas pelos monitores-professores e pelos alunos trabalhadores, uma vez que são permeadas por sentimentos, graus de afetividade, relações valorativas e também de diferenças de valores no cotidiano do assentamento.

Nesse espaço há uma verdadeira interação, e a “existência do espaço interativo” (FERNANDES, B., 1996, p. 223) facilita o processo de troca de experiências entre os indivíduos frente ao desafio proposto na organização do acampamento e, posteriormente, no assentamento, onde eles necessitam partilhar de um processo de reorganização do espaço conquistado: “[...] o povo pobre se organiza, faz frente às estratégias de dominação das classes hegemônicas, consegue fortificar seu poder e assim estabelecer relações mais equânimes entre as várias forças sociais” (BOFF, C.; BOFF, L., 1979, p. 48).

Esse espaço interativo produz aprendizagens significativas quando organiza a produção, conduz a estrutura organizativa dos acampamentos e assentamentos buscando formas alternativas para a sustentação dos indivíduos nas áreas de assentamentos. Portanto, são princípios que norteiam o processo organizativo do MST: a participação de todos nas decisões, na divisão das tarefas, na direção coletiva e a democracia. Essas são definidas quando há realização de assembléias para organizar os principais serviços e tarefas no momento do acampamento, os quais se subdividem em núcleos: alimentação, saúde, higiene, educação, religião, finanças, lazer e outros.

Dessa maneira, cada líder dos núcleos se reúne para organizar, avaliar e planejar as atividades do acampamento⁵⁶ e do assentamento numa lógica “[...] empreendedora de organizar a produção acabam se mesclando nas formas de condução das próprias lutas pela terra, complexificando a estrutura organizativa” (CALDART, 2000, p.90).

A infra-estrutura organizacional dos assentamentos caracteriza-se pelos núcleos residenciais, centro comunitário, igreja, escola, praças e outros. Essa constatação veio do entendimento de que seria fundamental para os assentados se estruturarem sob a forma de agrovilas porque “[...] é um elemento de aglutinação importante para o desenvolvimento social da comunidade” (STÉDILE; FERNANDES, B., 2000, p. 100).

Desse modo, as relações cotidianas devem promover um entrelaçamento entre os membros do assentamento, de tal forma que gere a potencialidade de convivência com o outro. A vida cotidiana

é antes de tudo organização, dia-a-dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia. A vida de cada dia é divisão do tempo e é ritmo em que se escoia a história individual de cada um. A vida de cada dia tem a sua própria experiência, a própria sabedoria, o próprio horizonte, as próprias previsões, as repetições, mas também as exceções; os dias comuns, mas também os feriados (KOSIK, 1986, p. 69).

No cotidiano, a atividade e o modo de viver se transformam em mecanismos de ação e de vida cujas possibilidades são operacionalmente calculadas a depender da força e do modo de viver “[...] as coisas, os homens, os movimentos, as ações, os objetos circundantes, o mundo, não são intuídos em sua originalidade e autenticidade, não se examinam nem se manifestam: simplesmente são” (KOSIK, 1986, p, 69).

O monitor-professor desenvolve diversas atividades apropriando-se dos princípios definidos pela proposta do MST, visando produzir resultados significativos e atingir objetivos previamente delineados na organicidade do assentamento. Ademais, ao assumir a função de monitor-professor, assume uma postura que lhe propicia uma competência pedagógica capaz de apresentar resultados concretos para ensinar. Segundo Tardif (2002, p. 118), ensinar “[...] é

⁵⁶ É importante considerar que o “[...] acampamento se sustenta com o produto do trabalho dos acampados, a contribuição dos membros do movimento que já conquistaram as terras, a solidariedade de pessoas e entidades e recursos obtidos do governo federal” (MORISSAWA, 2001, p 200).

desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização” por meio de mecanismos democráticos de construção da ação coletiva numa lógica organizativa do próprio Movimento.

A aplicação dos princípios ao processo garante maior mobilidade à concretização da prática pedagógica, no caso monitor-professor, no âmbito das relações humanas que incidem os valores, as atitudes, as crenças, os símbolos e, conseqüentemente, a forma organizativa proposta pelos assentados.

Dessa maneira, o monitor-professor possui condições de reconhecer e buscar unidade entre os membros do assentamento (comunidade) com o qual desenvolverá sua prática pedagógica respeitando as diferenças na tentativa de manter a interação e o envolvimento de todos no processo formativo-educativo⁵⁷, os quais serão explicitados posteriormente.

Imbuídos de sentimentos em busca da Reforma Agrária, os indivíduos para participar do processo de ocupação de uma terra precisam que “[...] rompam com o valor supremo de propriedade privada” (CALDART, 2000, p. 111). Como salientou Rousseau ao contrapor-se sobre as formas de desigualdade existentes, em sua época, a partir da idéia de privado, apontando o direito à propriedade como forma de partilha de terras que produz uma nova espécie de direito.

A ocupação é um mecanismo de criação de espaços com possibilidades alternativas para a convivência do homem. Bezerra Neto (1999, p. 33) descreve que a idéia de “[...] ocupar é um direito de legítima defesa de quem já foi ultrajado e expropriado de seus direitos fundamentais, pois a terra e os bens da terra se destinam a todos os homens, e não apenas a alguns privilegiados”. Assim, a cada ocupação em terras improdutivas e a cada cerca que cai, a sociedade é obrigada a discutir o tamanho da desigualdade, os níveis da miséria e da fome que existe em nosso país.

A luta pelo reconhecimento e pela legitimidade da conquista da terra improdutiva e

⁵⁷ De acordo com pesquisas de Tardif et al (1991, p. 136), os professores utilizam em “[...] suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes [...], das competências sociais”. Pois, assim se tornam mais motivados a continuarem a luta em busca de romper o ‘latifúndio do saber’, como bem expressam nas palavras de ordem do dia-a-dia, nas reuniões, nas assembléias e, inclusive, em sala de aula. Esse processo formativo-educativo é ampliado para o assentamento. Ele não acontece exclusivamente no espaço de sala de aula, mas em todas as formas de organização vividas no cotidiano.

conseqüentemente, sua organização social após a ocupação⁵⁸ do espaço se corporifica à medida que os assentados permaneçam fortalecidos pela idéia de encontrar mecanismos de organicidade interna, visando o bem estar social de todos. Para Fernandes,

ao conquistarem o seu próprio espaço, construíram o espaço de socialização política, que, dimensionando, possibilitou a elaboração de práticas de formas de luta como enfrentamento nos diversos níveis das relações sociais. Assim (se) fazendo, ampliam o sentido da luta pela terra que passa a ser entendida [...] um projeto socio-cultural de transformação das suas realidades (FERNANDES, B. 1996, p.68-69).

Olhando do ponto de vista pedagógico, as ocupações são experiências e vivências carregadas de significações socioculturais que formam o indivíduo na organização social do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra porque “[...] projetam mudanças lentas e profundas do modo das pessoas se posicionarem diante da realidade, do mundo” (CALDART, 2000, p.108) provocando uma série de rupturas com valores anteriores, desdobrando em novas formas de enraizamento⁵⁹ na vivência compartilhada no coletivo, como descreve Weil, sobre a idéia de enraizamento esse pode ser compreendido como

a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem sua raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros dos passados e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente (WEIL, 1979, p. 411).

⁵⁸ Nestes termos, vale a pena citar o estudo de Oliveira (1996, p. 222), quando afirma que “[...] as ocupações de terras são ações organizadas por trabalhadores do campo que penetram em propriedades ‘selecionadas previamente’, com a possibilidade concretas de serem desapropriadas por estarem dentro dos critérios de áreas passíveis de desapropriação prevista nas legislações em vigor”. A ocupação, para o MST é uma ação voltada a abrir um espaço de luta e resistência, se cria uma condição para o enfrentamento, para que os sem terra conquistem a possibilidade de negociação. Apesar da Medida Provisória nº 1.577/97 criada pelo Governo Federal que impõe a não desapropriação das terras ocupadas. O MST, não deixa de utilizar esse instrumento de pressão como estratégia para a conquista da terra, pois gera o fato político.

⁵⁹ Entenda enraizamento como uma forma de se vincular a organização social em prol da luta pela terra e por outros direitos sociais à medida que estabelece relações entre seus pares.

Resta, portanto, um desafio: que esses indivíduos possam pensar na redescoberta de sua própria dignidade, ao reconhecer sua própria luta numa perspectiva de garantir as reivindicações tomadas como sendo um direito de todos através da consciência crítica, incidindo numa redefinição do exercício da cidadania⁶⁰.

Uma das entrevistadas relata que “[...] depois da experiência nas ocupações percebe-se fora do contexto social que não pertencia ao grupo social, voltei a organização para ser militante” (MP-04), neste ínterim não se percebia fora do contexto de ser sem terra, já estava imbuída de valores de enraizamento e de pertencimento à organização social – o MST.

Após esse processo de ocupação, os indivíduos passam para o processo organizativo do espaço sob a forma de acampamento, onde são organizados em barracos feitos de palhoça, lona preta e outros materiais que possam estar ao alcance do grupo. É um momento de grande interação entre os indivíduos acampados e tem um único objetivo, o de “[...] educar e manter mobilizada a base sem-terra, de sensibilizar a opinião pública para a causa da luta pela terra, e de fazer pressão sobre as autoridades responsáveis pela realização da reforma agrária” (CALDART, 2000, p. 114).

O acampamento⁶¹ do ponto de vista educativo é um espaço de “socialização dos sem-terra”, porque ali vão conviver com diversos valores culturais, credos, mitos, desejos, medos, anseios, angústias, sentimentos e histórias de vidas que serão partilhadas de forma significativa, reencontrando alternativas coletivas de viver, ressignificando modos, costumes, atitudes e valores incorporados em experiências anteriores para uma nova maneira de viver – aquela da compreensão do partilhar nos momentos de tomada de decisão, a exemplo, no estabelecimento de normas, regras, tarefas a serem cumpridas no coletivo do assentamento.

Para que estas decisões funcionem no coletivo e contribuam para a construção de novos valores a partir da solidariedade entre seus pares, o MST desenvolve um processo formativo-educativo entre os acampados, na medida em que nos acampamentos e nos

⁶⁰ Esse entendimento acerca do exercício de cidadania é na verdade um processo desencadeando entre os indivíduos. Corroboramos com Dagnino (1994, p. 109), quando descreve esse como sendo um “[...] processo de construção da cidadania enquanto afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira, um processo de transformação das práticas sociais enraizadas na sociedade como um todo. Um processo de aprendizado social, da construção de novas formas de relação, que inclui de um lado, evidentemente, a constituição de cidadãos enquanto sujeitos sociais ativos”. A respeito da idéia dos sem terra a ser cidadão pode ser encontrada numa Dissertação de Mestrado, feita no âmbito do Direito Constitucional de José Carlos Garcia. **De sem-rosto a cidadão.** A luta pelo reconhecimento dos sem terra como sujeitos no ambiente constitucional brasileiro, 1998.

⁶¹ Para compreender a dimensão educativa dos acampamentos, recomendo a leitura da dissertação de Mestrado de David Stival. **O processo educativo dos agricultores sem terra na trajetória da luta pela terra**, UFRGS, 1987. Os livros de SCHMITT (1992) e GÖRGEN (1989).

assentamentos se estabelecem novas relações com os indivíduos, já que são portadores de costumes, valores, etnias, religiões, posições políticas partidárias que se confrontam e que neste momento partilham de uma comunidade e precisa desenvolver uma nova forma de convivência entre os membros. Na expressão de Caldart (2000) uma “ética comunitária” onde todos possam sentir-se co-partícipes dessa construção comunitária.

No cotidiano se aprende também a respeitar essas diferenciações quando todos compreendem que o processo é de um aprendizado de trocas de experiências para uma nova leitura de mundo – viver em comunidade numa lógica em movimento, ou seja, na expressão de Caldart (2000, p. 119), um processo dialético “[...] entre o enraizamento, proporcionado pela inserção em uma coletividade forte, e o projeto, proporcionado pela continuidade na dinâmica da luta, que dá mobilidade à própria raiz” do homem que vive no campo.

Após os trâmites legais da desapropriação da terra ocupada passa-se conseqüentemente, para o processo de organização do acampamento, sendo deliberado pelo órgão competente, no caso o INCRA, a tramitação legal e burocrática para torná-lo um assentamento com a distribuição dos lotes para as famílias acampadas.

Os assentamentos não são homogêneos entre si, há diferenciações que dependem de uma série de fatores: dimensão territorial, número de famílias, qualidade do solo, acesso, infra-estrutura, formas organizativas e outros. Ao olhar para as formas organizativas podemos verificar que existem várias maneiras: em lotes individuais distantes um dos outros e sob a forma de agrovilas (essa forma é a mais recomendada para que se tenha a infra-estrutura quanto ao saneamento básico, rede de eletricidade, posto de saúde, escola, associação e outros, a fim de beneficiar a todos diretamente). Existem, contudo, assentamentos com cerca de 20 a 30 famílias e outros bem maiores que chegam a conter mais de setecentas famílias que se organizaram em diferentes tipos de trabalhos⁶².

⁶² Sobre as diferenciações das formas sociais de trabalho nos assentamentos merece destaque a dissertação de mestrado de Neusa Zimmermann. **Depois da terra, a conquista da cooperação**, 1989.

2.5 A MÍSTICA: INTEGRADORA DAS DIMENSÕES DE FORMAÇÃO

A mística⁶³ no MST é uma atividade desenvolvida antes e durante os encontros, reuniões, palestras, conferências e outras ações realizadas pelos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, visando fortalecer as lutas dos movimentos sociais. É um momento de reflexão a “[...] respeito de seus princípios, tomando como referências diversos pensadores e lutadores do povo que se dedicaram a pensar a sociedade e a lutar para transformá-la, objetivando torná-la mais justa, generosa e solidária” (FERNANDES, B.; GONÇALVES, 2000, p. 16).

É um dos aspectos utilizados para formar o indivíduo, colocando situações sobre a vida entre os homens, em especial, o nível de desigualdade entre estes, seja a prática de injustiça, todo o tipo de violência e de toda exclusão social. A mística faz-se presente nesse processo formativo-educativo de seus militantes como uma forma de manter viva a luta e recuperar pensamentos de pessoas que lideraram e deram sua vida em prol da luta pela Reforma Agrária no Brasil e no mundo.

O MST incorpora “[...] a mística como uma prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em participar da luta” (STÉDILE; FERNANDES, B., 2000, p. 129) vivem tão fortemente as suas convicções que passam a semear um entusiasmo contagiante porque buscam forças para a continuidade da luta, ficam mais destemidos e determinados para anunciar e celebrar os momentos das vitórias e também das tristezas.

A mística é carregada de significações, segundo Peloso (1994, p. 03), “[...] é uma realidade que mais se vive do que se fala sobre ela. Contudo, podem-se identificar elementos que reforçam a existência da mística, que é o sentimento muito forte que une os indivíduos em torno de objetivos comuns”. Sua riqueza pedagógica, como alude Caldart (2000, p. 137) é de um processo “[...] conduzido pelos próprios sem-terra, que também lutam para se tornar sujeitos de sua própria representação e produção cultural, um passo necessário para que,

⁶³ A origem da palavra mística encontra-se na história do cristianismo e fora dele, num contexto extremamente religioso, ligado aos mistérios. Portanto, “[...] a etimologia, que sempre deixa rastro semântico na palavra, faz derivar o termo do verbo grego ‘muein’: iniciar, instruir alguém nos mistérios; e mais comumente na voz passiva: ser iniciado, instruído nos mistérios. Tem também um sentido mais primitivo [...] atitude de recolhimento” (LIBÂNIO; HENGEMULE, 1997, P 24). Já Bogo (2003, p. 309), chama atenção para as dificuldades de entendimento da palavra mistério de origem grega “[...] está ligada a mistério (mustérion), e daí ao latim eclesiástico mysterium, e que, durante a história cristã, este termo foi sendo apropriado pela religião católica e, portanto, pela filosofia idealista”. Recomendamos para uma reflexão mais aprofundada sobre o sentido da mística no MST a Leitura dos livros: **O vigor da mística** (2002) e **Arquitetos de sonhos** (2003), ambos de Ademar Bogo.

encontrando-se com sua identidade, participam também como sujeitos da cultura”. Já, os estudos realizados por Bezerra Neto (1999, p. 37), ele afirma que no entendimento do MST a mística “[...] significa o conjunto de convicções profundas, as visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança”.

Dessa forma, a mística se fortalece por que faz uma leitura crítica da realidade inspirada nas reflexões e experiências das lutas e resistências de grandes teóricos, associada ao conhecimento de suas idéias para pensar, refletir e construir uma nova realidade por meio da poesia, dos cantos, dos cordéis, da arte em suas várias dimensões, numa perspectiva de nutrir esperanças⁶⁴. Por isso,

se planta no coração e na mente as raízes da luta popular. Planta-se a rebeldia, a indignação, a irreverência, a solidariedade, a generosidade, o sentimento de justiça e de igualdade, bem como a sabedoria entre outras virtudes que vão semear a consciência, cujos frutos serão colhidos nas vitórias dos movimentos sociais (FERNANDES, B.; GONÇALVES, 2000, p. 17).

É também um momento que se recupera e mantém vivo o pensamento de pessoas como Paulo Freire, Josué de Castro, Florestan Fernandes, Marx, Lênin, Che Guevarra e outros pela “[...] tessitura de almas revolucionárias que engendariam a nova forma de ser” (BOTO, 1996, p. 69) e fortalecem todo o processo formativo-educativo dos indivíduos em comunidade.

Desse modo, a mística aparece como “[...] a necessidade de organizar e preparar melhor os locais dos encontros nacionais, reuniões ampliadas; pensar as diferentes cerimônias de abertura e encerramento” (BOGO, 2003, p. 308) das atividades do MST quando estas representam uma referência para expressar o sentimento de esperança do indivíduo, num processo permanente de organização mediante ações. Tem sua origem “[...] na essência da vida de seres humanos, que aprenderam ao longo dos tempos, manifestarem na realidade seus

⁶⁴Indubitavelmente aqui se apresenta um sentimento de manifestação coletiva muito forte de esperança à medida que os integrantes afirmam que “[...] queremos que esse sentimento aflore em direção a um ideal, que não seja apenas uma obrigação. Ninguém se emociona porque recebe ordem para se emocionar; se emociona porque foi motivado em função de algumas coisas. Também não é uma distração metafísica ou idealista” (STÉDILE; FERNANDES, B., 2000, p. 130).

sonhos e sentimentos, sem ter vergonha de cantar, emocionar, chorar e abraçar àqueles que juntos vão em busca do mesmo sonho” (MOVIMENTO..., 2001, p. 237).

Dessa forma, devemos olhar para o futuro como uma força para manter vivas as motivações pelas conquistas alcançadas e avançar na organização como um ponto de equilíbrio para a mobilização social de todos que abraçam a causa da Reforma Agrária e combatem os níveis de desigualdades presentes na sociedade atual. A essência da mística, para Bogo,

se revela na vontade eterna de triunfar, derrotar o latifúndio, realizar a reforma agrária e seguir em frente para construir um mundo melhor. Enquanto isso não acontecer, é impossível parar. Por essa causa, muitas pessoas e militantes se sacrificam em nome da esperança de construir a utopia (BOGO, 2003, p. 328).

Acreditamos que a mística tem um poder que motiva o enraizamento dos indivíduos nos assentamentos, pois, na perspectiva dos entrevistados, eles reafirmam que é uma força motivadora para anunciar as injustiças e alertar sobre o sentimento do outro como uma forma de enraizamento ou de pertença. Sobre a idéia de pertença, Jesus, S., a descreve como sendo aspecto da convivência social e que

socialmente ela é colocada como um campo de sentimentos culturais que liga as pessoas e as culturas através de elementos comuns. É uma condição necessária para a existência de qualquer sistema vivo e social em que a referência de si e do outro é encontrada de modo antagônico e complementar (JESUS, S., 2003, p. 80-81).

Dessa maneira, a comunidade de assentados, na generosidade, nos sentimentos e nos sentidos que eles dão ao vivido nos assentamentos, conquistam a dignidade tão desejada por todos que acreditam na possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, os símbolos, os hinos, as poesias e até adornos são indicadores de pertença e enraizamento que se encontram presentes nas místicas como uma maneira de conscientização dos indivíduos envolvidos que no “[...] desenvolvimento das formas de consciência de seu povo para que ele consiga decifrar os enigmas da realidade, transformá-la de maneira que

beneficie o desenvolvimento social de forma harmônica” (BOGO, 2002, p. 56). Portanto, se caracteriza como uma estratégia para manter coesa a organização social.

No entendimento dos envolvidos na organização social – MST, o ato da mística motiva a luta e fortalece o sentido atribuído ao próprio ato de encenação desta que rompe ou abre fronteiras e possibilidades para seguir o impulso de continuidade que conduz à idéia transcendente e que constitui o próprio ser que se mobiliza para a conquista de direitos sociais. Assim sendo, abre-se a perspectiva de fortalecimento do Movimento na medida em que os envolvidos elaboram místicas englobando tudo, o econômico, o político e o social, dando legitimidade à consagração de atos que anunciam a desigualdade social estabelecida entre os homens. Pois, “[...] há uma dignidade que nasce do engajamento político por causas universais como a defesa dos direitos humanos [...] contra a deteriorização das condições de vida, e outras causas que visam diretamente situações históricas” (BOFF, C.; BOFF, L., 1979, p. 48)

Em depoimento descrito por Morissawa, um integrante do Movimento explicita a idéia de mística e sua importância:

nas lutas sociais existem momentos de repressão que parecem ser o fim de tudo. Mas, aos poucos, como se uma energia misteriosa tocasse cada um, lentamente as coisas vão se colocando novamente e a luta recomeça com maior força. Essa energia que nos anima a seguir em frente é que chamamos de ‘mistério’ ou de ‘mística’. Sempre que algo se move em direção a um ser humano para torná-lo mais humano aí está se manifestando a mística (MORISSAWA, 2001, p. 209).

Na sabedoria de decifrar os enigmas presentes no mundo e os níveis de desigualdades sociais entre os indivíduos, tudo tem um sentido quando da realização da mística. A alegria, o silêncio e a concentração fazem parte da capacidade dos indivíduos de refletirem sobre o sentimento demonstrado (encenados e dramatizados) por aqueles que lutaram e continuam lutando em benefício da desigualdade social.

Os monitores-professores são seduzidos pela mística quando compreendem a situação do nível de desigualdade também em nível educacional e buscam formas diferenciadas de apresentar os conteúdos para os assentados. Pois, a educação é um processo pelo quais os assentados “[...] adquirem capacidades para uma redefinição constante das especialidades

necessárias a determinadas tarefas e para o acesso às fontes de aprendizagens” (CASTELLS, 1999, p. 417) necessárias à sobrevivência diária.

Assim, a existência de diversos níveis de saberes que são partilhados na dimensão coletiva na possibilidade de formar o indivíduo como ponte de passagem entre dois universos: educação e movimento. Sendo assim, o Movimento privilegia a formação-escolarização de monitores-professores num compromisso de engajamento à organização social – MST numa visão ancorada de uma consciência formativo-educativo processual e experiencial mediante atuação nas áreas de assentamentos.

Imbuídos dessa mística, trabalhadores rurais organizados buscam a conquista da terra (por meio da Reforma Agrária) e outros direitos sociais mediante Movimentos Sociais organizados de forma processual em que o indivíduo ao passar pela formação-escolarização compreende melhor a estrutura social do qual estão inseridos, tornando-se sujeito ativo e consciente. A mística pode ser visualizada na seguinte figura.

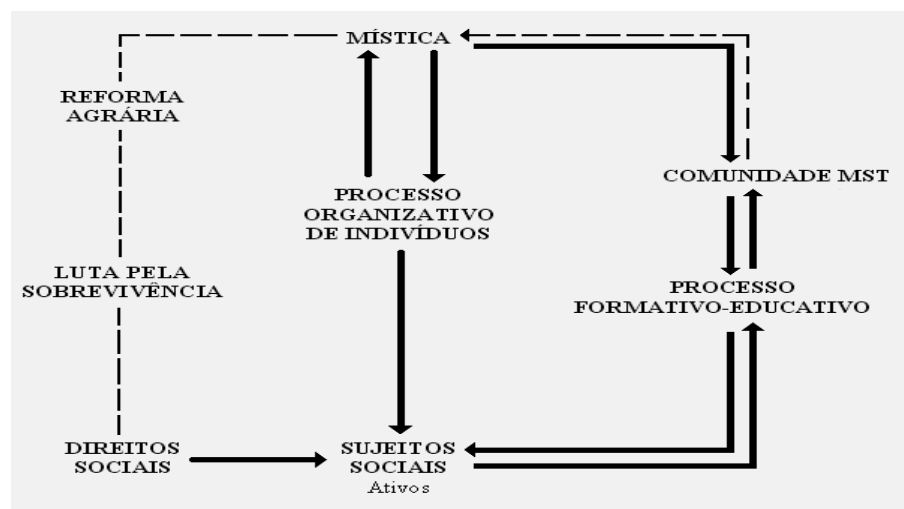


Figura 5 **Dimensão integradora da mística**

A figura acima demonstra a complexidade do processo formativo-educativo constitutivo em que se inter-relacionam de maneira a retroalimentar a própria comunidade no processo de formação de comunidades (assentamentos) que se corporificam em função da luta constante pelos direitos sociais, os quais foram negados ao longo da história do Brasil, a exemplo da educação.

Nesse processo organizativo, os indivíduos em comunidade buscam mediante ‘mística’ fortalecer elos entre os membros em função de seus objetivos: reivindicam a Reforma Agrária para garantir a sua sobrevivência e seus direitos sociais, tornando-o nessa dinâmica um sujeito ativo na sociedade.

Na circularidade dessa vivência os indivíduos que passam pelo processo formativo-educativo são conscientes do seu papel social frente às condições de assentados e acampados em áreas de Reforma Agrária. Essa dimensão integradora da mística vai se corporificando ao processo formativo-educativo como algo singular do MST, que no nosso ponto de vista se configura como vontade política; compromisso social; responsabilidade pelo papel que os indivíduos desempenham nas áreas de assentamentos, que se manifesta no indivíduo (monitor-professor) quando ele consegue compreender os níveis de desigualdades, quando faz a mediação da utilização da mística na sala de aula, utilizando-a como uma estratégia pedagógica capaz de clarear o entendimento da sua função enquanto sujeito ativo do contexto social.

Dessa maneira, a trajetória individual de cada assentado envolve uma multiplicidade de fatores (sociais, políticos, econômicos, culturais e pedagógicos) que se sucedem e se entrelaçam no decorrer do processo organizativo a que se propõe cada comunidade de assentados.

Neste ínterim, há um diferencial bastante forte no processo que é a compreensão dos níveis de desigualdades entre os indivíduos, que uma vez clareados pelo processo formativo-educativo, possibilita seu envolvimento na luta, mesmo com todas as dificuldades que se apresentam ao longo do percurso individual e coletivo dos assentados na comunidade.

Para compreendermos melhor esse processo formativo-educativo proposto pelo Movimento, abordaremos em seguida a educação escolar no contexto do MST, suas concepções, seus objetivos, suas finalidades e seus propósitos em formar-educar trabalhadores rurais (quadros profissionais) para atuar nas áreas de assentamentos mediante parcerias estabelecidas com Instituições de Ensino Superior.

CAPÍTULO II

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO MST



Figura 6 Foto de Sala de Aula, Assentamento Vaza Barris, município de Pinhão/SE, em 1999
Arquivos do NEPA/DED/UFS

Tem que estar fora de moda
criança fora da escola, pois há tempo
não vigora o direito de aprender
Criança e adolescente numa educação
decente pra um novo jeito de ser
pra soletrar a liberdade na cartilha do ABC.
Ter uma escola em cada canto do Brasil
com um novo jeito de educar pra ser feliz
Tem tanta gente sem direito de estudar
É o que nos mostra a realidade do país.
Juntar as forças, segurar de mão em mão,
numa corrente em prol da educação
Se o aprendizado for além do Be a Bá,
todo menino vai poder ser cidadão.
Alternativa pra empregar conhecimento
o Movimento já mostrou para a nação
desafiando dentro dos assentamentos
Reforma Agrária também na Educação.
(Zé Pinto)

A educação é essencial na vida dos indivíduos, conforme se verifica desde os mais primitivos tempos. Esforços educacionais encontram-se presentes no pensamento dos indivíduos para formar homens a partir das suas necessidades e das aspirações de cada cultura e ou grupo social.

Objetiva esse capítulo descrever as iniciativas educacionais no contexto do MST, abordando suas concepções pedagógicas, seus objetivos e finalidades, seus convênios e parcerias estabelecidas para a organização de cursos de formação-escolarização nas diferentes áreas do conhecimento para formar quadros profissionais para atuarem nas áreas de Reforma Agrária⁶⁵.

3.1 MAPEANDO CONCEPÇÕES, PROPÓSITOS E FINALIDADES DA PROPOSTA EDUCATIVA.

A preocupação com a educação nos assentamentos do MST teve início no Rio Grande do Sul, onde ao lado da luta pela terra, quando uma equipe de professores iniciou, espontaneamente, a educação das crianças. Desse modo, o “[...] setor assumiu o compromisso de articular as questões práticas de funcionamento da escola, bem como de cuidar que nenhuma criança deixasse de estudar” (MORISSAWA, 2001, p. 240), iniciando uma idéia propositiva de experienciar um processo a ser construído no coletivo envolvendo as crianças do acampamento e assentamento para que fossem se inteirando do compromisso com a causa da Reforma Agrária.

Monitores-professores iniciam, timidamente, as discussões sobre a educação nas áreas de Reforma Agrária, criando escolas na perspectiva de constituírem-se num “[...] espaço de processos socioculturais, que interferem significativamente na formação e no fortalecimento dos sujeitos sociais que dela participam” (CALDART, 2000, p. 61). Nessa articulação entre a necessidade gerada pelos indivíduos do assentamento era necessário que as crianças compreendessem o processo vivenciado nessa cotidianidade.

⁶⁵ A temática da Educação escolar no contexto do MST será abordada sob a ótica das contribuições teóricas de Caldart (1997, 2000, 2002); Andrade e Di Pierro (2004); Araújo (2004); Freire (1983, 1979); Jesus, S. (2003); Gohn (2000); Valadão (1999); Di Pierro (2000); Morissawa (2001); Gramsci (1989); Bezerra Neto (1999); MOVIMENTO (1994, 1996); Molina (2003) e outros.

O MST propõe uma educação diferenciada das existentes no contexto social, a fim de que a escola possa atender à demanda que existe no campo (zona rural), que implica repensar posturas pedagógicas “[...] de modo a produzir nela uma proposta de educação que esteja em sintonia com os seus novos sujeitos” (CALDART, 2000, p. 138), na perspectiva de uma apropriação compartilhada em que se possam estabelecer vivências coletivas dando novos significados à prática pedagógica e à escola no meio rural⁶⁶, fomentando relações sociais entre os envolvidos nesse processo formativo-educativo.

Ao propor uma educação diferenciada, o MST apresenta nos seus documentos dois objetivos centrais “[...] desenvolver a consciência crítica⁶⁷ dos alunos [...] desenvolver atividades que visem à capacitação técnica dos alunos para experiências de trabalho produtivo” (MORISSAWA, 2001, p. 241) pautados em princípios emancipadores que alicercem a vida cotidiana do assentamento.

O processo educativo do MST é implementado na maioria dos Estados brasileiros em que há organização do Movimento, tendo as seguintes frentes de atuação: ensino fundamental; educação de jovens e adultos; educação infantil; formação de educadores, com a realização de cursos não-formais; cursos formais de Magistério e Pedagogia; ensino médio, incluindo cursos de formação técnica em administração de assentamentos e cooperativas, em parcerias estabelecidas com órgãos governamentais e não governamentais.

Essa organização social – MST compreende diferentes setores⁶⁸, dentre os quais podemos citar o de formação (destinado à formação política dos seus militantes) e de educação (que corresponde à educação escolar nas áreas de assentamento e acampamento). Com relação à educação,

a incorporação da temática da escolarização ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pode ser explicada pela combinação de três

⁶⁶ A Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, discutiu esta realidade específica, onde encontramos dados relativos a marginalização da escola no meio rural, apontando alternativas viáveis para essas escolas. Contudo, as ações são bastante incipientes em relação ao número de indivíduos sem escolarização, dadas a inexistência de políticas públicas que garantam o acesso a uma educação básica de qualidade para a população brasileira, especialmente a que vive no meio rural. A esse respeito, vale recuperar estudos realizados por Soares (1996, p. 7-8), quando descreve a História da Educação Municipal em Simão Dias/SE, mas especificamente, no meio rural, a qual apresenta alternativas viáveis para a “[...] zona rural uma educação ativa e criativa, uma educação libertadora, que envolva toda a comunidade no processo, respeitando o educando também como mediador do processo, pois ele também tem a sua contribuição, valorizando e aproveitando o saber existente no campo e desenvolvendo [...] o hábito de sua auto-afirmação”.

⁶⁷ Freire (1983b, p. 105), citando Vieira Pinto, afirma que a consciência crítica é a “[...] representação das coisas dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”.

⁶⁸ Setor de Frente de Massa, setor de formação, setor de educação, setor de produção, setor dos assentados – sistema cooperativista dos assentados, setor de finanças, projetos, comunicação, relações internacionais, gênero, direitos humanos, além das secretarias nacional e estadual.

fatores. A condição social de sem terra articula-se a outras expressões de exclusão, dentre as quais a privação do direito à educação escolar básica. Uma parcela das famílias acampadas e assentadas tinham expectativas de escolarizar os filhos; os mecanismos coletivos do movimento serviram para generalizar essa demanda, que as estruturas de participação foram suficientemente permeáveis para acolher. Sensíveis às necessidades peculiares das crianças e adolescente, as mulheres – mães, professoras e religiosas – tomaram a iniciativa de organizar atividades educativas nos acampamentos e assentamentos, experiências que constituíram a matriz do desenvolvimento posterior do Setor de Educação (DI PIERRO, 2000, p. 76).

A partir dos anos 1990, o setor de educação⁶⁹ tornou sistemática a periodização de oficinas de capacitação pedagógica destinadas à formação continuada dos educadores e à publicação sistemática de Cadernos e Boletins relativos à educação. Neste mesmo período tiveram início em Braga/RS, cursos supletivos de ensino médio com habilitação ao magistério, mediante convênio estabelecido com o DER/FUNDEP (Departamento de Educação Rural da Fundação para o Desenvolvimento da Educação Popular), incorporados em 1996 à Escola Nacional de Formação de Professores, em Veranópolis⁷⁰.

Em 1993, começaram cursos de suplência para formação de técnicos em cooperativismo agrícola, dando origem, em 1996, à Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro e ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)⁷¹, localizados em Veranópolis/RS, em parcerias com a Organização das Nações Unidas para

⁶⁹O Setor de Educação começou a estruturar-se no Rio Grande do Sul a partir de 1986 e, em âmbito nacional, a partir do ano seguinte, quando se realizou o 1º Encontro Nacional do Setor. O Coletivo Nacional de Educação foi constituído em 1988 e propôs-se formular uma proposta pedagógica transformadora, que rompesse com a história negação da cultura rural na escola, fomentando seu enraizamento no campo e na luta pela terra. (DI PIERRO, 2000, p. 76)

⁷⁰Cabe lembrar que 1998, já haviam formado seis turmas e em 1999, encontravam-se em curso as primeiras turmas de iniciativa no Estado do Espírito Santo e na Paraíba, em convênio com as respectivas Universidades Federais. Essa escola, para Bezerra Neto (1999, p. 67), “[...] cumpre o papel de propiciar que os educadores do MST tenham um certo controle da linha educacional desenvolvida nas suas escolas e, ao mesmo tempo, consigam influenciar na alfabetização de milhares de trabalhadores rurais sem-terra que não conseguiram ler e escrever antes de tomar parte do MST”.

⁷¹Criado em janeiro de 1995 pela Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA) e pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), especialmente para atender as demandas de formação e escolarização de trabalhadores assentados e acampados de todo o país. A unidade de atuação é a Escola José de Castro, no município de Veranópolis/RS. Esse Instituto “[...] tem por objetivo promover o desenvolvimento rural e a melhoria das condições de vida da população camponesa por meio das seguintes ações: capacitação de assentados da Reforma Agrária e de pequenos agricultores, nas diversas áreas do conhecimento técnico e científico, estimular e apoiar a cooperação e as formas associativas de organização da produção; incentivar e promover a agroecologia. Promover pesquisas e estudos que visam contribuir para o desenvolvimento dos assentados, promover e propiciar o acesso a escolarização em todos os níveis” (REVISTA SEM TERRA. Out/Dez, 2003 p. 53).

Educação, Ciências e Cultura – UNESCO e as Universidades. Desse modo, com a diversificação das frentes de atuação,

o Coletivo Nacional de Educação passou a organizar-se em comissões de ensino fundamental, educação infantil, educação de jovens e adultos e formação de educadores. O Setor ganha maior visibilidade interna e externa, promovendo em julho de 1997 no distrito Federal o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, a partir do qual atraiu um conjunto heterogêneo de apoiadores (CNBB, UnB, UNICEF e UNESCO), com os quais promoveu em julho de 1998 em Luziânia (GO) a I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo⁷² (DI PIERRO, 2000, p. 77).

Várias ações educativas foram desencadeadas nos 22 (vinte e dois) Estados brasileiros, a exemplo, no ano de 1997, as primeiras turmas de cursos superiores em Pedagogia, desenvolvidas em convênio com a Universidade de Ijuí, a Universidade Federal do Espírito Santo e a Estadual de Mato Grosso. O Curso de Magistério em nível médio, com a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal de Sergipe, o curso de supletivo da 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

No que se refere à educação de jovens e adultos para as áreas de assentamentos, o Coletivo Nacional iniciou uma discussão para a implementação de uma campanha nacional de alfabetização envolvendo brigadas juvenis capacitadas pelo DER/FUNDEP em diversas regiões do Rio Grande do Sul. O Setor de Educação do MST desencadeou um movimento fortalecido nacionalmente, a partir do 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em 1998, na cidade de Recife/PE e com a implementação pelo governo federal do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁷³.

⁷²Após a realização dessa Conferência, cabe ressaltar as conclusões que constam das reivindicações de inclusão das matrículas na educação fundamental de jovens e adultos no FUNDEF e que o MEC reconheça e financie programas continuados, amplos e massivos de educação de jovens e adultos, reconhecidos e financiados pelo MEC. A multiplicação de iniciativas concretas de convênios e parcerias com vistas à alfabetização e escolarização nesta faixa etária e a formação dos educadores a ela dedicados (KOLLING et al 1999, p. 83-84). Para um maior aprofundamento da sua compreensão, merece atenção a leitura da coleção **Por uma educação básica do campo**, volumes: 1, 2, 3, 4 e 5.

⁷³ É um Programa de Educação de trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária que tem como objetivo geral: Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidades do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do Desenvolvimento Sustentável. (PRONERA, Manual de Operações, 2004, p. 12).

No conjunto dos direitos sociais, a educação foi, ao longo dos anos, um direito negado às classes mais pobres da população brasileira, dando origem à luta por uma educação àqueles cuja luta pela terra é uma conquista. Por conseguinte, reivindica o direito negado por parte do Estado, exigindo desse modo o direito à educação.

A educação tem sido objeto de luta por parte dos trabalhadores rurais, não só a luta pela conquista da escola, mas principalmente, para que estes se apropriem dos conhecimentos que lhes permitam entender e participar dos diferentes espaços na sociedade. Para Freire (1979, p. 77) “[...] todo o sistema de educação procede de opções de imagens, de uma concepção de mundo, de determinados modelos de pensamento e ação”, na perspectiva de contribuir para o processo de conscientização dos trabalhadores nos assentamentos.

O MST delineou uma concepção de educação voltada exclusivamente para os assentamentos porque entende que não é qualquer tipo de educação que pode atender aos interesses dos trabalhadores, mas aquela que liberta os indivíduos das amarras da opressão e da exclusão social. Portanto, uma proposta de que “[...] está profundamente conectada ao projeto político e sócio-econômico do movimento, encontrando mais ressonância nas áreas onde vivem os trabalhadores assentados num projeto de Reforma Agrária” (BEZERRA NETO, 1999, p. 52).

Essa concepção de educação defendida pelo MST é aquela que considera os pressupostos teóricos que permitam entender a educação como propulsora e dinamizadora do processo educativo; educação voltada para as dimensões humanas; educação articulada com a história e a formação política social de todos que se estabelecem na interação e na organização da comunidade social; ou seja, pensar numa educação como intervenção. Um diferencial da proposta de formação do MST se destaca ao entender que “[...] a escola não é apenas o lugar do conhecimento teórico que depois, fora dela, é que serão aplicadas na prática” (MOVIMENTO..., 1996, p. 11)

Decerto, que todo o processo formativo-educativo passa pelo dinamismo do entendimento da formação política, tendo como fio condutor o desvelar de uma prática pedagógica, mediante reflexão e análise dos fatos na perspectiva de interpretar a realidade. Nesse sentido, é preciso entender a complexidade das relações numa dimensão coletiva e individual que busca a participação efetiva na sociedade que traz como proposição a idéia de um projeto sócio-político para os integrantes das áreas de assentamento, criando uma nova camada de intelectuais que possam contribuir para o desenvolvimento nas áreas de Reforma Agrária.

Nessa visão, o MST encontra-se ancorado ao pensamento de Gramsci (1989, p. 08), quando afirma que para “[...] elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento [...] uma nova e integral concepção de mundo”, em vista da necessidade de ampliar as condições de vida nas áreas de assentamentos e de expandir suas próprias ações enquanto assentados porque “[...] todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e dele depende” (GRAMSCI, 1989, p. 13) para continuar a luta pela conquista de direitos sociais.

A idéia de um projeto sócio político somente se efetiva quando os monitores-professores e alunos trabalhadores se identificam com esse projeto de sociedade, na medida em que encontram um mecanismo de fortalecimento para compreender a complexidade da realidade social através da ‘mística’ e da educação. A respeito da educação Furtado, esclarece que

a educação interfere no tempo, e, melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação (FURTADO, 2002, p. 19).

Nos assentamentos, as experiências vivenciadas pelos monitores-professores por meio da organização coletiva, visam a construção de um projeto político-pedagógico bastante definido quanto aos seus fins educacionais, ou seja, aquele “[...] capaz de tornar os companheiros e companheiras sujeitos plenos de seu processo de capacitação e construção de um novo projeto de sociedade” (MOVIMENTO..., 1994, p. 09) assumindo, portanto, princípios filosóficos que garantam o fortalecimento da educação no Movimento (1996, p. 10), assim definidos “[...] educação para a transformação social; educação para o trabalho e 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”.

E ainda, pontua alguns princípios pedagógicos para nortear o trabalho educativo nas áreas de assentamentos:

relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre os processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processo políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidade de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MOVIMENTO..., 1996, p, 23)

Estes princípios são articuladores da prática pedagógica quando o monitor-professor estabelece o diálogo, numa dinâmica em que as condições políticas, sociais e econômicas oportunizam o direito de lutar pela reforma agrária, pelo trabalho, pela educação, pela saúde e pelo lazer, no sentido de construir ações integradas no assentamento. Para Molina (2003, p. 128), esse processo implica aprofundamento das idéias e reflexões teóricas, desenvolvidas na prática pedagógica, visando o fortalecimento do assentamento e a formação, ou seja, “[...] uma educação voltada para a formação humana em que os sujeitos possam desenvolver diferentes habilidades e saberes, uma educação que forma sujeitos atentos ao movimento do seu próprio pensamento e ao movimento do assentamento e do mundo”.

Essas resultam da responsabilidade dos monitores-professores em proporcionar ações que visem uma prática transformadora de caráter intervencionista. Assim sendo, fundamentamos a sustentação desta tese como sendo a formação e prática educativa desenvolvida pelo monitor-professor o diferencial na efetivação do projeto pedagógico a partir do estabelecimento de princípios e maneiras de agir que possibilitem o diálogo, a reflexão e o conhecimento, a fim de formar-educar alunos trabalhadores que possam intervir na construção da subjetividade e transformar sua realidade social. Como coloca Frigotto (1985, p. 177), “[...] não significa apenas que o homem, ao transformar a natureza, se transforma a si mesmo, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento e a categoria básica do processo de conscientização”.

Reforçamos aqui o papel da educação como aspecto indispensável para que os membros do assentamento possam alcançar o estatuto de cidadão, compreendendo ainda que sua prática pedagógica é uma produção coletiva e cultural entre os envolvidos no processo educativo quando “[...] participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente” (GRAMSCI, 1989, p. 130).

Desta forma, faz-se necessário superar as contradições que resultam da desigualdade social tal como ela se estabelece na conjuntura atual. Portanto, a prática pedagógica é um elemento construtivo do conhecimento, porque apresenta elementos que possibilitam o diálogo (FREIRE, 1979, 1983) que move as atividades de ensino como veículo de mudança. Essa prática envolve desde os elementos que compõem as relações intersubjetivas até as diferenças culturais. A tarefa do monitor-professor é complexa, porém carregada de sentidos, quando tomam decisões para resolver os diversos problemas no cotidiano dos assentamentos. A respeito do diálogo, Freire (1983a, p. 43) afirma que “[...] sendo o dialogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana” contribui efetivamente ao processo formativo-educativo dos assentados.

A diferença reside na sua formação-escolarização enquanto monitor-professor que deve seguir princípios filosóficos e pedagógicos propostos pelo MST assegurando-lhes uma flexibilidade na sua prática pedagógica, quando proporciona uma partilha de saberes que se consolida nessa formação mútua. Os monitores-professores inter-relacionam seus saberes com os saberes dos alunos trabalhadores. Como assinala Gauthier (1998, p. 28) em relação aos saberes próprios ao ensino “[...] devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui” com o propósito de que os princípios garantam a eficácia desse processo. Esses princípios devem nortear a prática pedagógica dando-lhes as bases para uma sustentação teórica, com vistas às reais condições referendadas pela proposta do MST.

O aporte teórico acerca da educação defendido pelo MST manterá fortalecida a organização dessa realidade com o objetivo de que seus integrantes tenham a responsabilidade de desencadear ações que possibilitem explorar e compreender como esse processo formativo-educativo se concretiza na prática social em que se caminha numa direção que promova a organização de espaços de aprendizagem, num estabelecimento de troca partilhada no coletivo.

Daí, a educação para Japiassu (1975, p. 149), ter como função “[...] fazer desabrochar e desenvolver tal subjetividade para compreensão do espírito crítico e para a libertação”. Nesses termos, a educação é um processo social indiscutivelmente importante para que os indivíduos alcancem a cidadania⁷⁴, por compreendermos ainda que a educação é uma produção coletiva que se concretiza por meio da prática social, porque os assentados buscam

⁷⁴Bruckner (1997, p. 76) afirma que só “[...] existe cidadania quando o indivíduo aceita suspender seu ponto de vista particular para levar em consideração o bem comum, para entrar no espaço público, onde os homens se falam de igual para igual e agem juntos”.

superar sua condição de vida através do processo de desenvolvimento de sua consciência crítica e criativa. O MST propõe uma formação como sendo uma “[...] tarefa de inserir os jovens [adultos] na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1989, p.121) das atividades nas áreas de assentamentos.

O processo educativo definido pelo Movimento (1994, p. 09) é aquele “[...] capaz de tornar os companheiros e companheiras sujeitos plenos de seu processo de capacitação e construção de um novo projeto de sociedade”, superando as contradições; buscando mediações entre os saberes; rompendo barreiras estabelecidas pela conjuntura atual, criando situações em que se dê o encontro humano em todas as múltiplas dimensões: trocam experiências, idéias e opiniões. Em suma, relações interpessoais que valorizem as ações frente ao desempenho de suas funções sociais.

Dessa forma, o MST entende a educação como sendo uma prática de intervenção na realidade social. Caldart (1997) explicita que se trata de um direito de cidadania, representa a possibilidade de acesso a certos tipos de saberes e valores, que fazem efetiva diferença na formação de indivíduos para a transformação da realidade social e conseqüentemente, a reconquista da dignidade humana, mediante o entendimento dos seus direitos sociais.

Assim, a educação é a “[...] alavanca prioritária de correção das desigualdades sociais” (BOTO, 1996, p. 17) à medida que se conquistam direitos sociais, mediante uma ampla discussão que contempla uma prática pedagógica em que o monitor-professor reflita sobre uma educação voltada para as minorias, fornecendo-lhes todas as possibilidades de um desvelar pessoal, imbuídos de uma mística que permeia toda a prática formativo-educativa.

O domínio desses princípios norteadores da proposta educativa do MST permite ao monitor-professor apreender os fundamentos da construção do conhecimento e organizar atividades de ensino, visando metodologicamente o processo construtivo na medida em que trabalha com os elementos presentes na raiz cultural, para interagir e redefinir os papéis sociais com os membros do assentamento numa “[...] postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele” (FREIRE, 1983a, p. 55).

Ao examinarmos os pressupostos filosóficos e pedagógicos da educação no MST, percebemos que estes advogam a efetiva possibilidade de emancipar indivíduos numa possibilidade de encontrar saídas para o enfrentamento dos problemas existente no

assentamento. Assim a educação “[...] tem um papel fundamental no despertar da possibilidade de se ter liberdade” (JESUS, S., 2003, p. 58).

Esses princípios estão ainda carregados de significações que implicam um entendimento mais aprofundado dessas máximas propostas, que direcionam as ações pedagógicas do monitor-professor, que confirmam na prática a necessidade de avançar, reforçando a luta por mais direitos, como sejam: a saúde, a educação, o lazer e outros.

Para prosseguir nesta idéia, o MST examina pontos relevantes de propostas que se encontram sob a égide do pensamento de Marx, Lênin, Rosa Luxemburgo, Mao Tsé-Tung, Kilpatrick, Pistrak, Paulo Freire, entre outros, que estão presentes nas místicas e nas palavras de ordem expressadas em reuniões, assembléias, encontros e atividades de sala de aula. Evidencia, aqui, como uma estratégia pedagógica de formação, integradora da dimensão da formação humana.

A respeito da combinação de aspectos teóricos destes pensadores, Gohn (2000, p.128) afirma que “[...] utilizam-se métodos que são uma combinação de análises já realizadas [...] com métodos e técnicas que são muito semelhantes aos preconizados por Paulo Freire”.

Assim, por meio da mística utilizada corriqueiramente nos encontros, reuniões, salas de aula. As místicas mantêm viva a idéia de transformação social ao buscar formas de ultrapassar as fronteiras, pois “[...] nas travessias é que vamos aprendendo a interpretar e fazer emergir os conhecimentos e as práticas” (JESUS, S. 2003, p. 146) tão essenciais para a sobrevivência em comunidade. Essa prática cotidiana na compreensão de Gohn (2000, p. 131) “[...] leva à necessidade contínua de gerar inovações e atualizar formas alternativas, ou criar novas formas de pensar e ver a realidade, para que as soluções dos pequenos problemas do cotidiano sejam equacionados”.

A proposta do MST está alicerçada não nas formas tradicionais, mas numa educação que deve ser para Boto (1996, p. 102), aquela que rompe “[...] com quaisquer referentes eivados de tradicional”. Portanto, uma educação tomada como âncora para a construção de um conhecimento da realidade e da verdade a respeito da luta pelo acesso educacional, rompendo com o latifúndio do saber mediante a concretização prática dos princípios definidos pelo MST, os quais se apresentam como formais e por isso teoricamente viável para a construção da transformação social tão explícito na proposta educativa do MST. Na concepção de Freire (1983a, p. 69), “[...] num encontro de [...] interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Nesta dinâmica, os significados se estabelecem, dando sentido ao direito de lutar pela Reforma Agrária, pelo trabalho, pela educação, pela saúde e pelo lazer, num sentido integrador de ações vivificadas no assentamento. Segundo Scherer-Warren ao descrever sobre o envolvimento dos indivíduos nas lutas pelas conquistas do bem comum, essa defende utopias de transformações sociais, descrevendo que

o que há de inovador é a luta pela ampliação do espaço da cidadania incluindo-se aí a busca de modificações das relações sociais cotidianas [...] Cria-se, assim, a consciência não apenas do direito a um direito, mas o direito e o dever de lutar por este direito e de participar em seu próprio destino. É o reconhecimento coletivo de um direito que leva à formação de uma identidade social e política (SCHERER-WARREN, 1996, p. 68-69, grifo nosso).

Desse modo, os princípios garantem o fortalecimento da organização social dos indivíduos por meio da educação equalizando, como alude Boto (1996, p. 73), os “[...] direitos quanto às oportunidades sociais de desenvolvimento”. Os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos inter-relacionados entre si, garantem a continuidade da luta, tornando se proposições que norteiam a prática educativa no assentamento.

No plano pedagógico o monitor-professor liga sua prática pedagógica aos interesses sociais a fim de que os desafios presentes no cotidiano sejam acompanhados pelos alunos trabalhadores, pautando-se na ação reflexiva do processo pedagógico para construir, transformar, modificar e formar novos conhecimentos, contribuindo para superar as condições de desigualdade social, no que se refere ao nível de escolarização dos membros do assentamento. Nesse sentido, a escolarização é o “[...] instrumento privilegiado para capacitar as novas gerações para a transformação de valores, crenças, tradições e utopias” (BOTO, 1996, p. 190) e, portanto, a Reforma Agrária, mediante a luta pela terra.

A prática pedagógica é um elemento constitutivo da reconstrução do conhecimento, porque apontam elementos que possibilitam aos monitores-professores discutirem e ressignificarem as atividades de ensino. Essas envolvem desde os elementos das relações interpessoais até o confronto com relação ao conhecimento, ao saber e a competência, que estão impregnados de significados e que devem ser reexaminados à luz do contexto real, o qual “[...] não pode perder de vista o espaço sempre novo da criatividade, do inusitado, do

diferente, que envolva diretamente os ‘educandos assentados’ em suas práticas concretas, na riqueza de seu cotidiano” (CRUZ, 1996, p. 102).

Essa prática pedagógica consiste num processo de intervenção que só acontece no coletivo, referenda-se e consubstancia-se nas relações dos indivíduos por meio da organização, comunicação, construção e produção de conhecimentos por intermédio das relações sociais; da cooperação, da participação individual e coletiva.

Pressupõe, ainda, uma intencionalidade: a de educar indivíduos para o entendimento do mundo real, indagando sobre a conjuntura da realidade sócio-política, comprometidos ao mesmo tempo com a construção de uma sociedade mais humana e solidária, a qual possibilita “[...] fazerem uma leitura de mundo, distingue os interesses antagônicos, e desvelar as contradições sociais” (GOHN, 2000, p. 127).

As situações de aprendizagem exigem uma determinação por parte dos envolvidos e requerem dos monitores-professores, um exercício reflexivo do trabalho intelectual diferenciado através da mobilização e do diálogo a fim de fundamentar e dar sentido à aprendizagem. Neste sentido, Becker (1998, p. 61), afirma que “[...] a construção do conhecimento ocorre por força da ação” mediante o estabelecimento do diálogo partilhado entre os indivíduos.

Desse modo, entendemos a prática pedagógica como sendo uma possibilidade de pensar e criar, ampliar as condições e os espaços de reflexões sobre a prática, tomar posições firmes frente aos obstáculos, utilizar as suas potencialidades e habilidades de ressignificar o processo formativo-educativo. É evidente que, além dessas ações faz-se mister compreender os processos epistemológicos presentes numa situação pedagógica: estratégias, conteúdos, metodologias, decisões relativas ao processo avaliativo que pretende utilizar, estabelecendo conexões com a realidade do assentamento.

A diversidade de métodos pedagógicos e os pressupostos teóricos que norteiam a prática pedagógica implicam num trabalho diferenciado que contempla o conhecimento de tal forma que haja uma interação dinâmica e reflexiva dos fatos presentes num determinado contexto. O monitor-professor visa o comum, socializando conhecimentos nas suas mais diferentes formas na prática pedagógica, buscando a colaboração, a participação e a integração dos membros do assentamento, num “[...] olhar inusitado sobre o alcance e possibilidades do conhecimento partilhado” (BOTO, 1996, p. 189).

Ademais, a heterogeneidade dos alunos trabalhadores envolvidos no processo formativo-educativo pode desencadear ações em que o monitor-professor necessita tomar consciência dessa diferença, conduzindo práticas pedagógicas diferenciadas, cujos resultados beneficiarão significativamente a relação ensino aprendizagem.

Nessa concepção, os conhecimentos se constroem na prática social numa perspectiva dinâmica, viva e ativa, cujas atividades levam os alunos trabalhadores a pensar e criar soluções, respeitando sua cultura e sua história de vida, acreditando na capacidade de cada um, criando situações de trabalho. Essa contextualização perpassa a idéia de que o conhecimento é uma prática experienciada de interação, de partilha, de busca e de unidade através da construção gradativa dos alunos trabalhadores e sua coletividade.

A construção desse conhecimento pode ser entendida como uma tomada de consciência diante do mundo vivido, que solicita uma atitude crítica a fim de transformar a realidade, resultando na construção de uma nova visão de mundo.

O processo de constituição da organização social e da identificação de conteúdos sócio-políticos da realidade nos quais estão inseridos permite compreender essa ação pedagógica a partir da articulação com os partícipes. O desafio se dá, então, segundo Caldart (1997, p. 40) pela “[...] combinação entre as formações amplas, críticas e abertas, e uma formação que ajude concretamente na inserção de estudantes e educadores nos processos de um novo desenvolvimento”, ou seja, umas dimensões coletivas, procurando entender o tipo de formação; seu envolvimento com a causa da Reforma Agrária; seus valores; atitudes e princípios para formar o novo homem, fortalecido por uma dimensão social.

Gradativamente esse monitor-professor apropria-se de conhecimentos elementares dos fundamentos teóricos da educação para a construção de uma teoria que tem a prática como ferramenta para analisar o significado da prática pedagógica, que pode ser à luz de uma reflexão sociológica, filosófica, política e pedagógica. Pois o papel da educação:

é o de ajudar a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida (MOVIMENTO..., 1996, p.08).

Nessa concepção consideramos que o conhecimento se constrói na prática efetiva, numa perspectiva dinâmica em que incentiva os envolvidos a pensar e criar soluções, respeitar sua cultura e sua história de vida. O conhecimento é o resultado da troca de experiência, da interação, da partilha, da união e da solidariedade humana.

Esse tipo de formação-escolarização estabelece uma ruptura com os modelos de formação que não articulam as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. Por isso, quebra os velhos paradigmas existentes na formação, caracterizados por Ramalho et al. (2003, p. 20), como “[...] ‘Modelo Hegemônico da Formação’, no qual se mistura tendência própria do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional”. Portanto, articulam as várias dimensões de modo a atender aos interesses dos envolvidos no processo. Urge por isso reencontrar formas alternativas para analisar esses processos formativos,

vislumbrando contribuir com a construção de um Modelo Emergente da Formação (MEF), a ser tomado como uma referência teórica na formação [...] para seu desenvolvimento profissional. Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa (RAMALHO et al., 2003, p. 23, grifo nosso).

Neste sentido, os monitores-professores, apropriando-se do conhecimento, terão a possibilidade de um outro olhar sobre sua prática pedagógica modificando-a e buscando relações sociais mais solidárias, cooperativas e coletivas na condição de construir conhecimentos emancipatórios. Elaboram também, dispositivos para uma constante formação continuada que estimula a crítica reflexiva de forma autônoma onde busque uma dinâmica na prática como lugar de produção de saberes.

Os monitores-professores eivados dessa subjetividade desenvolvem uma prática pedagógica que tem como condição essencial à efetivação de um processo educativo centrado num projeto consciente, ético-político e social, alicerçada na experiência profissional em que sua prática pedagógica “[...] exige um trabalho de deliberação; um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e sejam submetidos à opinião dos outros” (NÓVOA, 2002, p. 27), ou seja, uma prática constante nos encontros pedagógicos promovidos pelo Movimento e pelos órgãos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico nas áreas de assentamentos.

3.2 O MST E SUAS PARCERIAS

O MST inicia parcerias com experiências isoladas desenvolvidas por meio de cursos de capacitação de professores leigos no Rio Grande do SUL, com a UNIJUÍ e UFRS; a capacitação com monitores-professores em assentamentos de Sergipe com a UFS; e os trabalhos com a UNESP.

Esse processo inicial de parcerias colabora de forma efetiva porque contribuiu com teorias filosóficas, pedagógicas, econômicas e outras de modo que

integrando ao movimento pessoas que possuam capacidades intelectuais e conhecimentos científicos a somarem-se aos conhecimentos dos camponeses, para que possamos, nesta integração evoluir nos aspectos orgânicos elevando a qualidade do movimento e da organização interna (BOGO, 1999, p. 136).

Notadamente, existem diferentes formas no estabelecimento das parcerias entre os Movimentos Sociais, organizações, federações, sindicatos e entidades que lutam em prol da desigualdade social, principalmente na área rural. Nesse processo de parcerias, o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) impulsionou reflexões sobre as ações da educação no campo, acelerando as discussões em torno da educação básica⁷⁵.

3.2.1 O PRONERA e seus mecanismos de atuação

Os debates acerca da educação nas áreas de assentamento de Reforma Agrária, desenvolvidos em todo o país, impulsionaram os órgãos responsáveis por essa ação a organizarem em nível nacional um encontro para congregar as diversas experiências desenvolvidas pelos Estados. Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das

⁷⁵ Uma das ações foi a organização da Articulação Nacional por uma Educação do Campo mediante uma série de atividades relacionadas à discussão sobre a educação do campo até da elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação Básica da Escola do Campo, aprovada em 14.12.2001, parecer 36/2001 do CEB.

Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA)⁷⁶, um resultado de parcerias estabelecidas entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GTRA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Neste encontro estiveram presentes professores de vinte e três universidades brasileiras, que desenvolviam atividades de educação em projetos de assentamentos nas suas mais diferentes frentes de atuação: educação de jovens e adultos, ensino fundamental, formação e capacitação dos trabalhadores rurais etc. Resultado de uma parceria informal entre professores e Movimentos Sociais, em maior número o MST. Os participantes do I ENERA, concluíram após a reunião a necessidade de

uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural, e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação (MANUAL..., 2004. p. 10).

Esse fato gerou a organização de uma comissão de representantes composta por seis universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNISUL), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Tal comissão discutiu as diferentes formas de participação das Instituições de Ensino Superior no processo educacional nos assentamentos, examinando as possíveis linhas de ação, das quais foi priorizada a questão da alfabetização de jovens e adultos, sem excluir alternativas viáveis de atuação em vista as seguintes razões apresentadas no Manual de Operações:

Alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária; a preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular; tendências

⁷⁶ Compareceram seiscentos delegados de 23 (vinte e três) estados brasileiros e convidados das universidades envolvidas com o trabalho de educação nos assentamentos.

encontradas, entre os dirigentes municipais, de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação (MANUAL..., 2004. p. 10).

A partir desse encontro, um grupo foi instituído para coordenar a produção de um projeto educacional das Instituições de Ensino Superior nos assentamentos, do qual resultou num documento elaborado e apresentado no III Fórum de Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, realizado no período de 6 e 7 de novembro de 1997. As universidades presentes aprovaram a proposta que “[...] visava torna a educação no meio rural a terceira fase da parceria existente entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o CRUB” (MANUAL..., 2004. p. 10).

Assim sendo, no dia 16 de abril de 1998, o então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, criou o referido programa, assinando Portaria nº 10/98 que aprova seu respectivo Manual de Operações⁷⁷. O PRONERA é a expressão de uma parceria entre o Governo Federal, as Instituições de Ensino superior e os diversos Movimentos Sociais Rurais, que visa desencadear um amplo processo de promoção da educação, em todos os níveis, nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária existentes no País. Segundo Di Pierro, o PRONERA

guarda a singularidade de ser um programa de governo federal gestado fora da arena governamental: uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi capaz de introduzir uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária (DI PIERRO, 2000, p. 247-248).

Operacionalmente, o PRONERA tem como público alvo os jovens e adultos que moram em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária criados pelo INCRA ou por Órgãos Estaduais de Terra, desde que haja parceria formal entre os órgãos que estabelecem o convênio com as instituições parceiras e com o programa que delinea seu raio de atuação nas áreas de assentamentos, a partir dos seguintes objetivos:

⁷⁷ Esse programa é coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária; garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária; garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores(as) de jovens e adultos – EJA e do ensino fundamental nas áreas de Reforma Agrária; garantir aos assentados(as) escolarização/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e Curso Superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar os materiais didáticos pedagógicos necessários à execução do programa; promover e realizar Encontros, Seminários, Estudos e Pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (MANUAL..., 2004. p. 12).

Em relação à operacionalização dos princípios estabelecidos pelo PRONERA, esse tem, na parceria, o princípio e a base para o seu desenvolvimento nos Estados. Os principais parceiros são as Instituições de Ensino Superior, Superintendências Regionais do INCRA, Movimentos Sociais Rurais, Prefeituras, Governos Estaduais, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, da Agricultura, da Saúde e instituições afins. Outros parceiros podem ser agregados, dependendo das características de cada projeto, que passa por uma avaliação da comissão pedagógica⁷⁸ responsável pela apreciação do mesmo.

Em 14 de junho de 2001, foi criado pelo Decreto 3.508, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS), como sendo um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), responsável pela “[...] aprovação de diretrizes, avaliações e propostas de redirecionamentos necessários ao PRONERA em âmbito federal” (MANUAL..., 2004. p. 14).

O PRONERA se organiza através de uma Gestão Nacional, subdividida numa Direção Executiva, num Colegiado Executivo e numa Comissão Pedagógica, os quais possuem seus

⁷⁸ Conforme o Manual de Operação do PRONERA, a Comissão Pedagógica terá as seguintes atribuições: coordenar as atividades didático-pedagógicas do Programa; definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; localizar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Programa; apoiar, orientar e monitorar, segundo as orientações pedagógicas, os Colegiados Executivos Estaduais; emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos e apresentá-los ao Colegiado Executivo; mobilizar e articular os instrumentos do Programa junto ao MEC.

próprios representantes parceiros, com definições das atribuições dentro do Programa e uma Gestão Estadual, nos respectivos Estados brasileiros, sendo operacionalizado por um Colegiado Executivo Estadual.

De acordo com os objetivos propostos pelo PRONERA, o programa apóia projetos que atendam diretamente as áreas de assentamento, visando a:

alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental, e capacitação e escolarização de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas de Reforma Agrária; formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas de Reforma Agrária (Nível Médio na Modalidade Normal ou em Nível Superior por meio de Licenciaturas); Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de Educação Profissional de Nível Técnico ou Superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo (MANUAL..., 2004, p. 17).

A partir de estudos realizados por Di Pierro, ela afirma que o PRONERA

comporta vários componentes (alfabetização, escolarização fundamental, qualificação técnico profissional, formação de professores nos níveis médio e superior), mas o principal deles também é a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto (DI PIERRO, 2000, p. 210).

O PRONERA atendeu inicialmente 08 (oito) Estados brasileiros, a saber: Pernambuco, Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte, Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraíba, em convênios estabelecidos com as suas respectivas Universidades, INCRAS Regionais, Fundações e Movimentos Sociais. No início, com os chamados Projetos Especiais, proporcionava alguns cursos de nível médio e superior, como: Pedagogia, Magistério, Técnico em Administração de Cooperativas, Técnico em Administração em Assentamentos, Curso de Especialização e Extensão em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável dos assentamentos de Reforma Agrária, Curso de Especialização e Extensão em Administração de Cooperativismo de Assentamentos de Reforma Agrária. Todos foram

realizados pelas instituições conveniadas, sendo que os projetos se pautavam nos seus objetivos e finalidades apontados anteriormente.

Em pesquisas realizadas por Fragoso, sobre o desempenho do Programa em nível nacional, ela conclui que o PRONERA é

permeado, desde sua criação até sua implantação, pela dimensão social da cidadania. É um programa que resulta da reivindicação de um direito dos cidadãos; do exercício de diálogo entre membros da sociedade consciente de seus direitos e deveres; é realizado por professores, alunos universitários e militantes de movimentos sociais dispostos a exercer suas responsabilidades; em sua proposta pedagógica ostenta a preocupação de despertar uma reflexão em seus alunos alfabetizando sobre a sociedade da qual fazem parte (FRAGOSO, 2001, p. 91).

O PRONERA apresenta resultados significativos segundo estudos avaliativos do programa, os quais são de caráter social: ampliação do compromisso político-pedagógico, valorização de conhecimentos e experiências anteriores, estimula à continuidade de estudos. Dessa forma, alunos trabalhadores vislumbram oportunidades de prosseguimento no sistema público de ensino, aprendizagens úteis à docência e ao implemento da continuidade do estudo e dão prosseguimento com os processos formativo-educativo já desenvolvidos. Com atestam Andrade e Di Pierro em pesquisa avaliativa sobre o programa quando afirma que esse

apresenta resultados significativos aos sujeitos participantes do processo, em especial, no tocante à formação política, um despertar para o coletivo, o estímulo à profissionalização [...] é percebido como uma possibilidade relevante na construção de um novo modelo desenvolvimento para o campo, vinculando a educação à projetos sustentáveis, que promovam o desenvolvimento das famílias assentadas. [...] única alternativa de educação voltada especificamente para a população assentada, contribuindo no fortalecimento da organização das comunidades na luta pelos direitos sociais (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 52-54).

Esse programa é uma demonstração concreta das possibilidades de ampliarmos as oportunidades de inclusão e justiça social, e, conseqüentemente, diminuirmos a desigualdade também nos níveis educacionais nas áreas de assentamento. Por isso, segundo Molina (2003,

p. 133), ele nasceu “[...] conjugado com o esforço de lutar pela sustentabilidade dos povos do campo, do seu espaço, da sua paisagem, do seu imaginário, da curiosidade da terra que os une por objetivos comuns” para transformar a realidade do campo e ajudar a conviver com dignidade mediante uma formação-escolarização diferenciada em direção colaborativa de experiências práticas que potencializa uma prática pedagógica baseada num diferencial porque se encontra “[...] baseada tanto na aquisição de conhecimentos teóricos como o desenvolvimento de capacidades de processamentos da informação; análise e reflexão crítica em, sobre e durante e ação, diagnóstico, decisão racional, avaliação de técnicas e reformulação de projeto” (IMBERNÓN, 2004, p. 77).

Então, os indivíduos ao assumirem suas funções no assentamento pautadas em pilares que defendem o caráter de intervir na realidade cotidiana, essas provocam mudanças significativas na atuação de todos que estão envolvidos na organicidade do MST como também, “[...] avança na promoção de uma cultura do direito de todos à educação de qualidade na zona rural, inovando na formulação de uma pedagogia” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 128). Em nível nacional envolve um conjunto de intenções dos envolvidos no âmbito da continuidade da luta por uma política pública de educação que fortaleça gradativamente a responsabilidade do Estado. Um exemplo dessa luta foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo.

Diante da convicção das ações educativas desenvolvidas pelos Movimentos Sociais, a partir do modelo a ser implementado este se constitui, como bem afirma Molina (2003, p. 43) “[...] um novo paradigma para elaboração das políticas públicas, que necessariamente traz em seu bojo a reflexão simultânea sobre os diferentes campos científicos: a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a filosofia”.

Esse processo formativo-educativo em desenvolvimento fortalece a estrutura organizacional nas áreas de assentamento promovendo o crescimento das ações nas áreas de Reforma Agrária disseminando diversos cursos nos Estados onde existe possibilidade de parcerias que acreditam no potencial e na luta pela desigualdade social presente no contexto atual.

3.2.2 Cursos implementados.

O MST, para implementar sua proposta educativa, realiza parcerias com Instituições de Ensino Superior com a finalidade de promover a escolarização de alunos trabalhadores no sentido de ampliar as condições do homem do campo.

Nesta perspectiva, promove cursos em parcerias com diferentes órgãos governamentais e não governamentais em diversos níveis de ensino, visando também profissionalizar (monitores-professores) e outros profissionais que irão atuar nas áreas de assentamentos, conforme quadro 2.

NÍVEIS	CURSOS
Ensino Fundamental	Supletivo de 5ª a 8ª série
Ensino Médio	Curso Magistério Técnico em Administração de Cooperativas Técnico em Administração de Assentamentos Técnico em Enfermagem Técnico em Saúde Comunitária Ensino Médio com qualificação em Comunicação Social
Ensino Superior	Curso de Pedagogia Curso de Enfermagem Curso de Engenharia Agrônômica Curso de Licenciatura em História Curso de Ciências Agrárias
Especialização	Especialização em Educação do Campo Pós-Graduação em Estudos Latinoamericanos Especialização e Extensão em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável Especialização e Extensão em Administração de Cooperativas de Assentamentos de Reforma Agrária.

Quadro 2 Cursos implementados pelo MST

Fonte: Boletim Informativo do MST, 2004.

A respeito da organização de turmas para participar dos referidos cursos a serem implementados pelo MST em parcerias com as instâncias conveniadas, esses passam por articulações entre lideranças dos movimentos e instituição responsável pelo processo de formação-escolarização. Faz-se necessário por que

é preciso uma política agrária que verdadeiramente considere as carências, as necessidades técnico/produtivas das áreas assentadas para que os assentados possam sobreviver com dignidade do que sabe fazer, que é plantar. Viver sem medo da seca, da fome, distante da condição de penúria e miséria (LIMA, 2002, p. 15).

Dessa compreensão se deduz a necessidade de se legitimar a implementação de cursos com o objetivo de minimizar os níveis de desigualdade de escolarização nas áreas de assentamento, englobando os aspectos econômicos, políticos, sociais e pedagógicos desta formação-escolarização. A seguir, buscaremos elucidar alguns cursos implementados, numa perspectiva de demonstrar a viabilidade operacionalizada pelo movimento em áreas de Reforma Agrária em parcerias com instituições de ensino superior, órgãos governamentais e não-governamentais. Assim, abordaremos alguns cursos visando demonstrar a trajetória desses no decorrer do processo de parcerias.

a) Ensino Supletivo

Em 1996, com a preocupação de escolarizar trabalhadores em todos os níveis de ensino, o MST conseguiu convênios e parcerias de caráter nacional e estadual para uma abrangência maior nas áreas de assentamentos e acampamentos, com a perspectiva de multiplicar turmas de alfabetização, chegando à escolarização final do ensino fundamental.

Iniciam-se a formação de turmas em alguns Estados brasileiros de cursos supletivos para atender a formação-escolarização dos próprios monitores-professores envolvidos na alfabetização, porque na maioria dos casos têm uma escolaridade inferior a 8ª série do ensino fundamental.

Entendendo essa necessidade, o Estado de Sergipe iniciou um curso com a possibilidade de elevar o nível de escolarização dos monitores-professores que atuavam nas classes de alfabetização. A Universidade Federal de Sergipe através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, do Departamento de Educação, iniciou uma primeira turma em 1997, obedecendo a carga horária exigida pela legislação, um curso nos moldes do ensino supletivo, desenvolvido num total de 1800 horas, divididas em 1320 horas em regime presenciais e 480 horas não presenciais. Estas caracterizadas pelas atividades complementares, como: pesquisa, leituras e resolução de

exercícios propostos pelos professores numa dinâmica de atividades que proporcionaram um aprendizado para os monitores-professores durante a realização do referido curso.

Com a concretização desta proposta estreitou-se a parceria entre a UFS e a Secretaria de Estado da Educação para a oficialização dos certificados de conclusão de curso. Esse curso foi resultante da necessidade de escolarizar monitores-professores para as áreas de assentamento, o qual impulsionava para o prosseguimento do processo de formação-escolarização dos monitores-professores.

Como resultado desse processo 28 (vinte e oito) monitores-professores concluiu o ensino fundamental de 5ª a 8ª do ensino fundamental. Um grupo se engajou logo em seguida em cursos de magistério (em nível médio) em outros Estados brasileiros e os demais ficaram esperando a oportunidade da criação e da liberação de recursos financeiros do governo federal para a continuidade do processo de formação-escolarização por meio de convênio do PRONERA/INCRA/UFS e movimentos sociais interessados na formação de quadros profissionais para atuarem em áreas de Reforma Agrária no Estado de Sergipe.

b) Curso de Magistério – nível médio

Um curso supletivo em nível médio, antigo 2º grau, iniciou-se em 1990, amparado pela legislação educacional do Estado do Rio Grande do Sul, visando à titulação de docentes leigos do meio rural. A idéia de se organizar curso dessa natureza originou-se de circunstâncias específicas das lutas pelas escolas públicas aos primeiros assentados e acampados porque “[...] era preciso garantir professores nossos nas escolas conquistadas em cada área” (CALDART, 2002, p. 78), na perspectiva de começar as discussões a respeito da educação para as famílias envolvidas no MST. Assim, elaborou-se uma proposta em parceria com as escolas estaduais, visando “[...] titular professores oriundos dos próprios assentamentos, de modo que pudessem disputar vagas nos concursos e contratações públicas” (CALDART, 2002, p. 78).

A primeira turma funcionou na Escola “Uma Terra de Educar”, do Departamento de Educação Rural da FUNDEP⁷⁹, em Braga, noroeste do Rio Grande do Sul. Atualmente,

⁷⁹ Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero. Entidade educacional criada em agosto de 1998 pelos Movimentos Populares da Região, entre os quais o Movimento Sindical, o Movimento dos atingidos por Barragens, Movimentos das Mulheres Trabalhadoras Rurais e Movimento Sem-Terra, para atender suas demandas de escolarização alternativas (CALDART, 1997, p. 18).

funciona na Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro, do ITERRA, com a denominação exigida pela legislação – Curso de Nível Médio; e nos Estados brasileiros que aderiram a proposta de parcerias para implementar cursos similares. Período esse, considerado por Caldart como

um marco importante na história da educação no MST, à medida que seu caráter sistemático e de duração mais ampliada acabou lhe permitindo, ao mesmo tempo, incorporar e gerar as novas práticas de formação [...] espaço privilegiado de experimentação, criação e recriação das concepções e práticas pedagógicas (CALDART, 1997, p. 33).

Em linhas gerais o curso de Magistério do MST, tem como objetivos:

formar educadoras e educadores da Reforma Agrária, e quadros técnicos para atuação no MST; titular e capacitar professoras e professores para atuação nas escolas de assentamentos e acampamentos; prosseguir na construção da proposta de educação do MST e de uma proposta pedagógica específica para as escolas dos/as trabalhadores/as do meio rural (CALDART, 1997, p. 109).

Esses cursos promovem a formação-escolarização para fortalecer as áreas de assentamento da Reforma Agrária na medida em que desenvolve um projeto de educação pautado nos interesses dos trabalhadores. Nesta perspectiva, a proposta do Curso de Magistério privilegia as seguintes dimensões: formação técnico-profissional, formação política e formação cultural. Essas estão inter-relacionadas entre si, o que permite “[...] uma intencionalidade pedagógica diferenciada [...] com todos os limites e potencialidades que esta condição implica” (CALDART, 1997, p. 113-114).

São promotoras dessa formação-escolarização as instituições de Ensino Superior em parcerias com o MST, PRONERA e outros organismos governamentais e não-governamentais. Cursos desta natureza, já foram desenvolvidos por diversas instituições, conforme quadro 3.

Modalidade	Curso	Estado/Parcerias-IES	Turmas
Ensino Médio Profissional	Magistério	ITERRA/IEJC	08
	Magistério	ES/	02
	Magistério	SE/UFS	02
	Magistério	PB/UFPB	01
	Magistério	MS/SE	01
	Magistério	BA/UNEB	01
	Magistério	PA/UFPA/FETABR	01
	Técnico em Administração de Cooperativas (Médio)	FUNDEP/ITERRA	07
	Técnico em Saúde Comunitária (Médio)		
	Técnico em Agropecuária	ITERRA/IEJC	01
	Técnico em Enfermagem	PB/UFPB	01
		PE/UFPE	01
Superior	Pedagogia	PA/UFPA	01
	Pedagogia	RN/UFRN	01
	Pedagogia	ES/EFES	01
Especialização	Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento	ITERRA/UnB	01
	Especialização em Estudos Latino-americanos	UFJF	01

Quadro 3 Demonstrativos dos Cursos Concluídos em 2004-05
 Fonte: Boletim Informativo do MST, em 2005

A proposta metodológica desses cursos subdivide-se em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, com uma estrutura curricular diferenciada a fim de atender as especificidades da formação do MST, tendo em vista articular os interesses dos indivíduos envolvidos no processo. Como explicita Caldart (1997, p. 139-140), a proposta pedagógica do Curso de Magistério “[...] vem sendo criada e recriada a partir dos contornos em que esta demanda se apresenta, a cada momento histórico. [...] Esta experiência vem nos mostrando a potencialidade política e pedagógica de se ter um curso do Movimento e não apenas para o Movimento”.

Desta forma, uma oportunidade ímpar para reelaborar concepções da proposta pedagógica em que mediante o estabelecimento das inter-relações entre a teoria e a prática pedagógica vem contribuindo para a construção de uma proposta consolidada nos princípios que alicerça a prática educativa do MST, na perspectiva de ter o direito de “[...] estar em movimento contra um tipo de educação e de escola que é cúmplice da barbárie social, que reproduz as injustiças e o desrespeito à dignidade humana, que alimenta a inércia e a passividade das pessoas [...] ter direito de começar a enxergar” (CALDART, 1997, p. 147) seus direitos a partir da compreensão dos níveis de desigualdade social que existe no contexto brasileiro.

Nesta pesquisa destacaremos a experiência vivenciada no Estado de Sergipe, a qual será descrita no capítulo IV como forma de demonstrar a natureza da prática pedagógica dos monitores-professores nas áreas de assentamento.

c) Técnico Profissionalizante em Agropecuária e Desenvolvimento Sustentável

Com a abertura em 2001, pelo PRONERA, na oferta de cursos profissionalizantes para jovens dos assentamentos, estabeleceu-se um convênio com a Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira, no município de Unaí, Minas Gerais, para a criação de um curso técnico profissionalizante em agropecuária e desenvolvimento sustentável para os jovens assentados das áreas de Reforma Agrária da região do Distrito Federal e Entorno.

Esse convênio envolveu várias instituições de ensino e pesquisa – Universidade de Brasília (UnB), através do Grupo de Apoio à Reforma Agrária (GTRA); a Escola Estadual Juvêncio Martins Ferreira; Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), órgão do governo federal, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); o poder público municipal (Prefeitura Municipal de Unaí) e estadual (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais); representantes dos trabalhadores rurais e os assentamentos da região, objetivando “[...] Contribuir na promoção do desenvolvimento sustentável das áreas de Reforma Agrária da região do Distrito Federal e Entorno por meio da oferta de Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária para os jovens assentados” (PEREIRA, 2004, p. 188).

A operacionalização desse curso por meio do estabelecimento de parcerias entre as instituições, acima citadas, utilizou o regime de alternância, num sistema especial e grade curricular coerente com as especificidades reais dos assentados para que se tornasse possível a participação de todos sem prejuízo de suas atividades cotidianas no assentamento. Os objetivos desses cursos descritos no projeto pedagógico estabelecem

Formar jovens assentados pela Reforma Agrária como técnicos em Agropecuária e Desenvolvimento sustentável; propiciar o desenvolvimento, a partir dos alunos, de ações nos assentamentos que estimulem a organização social e a produção sustentável nesses espaços; participar da construção de uma rede de desenvolvimento territorial na região da Superintendência Regional (SR 28) do INCRA (PEREIRA, 2004, p. 188-189).

O currículo do curso teve como princípios norteadores: a alternância, a formação em processo, a educação integral, a participação, a pesquisa – ação e a educação continuada. Esses princípios foram articulados para que atendessem aos interesses dos jovens trabalhadores, respeitando a prática formativo-educativa à medida que o envolvido de forma colaborativa interiorizava os elementos da formação-escolarização em todas as dimensões do processo educativo, instigando-os à busca constante de alternativas na sua cotidianidade.

Com uma carga horária de 1.500 horas/aula, em regime de alternância, com etapas presenciais e a distância, os alunos do curso técnico profissionalizante em Agropecuária recebiam monitoria dos alunos envolvidos no Curso de Especialização em Educação do Campo e dos alunos de diversos cursos da UnB. Recebiam ainda, uma bolsa durante seis meses da Secretaria da Agricultura Familiar do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SAF/MDA) para desenvolver atividades nos assentamentos de origem. Dessa maneira, Pereira afirma que os alunos oriundos desse processo

contribuem para a prática de uma educação libertadora, reflexiva e criativa, ao colocarem suas experiências, saberes, questionamentos, problemas, ansiedades, enfim, suas realidades, para serem pensadas, debatidas, experienciadas e transformadas coletivamente. [...] há um encontro espetacular de interesses, de idéias e de valores que estão transformando a vida de todos que participam. Há identificação entre as pessoas com a ideologia de que a escola é transformadora da realidade e de que os agricultores familiares assentados são a categoria social que deve ser beneficiada com as políticas públicas (PEREIRA, 2004, p. 206).

Nesta perspectiva formativo-educativa há um diferencial significativo ao processo com proposições coerentes com a realidade, possibilitando uma formação-escolarização que garanta o fortalecimento e o desenvolvimento nas áreas de assentamento, potencializando assim assentados para o desempenho de funções em áreas de Reforma Agrária, partilhando valores culturais e experiências práticas de forma dialógica entre seus membros. Além desses cursos existem outros de nível técnico em Administração de Cooperativas, Administração de Assentamentos, Enfermagem etc.

Andrade e Di Pierro (2004, p. 33) descrevem que a formação técnica profissional é outra modalidade de ensino cujo objetivo é “[...] qualificar jovens em ocupações estratégicas

para o desenvolvimento sustentável dos assentamentos”, atendendo a demandas específicas para administrar a produção agropecuária com associações e cooperativa.

Durante o período correspondente de 1999 a 2002, foram efetivados 18 (dezoito) cursos técnicos e de especialização através da parceria com o PRONERA. Esses adotam o regime da alternância como metodologia “[...] organizam-se em módulos, cumprindo uma carga horária de 1400 a 1728 horas, incluindo estágio obrigatório desenvolvido nos assentamentos” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 93).

Os cursos técnicos profissionalizantes possibilitam ao Movimento a formação-escolarização profissional de quadro para atuar diretamente nos assentamentos, como assinala, Andrade e Di Pierro

é uma oportunidade que se abre aos jovens dos assentamentos para expandir os conhecimentos tecnológicos que já compõem o universo cultural da Agricultura Familiar, adquirindo novas informações e desenvolvendo habilidades e atitudes que lhes permitam responder aos desafios da pluriatividade e do desenvolvimento sustentável (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 33).

Uma possibilidade de que os jovens e adultos têm para atenuar os problemas cotidianos do assentamento, porque já possuem a qualificação básica para responder às reais necessidades do assentamento, beneficiando a vida de todos na comunidade de assentados.

d) Curso de Pedagogia.

A primeira turma em nível nacional teve início em 1998, no Estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, com sede na cidade de Ijuí, objetivando formar quadros de professores com titulação prevista pela legislação em vigor. E, também a “[...] constatação da fragilidade de formação pedagógica das pessoas responsáveis [...] que começaram a perceber seus limites na condução de certas tarefas [...] a necessidade de continuar estudando, diante de um mundo de conhecimento” (CALDART, 2002, p. 79).

Desse modo, a produção da consciência de uma formação-escolarização de indivíduos nas áreas de Reforma Agrária, pretende formar seu grupo de intelectuais na expressão de Gramsci

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de modo orgânico, um ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1989, p. 3).

Esse é o porquê das lideranças do MST até hoje promoverem cursos informais a respeito dos desafios práticos de elaborar materiais pedagógicos e de propor projetos de intervenção para o setor de educação. Assim, percebeu-se a necessidade de buscar articulações, pois a experiência vivida com as oficinas realizadas nos cursos informais proporcionou um tipo de formação que garantisse um processo formativo-educativo de caráter político-pedagógico para os integrantes do setor de educação.

A partir de 1999, esse processo passou a valorizar-se noutros Estados brasileiros, a exemplo das parcerias com Universidade Federal do Espírito Santo (Campus Mateus); e a Universidade Estadual do Mato Grosso (Cárceres) e, em 2001, com a Universidade Federal do Pará (Belém). Nessa época, os cursos de graduação em Pedagogia passaram a ter um caráter regional (se organizam geograficamente pelas regiões brasileiras) e a multiplicar o processo formativo-educativo nas regiões brasileiras, garantindo as especificidades e as “[...] formas diferenciadas de organização curricular [...] adequações na base curricular do Curso de Pedagogia já existente na Universidade em vista da demandas de conhecimento relacionados à educação do campo” (CALDART, 2002, p. 81).

A oportunidade da promoção do Curso de Pedagogia, agora na região nordeste, elevou o nível de escolaridade dos assentados nas áreas de assentamentos. O Estado do Rio Grande do Norte, em parceria com a UFRN organizaram um curso de Pedagogia

destinado à titulação de docentes ‘leigos’ das áreas de assentamento de Reforma Agrária, em atendimento à demanda apresentada pelo MST, por meio do Setor de Educação, tem por objetivo assegurar, o acesso da

população do campo à escolarização da educação infantil até o ensino médio (ARAÚJO, 2004, p. 179).

Conhecido pelos membros do MST como Pedagogia da Terra, é um curso organizado em módulos, realizados em regime de alternância, dividido nos tempos educativos: período de aula presencial (tempo-escola) e nos períodos de atividades práticas no campo (tempo-comunidade)⁸⁰, com a execução de trabalhos orientados em cada disciplina do componente curricular do curso.

O período tempo-escola ainda está subdividido em várias atividades, a saber: oficinas, leituras, estudos, trabalhos e outros. Possui ainda um tempo de 300 horas destinados a um estágio obrigatório, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.493/96, em que os alunos desenvolvem atividades supervisionadas e uma proposta de ação educativa nas áreas de assentamento.

A proposta do curso de pedagogia elaborada pelo setor de educação do MST, objetiva:

formar quadros – dirigentes para o MST, em especial para as tarefas de educação e formação dentro da organização; especializar educadores/as nas diferentes áreas da educação fundamental para atuar nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária; avançar na formação e implementação de uma Pedagogia que eduque o povo na perspectiva de sua inserção consciente em processos de transformação social; fortalecer a relação entre o MST e a Universidade, na perspectiva de um projeto universitário vinculado a classe trabalhadora e ao desafio de trabalho imediato na construção de um projeto popular de desenvolvimento do Brasil (INSTITUTO..., 2002, p. 8).

Em estudos avaliativos acerca do Curso de Pedagogia da Terra, Andrade e Di Pierro reafirmam a importância desses para a realidade do campo:

⁸⁰ Caldart (2002, p. 88), explicita que o tempo-comunidade se configura “[...] como tempo do curso cuja centralidade está na realização de tarefas delegadas pela organização, e onde o acompanhamento deve ser prioritariamente feito pelas suas instâncias”. E ainda, “[...] é o período de realização das atividades de estudo à distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos/as participantes, bem como de uma maior e intencionalidade inserção na organicidade do MST, não só nos locais de origem mas também em outros locais, para intercâmbio e ampliação da visão de conjunto dos desafios da realidade dos assentamentos em acampamentos em todo o país” (CALDART, 1997, p. 99).

A Pedagogia da Terra vem atender a uma demanda de assegurar profissionais com formação e titulação adequados às características e aos desafios da realidade do campo, para atuarem na escolarização de educação infantil até o ensino médio nas áreas de assentamentos rurais [...] suprir uma deficiência histórica no meio rural, possibilitando ao ensino superior aos jovens do campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 74).

Convém ressaltar que imersos nessa dinâmica de formação-escolarização, os indivíduos que desenvolvem atividades pedagógicas nas áreas de assentamento exercitam uma *práxis* que é intrinsecamente dialógica, porque se fortalece neste cenário de formação da consciência política social e que não se desvincula do referencial organizativo que traz no bojo uma ‘mística’ que alimenta sua prática pedagógica, o qual possui um saber elaborado que vai além do espaço da sala de aula. O saber utilizado pelos monitores-professores se expressa como sendo um saber que unifica os trabalhadores nas suas relações sociais e serve como instrumento de organização.

A formação-escolarização em nível superior garante a profissionalização dos monitores-professores, os quais vislumbram possibilidades de continuidade dos estudos adotando uma metodologia peculiar que fomente os processos reflexivos, criativos e dinâmicos a respeito do seu processo educativo. A respeito da profissionalização, Ramalho et al afirma que

o movimento da profissionalização da docência não só é ideológico, uma vez que está ligado a novas representações da atividade docente, mas também é um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica em mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente (RAMALHO et al., 2003, p. 20).

Direcionados para o processo formativo-educativo implementado pelas instâncias formadoras de indivíduos que atuam em áreas de assentamento do MST, esses buscam essa profissionalização concomitantemente ao profissionalismo quando asseguram sua participação nos eventos e fazem referência às reivindicações da conquista de direitos sociais, de um “status social”, visto dentro dessa conjuntura na sociedade e buscam seu reconhecimento enquanto indivíduos da ação docente. Assim, protagonizam um processo constante de formação de caráter continuado no campo da educação, mediante cursos

promovidos pela organização social – MST, em parcerias estabelecidas com as instituições universitárias.

Cristalizam-se relações sociais de uma formação-escolarização que se solidificam na dimensão do coletivo dos monitores-professores e dos indivíduos envolvidos no setor de educação como uma forma articuladora de compromissos e consciência de grupo de trabalhadores em que “[...] o aprendizado, a partir das lutas cotidianas, questiona, interpela não apenas as raízes das desigualdades que geram os sem terra, mas busca construir coletivamente os instrumentos e caminhos da libertação” (ARAÚJO, 2004, p. 173) por meio de uma formação-escolarização diferenciada que interfere significativamente na formação humana.

Segundo Caldart (2000, p. 24), “[...] recupera raízes, recria relações e tradições, cultiva valores, inventa e retrabalha símbolos que demonstram os novos laços sociais”, numa constante interação entre os saberes advindos da experiência, ressignificando conscientemente sua prática pedagógica potencializando ações capazes de responder aos anseios dos alunos trabalhadores.

e) Curso de Agronomia.

Iniciou mediante convênio celebrado entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão do Estado de Sergipe (FAPese) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS), visando a execução do Projeto do Curso de Graduação em Engenharia Agrônoma no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), publicado no D.O.U. 250 de 24/12/2003. Teve como proponente a FAPese e como executora a UFS. Nos termos do convênio justifica-se a necessidade da promoção desse curso para favorecer a produção agrícola nas áreas de Reforma Agrária.

Esse curso de Graduação em Engenharia Agrônoma para Jovens e Adultos da Reforma Agrária⁸¹ tem a perspectiva de formar 60 (sessenta) alunos trabalhadores nas áreas rurais, num período de 4,5 (quatro anos e meio) para a execução das atividades, com uma

⁸¹ Curso aprovado mediante Resolução nº 09/2003/CONSU que aprova a implementação do Projeto de Qualificação em Engenharia Agrônoma para Jovens e adultos não graduados em nível superior vinculados a assentamentos de Reforma Agrária do Nordeste – PROQUERA, em 24 de outubro de 2003 e a Resolução nº 16/03/CONEP, aprova o Projeto Pedagógico do Curso 610 - Engenharia Agrônoma.

carga horária de 3.960 (três mil e novecentos e sessenta) horas, correspondendo a 264 (duzentos e sessenta e quatro) créditos. Objetiva habilitar jovens e adultos ligados à Reforma Agrária da Região Nordeste, com enfoque para os problemas agrários no país. São objetivos do curso:

promover conteúdos científicos na área de produção agrícola, associados os processos políticos, culturais e sociais; buscar alternativas de produção que contribuam para a melhoria de vida nas comunidades rurais, em especial nos assentamentos; incentivar pesquisas compatíveis com a realidade da pequena agricultura e meio ambientes (UNIVERSIDADE..., 2003, p. 6).

É importante destacar que os participantes desse curso são indivíduos dos Estados do Nordeste que freqüentam os módulos presenciais e retornam para seus estados com tarefas de estudos para desenvolver nas áreas de assentamentos aos quais estão vinculados. Destacamos ainda a presença de indivíduos que passaram pelo processo de formação-escolarização promovido pela UFS mediante o Curso Supletivo e o Curso de Formação do Educador Popular, em nível médio.

Além desta instituição, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT-MT) também oferecem esse curso para formar profissionais com aprofundamento sobre a problemática de conhecimentos científicos no campo das ciências agrárias.

f) Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento

Em face da grande necessidade social de potencializar a continuidade da formação-escolarização de profissionais da educação do campo e qualificar quadros internos dos Movimentos/Organizações Sociais da Via Camponesa do Brasil, a Universidade de Brasília (UnB) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em parceria com o PRONERA/INCRA, organizaram esse curso, objetivando “[...] a preparação de profissionais da educação vinculados a movimentos sociais e organizações populares, na perspectiva do trabalho realizado pela articulação nacional por uma educação do campo” (PROJETO..., [s/d], p. 1).

Assim, organizou-se o curso com carga horária de 600 horas aula, totalizando 40 créditos, distribuídos nos componentes curriculares do referido curso. Teve uma abordagem metodológica de um curso subdividido em 5 (cinco) etapas presenciais, dando ênfase no estudo e na produção de conhecimento teórico-prático, conforme explicita os objetivos específicos abaixo:

Preparar pessoas dos movimentos e organizações populares para uma atuação específica com a educação do campo em suas diferentes dimensões; capacitar educadores e educadoras do campo, para o magistério superior e para o acompanhamento pedagógico de cursos, da assistência técnica e de outros processos de formação; capacitar os estudantes em um método de estudo e produção de conhecimento; apropriar-se de um referencial teórico consistente sobre educação e sobre um projeto popular de desenvolvimento do campo; elaborar subsídios teórico-práticos para a construção de políticas públicas de educação do campo e elaborar subsídios teórico-práticos para o trabalho de educação popular com os diferentes sujeitos do campo (PROJETO ..., [s/d], p. 1).

Neste sentido, a ampliação da necessidade de potencializar e qualificar indivíduos para atuar diretamente no campo é uma prioridade dos Movimentos Sociais, na perspectiva de somar esforços, em caráter nacional, para atender à demanda existente nas comunidades organizadas, especialmente, no campo. Ademais, faz-se necessário pensar uma proposta pedagógica que possa favorecer o trabalhador do campo nas mais diversas áreas do conhecimento, na possibilidade de elevar gradativamente o índice de escolarização dos trabalhadores rurais, no Brasil, e de criar melhores condições de vida aos indivíduos.

g) Pós-Graduação em Estudos Latinoamericanos

Curso desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF/Faculdade de Serviço Social e a Escola Nacional Florestan Fernandes – MST. O curso foi distribuído em 04 (quatro) períodos de estudos, num sistema de alternância intensivo, ou seja, em período de férias, atingindo uma carga horária de 688 (seiscentos e oitenta e oito) horas aula para a conclusão do referido curso, objetivando

Dar continuidade ao processo de formação de educadores populares e dirigentes de diferentes movimentos sociais urbanos e rurais, que participam do Curso sobre Realidade Brasileira a partir dos Grandes Pensadores Brasileiros, desenvolvidos nesta Universidade e incorporando novos educadores populares e dirigente; estudar e compreender o processo de formação sócio, econômico, político e cultural da América latina, a partir de Grandes Pensadores Latinoamericanos, para entender a situação em que vivemos atualmente, numa perspectiva de luta pela transformação dessa realidade; elevar o nível de conhecimento, bem como a escolarização de educadores e dirigentes populares que já possuem um curso superior e que estão atuando nos diferentes movimentos sociais, qualificado suas práticas e possibilitar um maior intercâmbio entre educadores/dirigentes de movimentos sociais do Brasil, da América Latina e da própria Universidade, trocando experiências, interpretações e elaboração sobre essa realidade a ser estudada e transformada (PROJETO..., [s/d], p. 02).

Nessa perspectiva de atuação, a idéia proposta foi ampliar cada vez mais os investimentos na formação-escolarização de indivíduos que atuam nos movimentos sociais, visando entender os problemas sociais advindos das desigualdades tal como se apresentam mediante aprofundamento teórico de pensadores Latinos Americanos, a exemplo de Simon Bolívar, José Martí, Che Guevara e outros que fomentam a continuidade da luta por meio da ‘mística’.

Além desses cursos acima descritos, ressaltamos um acordo internacional com o Governo Cubano, para a formação de militantes do MST em nível de graduação, mediante a promoção de um Curso de Medicina, buscando assim reforçar seu quadro de profissionais nas diversas áreas de conhecimentos.

A promoção desses cursos, mediante parcerias estabelecidas em nível nacional com as diversas Instituições de Ensino Superior, trazem resultados significativos para o fortalecimento dos assentamentos, conforme revelam os professores que participaram da avaliação da atuação do PRONERA⁸²:

os cursos têm proporcionado mudanças de comportamentos qualitativos em, suas vidas, tanto do ponto de vista do conhecimento técnico como da

⁸² A pretensão da avaliação realizada por Andrade e Di Pierro (2004, p. 01), visa contribuir para a implantação do PRONERA enquanto uma política pública de democratização do ensino no campo, subsidiando os gestores responsáveis nas decisões políticas, pedagógicas e administrativas – financeiro para o prosseguimento deste programa. Para maiores esclarecimento acerca desses resultados, consultar **Relatório geral**. Avaliação externa do programa – PRONERA, 2004.

conscientização política, do exercício da cidadania. Identificam elevação da auto-estima; maior diálogo com a família na discussão das estratégias de produção, tema que se torna de interesse comum entre pais e filhos; e também o amadurecimento de projetos concretos para os assentamentos de origem, uma vontade de fazer ‘mudanças’, intervir no contexto social em que vivem (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 67).

Fica evidente a proposição inicial desta tese, quando destacamos que há um fortalecimento do MST, ao apostar na potencialidade dos trabalhadores rurais sem terra que vêm consolidando uma visão diferenciada de formação-escolarização e da convivência no campo mediante ampliação de cursos para atender os anseios dos assentados no que se refere à sua profissionalização e, conseqüentemente, sua atuação nas áreas dos assentamentos de Reforma Agrária, por meio da mística e da consciente compreensão da desigualdade social presente no país.

As propostas de cursos elaborados pelas diversas instituições parceiras desse processo formativo-educativo não são homogêneas, atendem às especificidades regionais no que tange à matriz curricular dos cursos. A lógica metodológica é singular em todas as propostas, tendo em vista a periodicidade na execução das etapas, objetivando atender a proposta de formação em serviço dos envolvidos em áreas de assentamento com o desenvolvimento de atividades de aprofundamento teórico na prática cotidiana.

Uma característica basilar na operacionalização desses cursos é a autonomia didático-pedagógica de cada Instituição de Ensino Superior em comum acordo com o MST e outros movimentos sociais parceiros, até por que existe uma heterogeneidade de ações e interesses por parte dos participantes do processo formativo-educativo. Evidentemente que existem projetos pedagógicos, cuja estratégia pressupõe organizar toda uma proposta que favorece a equalização das oportunidades educacionais, atendendo as desigualdades em nível de escolarização e aprimorando a atuação dos indivíduos envolvidos, que além de exercer a função de monitores-professores, desempenham outras funções.

É importante destacar a preocupação do MST, do PRONERA e das instituições parceiras, em promover cursos que vão desde a alfabetização até o nível superior, favorecendo a formação-escolarização de seus quadros para atuarem em diferentes níveis e setores do Movimento. Nesta perspectiva, surgem novos cursos para fortalecer os quadros profissionais do MST, conforme demonstrativo de cursos que se encontra em andamento até a presente data (Apêndice – C).

3.3 A ESCOLA NO ASSENTAMENTO

A concepção de escola para o MST passa pela vinculação da “[...] organicidade do assentamento, preocupa-se em ajudar na solução dos problemas da comunidade” (MST, 2001, p. 95), e tem por função ajudar os trabalhadores a se descobrirem como explorados e que, por meio da sua participação ativa, podem minimizar esse processo de exploração.

Assim, o MST propõe e reivindica a construção de escolas para a formação-escolarização do cidadão e, que esta

contribua com os destinos da história da humanidade onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno sejam companheiros e trabalhem juntos aprendendo e ensinando; uma escola que se organize criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentive e fortaleça os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo (BEZERRA NETO, 1999, p. 78).

Desse modo, as escolas nos assentamentos deverão ser entendidas como espaços nos quais os indivíduos terão a possibilidade de atribuir novos significados à sua realidade. Isto é, possibilidade de ressignificação de conhecimentos, de forma que os alunos construam individual e coletivamente, no contexto cultural e simbólico, a liberdade de pensamento, a sua autonomia. A escola deve assumir seu papel social, pois

deve ser o lugar da vivência e desenvolvimento de novos valores, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura chegando a uma consciência organizativa [...] devendo também estimular a livre expressão de idéias e sentimentos, com firmeza na luta em defesa dos trabalhadores e ternura no relacionamento com as outras pessoas (BEZERRA NETO, 1999, p. 81)

Essa idéia de Escola é corroborada pelos envolvidos no processo formativo-educativo do MST e se faz presente nos relatórios elaborados pelos monitores-professores quando

descrevem que a escola no assentamento deve ser “[...] uma escola onde os valores sociais tenham grande influência na construção de um cidadão [...] formar e capacitar militantes com consciência revolucionária que consiga andar com suas próprias pernas e enxergar com seus próprios olhos” (MARTINS, José R., 2002, p. 2).

Neste aspecto, a escola não é apenas um *locus* para o ato de ensinar, mas um lugar onde se pode entender os mecanismos do trabalho cotidiano; da regulamentação das associações e cooperativas; do entendimento das relações sociais, como solidariedade, fraternidade e justiça social. É o “[...] espaço que abriga todos, dar liberdade, felicidade, formação, escolarização e prazer em viver, interagindo no processo de construção e evolução individual e coletivamente” (MP-15), ou seja, um espaço que pode “[...] ajudar, desde múltiplas e diferenciadas práticas sociais, a buscar mais dignidade à condição humana” (CALDART, 2000, p. 43).

A respeito da prática social, Caldart explicita (2000, p. 56) que essa se “[...] enriquece de novos sentidos e formula novas questões à pedagogia”. Desse modo, o processo de formação-escolarização (entenda aqui a idéia de qualificar monitores-professores para entender toda a complexidade do ato de ensinar nas áreas de assentamento) tem como idéia principal a prática social como um ponto de partida para interpretar a realidade. Para isso, pressupõe uma formação-escolarização que dê conta das especificidades da escola, especialmente no campo. E ainda estar imbuído de uma prática pedagógica especializada que “[...] legitima-se nas práticas e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas [...] e a utilidade social” (IMBERNÓN, 2004, p. 30).

Além disso, há toda uma preocupação a respeito da escola nos assentamentos, uma vez que esta deve possuir uma infra-estrutura para atender os anseios dos assentados no que se refere à oportunidade educacional negada há tantos anos. Mais ainda, é um dever do Estado garantir uma escola de qualidade que funcione respeitando as especificidades do homem do campo. Para Araújo a escola no assentamento

deveria e deve ser um centro cultural, um espaço físico e social dotado de uma estrutura para desenvolver as habilidades e aptidões dos educandos e da comunidade, com bibliotecas e áreas de lazer; um espaço coletivo no qual as famílias, os educadores e educandos e a vizinhança possam se encontrar, trocar e desenvolver, por um processo de aprendizagem individual e

coletivo, as múltiplas potencialidades existentes (ARAÚJO, 2004, p. 178-179).

Como tarefa básica para esse processo, o monitor-professor tem que ensinar a

se organizar para trabalhar em grupo; tomar decisões por conta própria e assumir as consequências de suas decisões; planejar e avaliar as ações no coletivo dos alunos e dos professores; controlar o trabalho e a produtividade; superar os desvios e oportunismos dos colegas (BEZERRA NETO, 1999, p. 69).

Fato é que a escola enquanto espaço de apropriação de conhecimentos, troca de saberes, valores, atitudes, impulsiona uma formação-escolarização capaz de atender às reais singularidades dos assentamentos de Reforma Agrária que vão além da sala de aula. Portanto, para enfrentar esse desafio, os monitores-professores são seduzidos pela ‘mística’ mediante a compreensão do nível de desigualdade social; e que neste contexto, educação e formação se fundem na perspectiva de formar o ‘novo homem’, ao mesmo tempo em que acontece o processo formativo-educativo em múltiplos espaços de formação: encontros, reuniões, marchas, congressos, seminários e cidadania. Portanto, a escola “[...] deve ser um lugar agradável, confortável e estimulador que proporcione as pessoas condições de refletir e discutir sobre o cotidiano, para que a partir daí possam contribuir com a sua transformação” (UNIVERSIDADE..., 2000, [n.p]).

Assim, a prática pedagógica neste espaço escolar se configura como uma possibilidade estrutural de organização que, por trás do desenvolvimento da prática, requer vários olhares a respeito das propostas, parâmetros, modelos, abordagens que permeiam a prática pedagógica dos monitores-professores. Para Zabala (1998, p. 16) “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil, de limitar com coordenadas simples e, além, do mais, complexa, já que nela se encontram múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos” principalmente nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária, que possuem uma dinamicidade, onde os trabalhadores rurais se organizam pela particularidade do Movimento em movimento.

Nessa dinâmica, a escola se caracteriza também como *locus* diversificado do espaço próprio, definido e determinado como ocorre na sociedade atual. O MST cria possibilidades

alternativas, a exemplo da experiência com as Escolas Itinerantes, no caso dos acampamentos do Rio Grande do Sul, “[...] aprovada oficialmente pelo Conselho Estadual de Educação em 1996, permite que a própria escola chegue junto com as famílias sem terra na área ocupada” (CALDART, 2000, p. 156). Uma experiência bastante salutar para os acampados que não interrompe as atividades escolares dos indivíduos que participam das mobilizações em torno da luta pela conquista da terra e continuam no processo de formação-escolarização.

Portanto, uma iniciativa que potencializa as ações e as discussões em torno da formação-escolarização, tornando-os organizados e fortes em seus propósitos mesmo estando na condição de acampados esperando decisões dos órgãos responsáveis e a definição da área para assentá-los.

A assertiva é de que o processo formativo-educativo tenha continuidade, mesmo nas ocupações realizadas pelo MST, porque ao reorganizar outras comunidades depois da ocupação faz-se necessária a presença da escola como um elo importante para formar consciências em função das reuniões para resistir e continuar a luta.

De modo que todos compreendam o processo e sintam-se coesos, protegidos e seguros entre si, como já abordamos no capítulo anterior, a respeito da organização comunitária na esperança de uma “[...] erradicação completa e radical da miséria humana, seguida de uma condição humana livre de conflitos e de sofrimentos” (BAUMAN, 2003, p. 73). Fica evidente que na época em que vivemos essa idéia não passa de utopia, mas, que se faz necessária pela oportunidade da convivência na coletividade.

Assim, a escola tem um papel fundamental nessa lógica organizativa e o monitor-professor é o indivíduo que conduzirá toda discussão nesse processo mediante utilização da mística como integradora dessa dimensão formativo-educativa. Segundo Libânio e Hengemüle (1997, p. 45), a mística “[...] consegue também combinar a dor com o prazer, o sofrimento com a alegria, a labuta com o gozo. Só quem alguma vez experimentou o imenso prazer de um dia de trabalho, de luta, de sofrimento, vivido por amor, pode entender a força vitalizante da mística” da maneira como se efetiva nas salas de aula dos assentamentos de Reforma Agrária.

Essa dimensão subjetiva do trabalho pedagógico na escola do assentamento e acampamento potencializa as atividades a serem desenvolvidas de modo encadeado e articuladas com as várias situações que permite mobilizar diferentes estratégias para alcançar os objetivos propostos pela comunidade de assentados.

Com esse propósito, o MST avança no sentido de oportunizar aos trabalhadores rurais, um maior nível de escolarização por meio de um processo de formação político-pedagógica voltada para as especificidades do assentamento, investindo na formação-escolarização dos monitores-professores responsáveis pela prática pedagógica. Analisaremos em seguida o processo de formação-escolarização do MST, na perspectiva de demonstrar as mobilidades da prática pedagógica dos monitores-professores em áreas de assentamento.

CAPÍTULO III

4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO-ESCOLARIZAÇÃO DO MST



Figura 7 Foto de Encontro Pedagógico na região do Sertão, Assentamento Pioneira, município de Poço Redondo/SE, em 2000.
Arquivos do NEPA/DED/UFS

Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.

E se somos Severinos
Iguais em tudo na vida,
Morremos de morte igual,
Mesma morte severina:
Que é a morte de que se morre
De velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia
(de fraqueza e de doença
é que a morte severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).

(João Cabral de Melo Neto)

Neste capítulo, analisaremos o processo de formação político-pedagógica do MST, interpretando as mobilidades que os monitores-professores realizam na sua prática pedagógica, a qual apresenta uma proposta pedagógica articulada com os interesses dos trabalhadores rurais. Envolve também, os cursos preparatórios dos monitores-professores, intercalando discursos dos entrevistados com o objetivo de responder aos nossos pressupostos e questões do estudo, apresentados nos capítulos anteriores⁸³.

Essa pesquisa reitera as discussões e os estudos realizados por esses teóricos e os estudos realizados na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, à qual estamos vinculadas. Convém recolocar que o problema abordado apresenta particularidades que se diferenciam na própria especificidade do objeto de estudo em questão, como é a formação-escolarização dos monitores-professores que atuaram nas áreas de assentamento de Reforma Agrária.

A idéia de formação pressupõe neste estudo duas perspectivas: uma que se reporta à formação ampla dos indivíduos (população do MST) no contexto das relações compreendida entre os mecanismos sociais, políticos e econômicos os quais estão inseridos com direitos e deveres de cidadão; e a outra que se refere à formação-escolarização dos formadores (monitores-professores) que passaram pelo processo de formação para aquisição de habilidades, competências e atitudes a respeito do processo ensino-aprendizagem.

Essas perspectivas se inter-relacionam porque se configuram como parte de uma mesma prática social, onde indivíduos imbuídos de valores estabelecem vivências e troca de experiências que se complexifica na dinâmica das relações, o que implica reflexões conscientes, sentimentos e valores sobre a vida e a prática cotidiana de quem ensina e de quem aprende, e como aprendem entre si mutuamente.

4.1 SITUANDO O PROCESSO DE FORMAÇÃO

⁸³ Esta temática será abordada sob o ponto de vista teórico das contribuições de Freire (1979, 1983, 1996, 1997); Zeichner (1983, 1993); Imbernón (2004); Jesus. S., (1997, 2003); Valadão (1999); Garcia (1999); Caldart (1997, 2000, 2002), Bezerra Neto (1999) entre outros autores que fundamentam a formação do professor.

Em razão da nossa inserção e estudos realizados sobre o MST, podemos afirmar que esse Movimento é fortalecido pelos trabalhadores rurais porque investe na formação de quadros profissionais de seus membros, para atender às suas necessidades e as do próprio assentamento. Formação essa que envolve toda a dimensão sócio-política, portanto, um processo formativo-educativo diferenciado. Nesse sentido, a formação política do MST (2001, p. 108) é concebida como “[...] um processo permanente e sistemático, que permite aos militantes desenvolverem atividades concretas em direção à conquista dos objetivos da organização, capacitando-os para intervirem na realidade em que vivem com o propósito de transformá-la”.

Essa formação se desenrola a partir da prática social desenvolvida no assentamento, embasada na contradição e, na limitação das práticas constantes dos desafios propostos. Nessa perspectiva ela se realiza “[...] em diferentes momentos e formas distintas, desde a prática dos dirigentes [...] as reuniões e assembléias; as mobilizações; encontros; seminários; leituras individuais; cursos; trocas de experiências” (MOVIMENTO..., 2001, p. 109).

O Movimento convoca o indivíduo, o excluído do direito de cidadão⁸⁴, a afiliar-se à causa da Reforma Agrária, na perspectiva de encontrar mecanismos para a conquista de direitos sociais mediante um processo de conscientização, respaldados no pensamento de Paulo Freire (1983a, p. 58), quando ele afirma ser a Reforma Agrária uma “[...] unidade pedagógica na qual são educadores, não somente professores que porventura atuam num centro de educação básica, mas também os agrônomos, os administradores, os planejadores, os pesquisadores, todos os que, finalmente, estejam ligados ao processo”.

Para isso, estabelece parcerias com outras instâncias (Universidades, ONG’s, Poder Público) com o propósito de fortalecer esse processo formativo-educativo que visa formar o indivíduo comprometido com as transformações sociais, imbuídos de pensamentos com valores humanistas e socialistas.

Desse modo, utiliza a mística como integradora da prática pedagógica porque motiva o sentimento de pertença e de enraizamento ao Movimento, quando essa anuncia a injustiça e a desigualdade entre os homens no sentido de fortalecer e valorizar a vida humana. A mística atua como uma onda impetuosa que emerge no indivíduo no seio de uma coletividade criando

⁸⁴ Pode ser interpretado como um sentimento de carência de direitos, sentimento que se forma e se alimenta da desigualdade; sentimento de esvaziamento, de solidão, de necessidades. Essa carência faz com que os indivíduos se tornem imbuídos de sentimentos que reforça a determinação de busca de valores perdidos (ou nunca adquiridos), de um lugar condizente de cidadão e de uma comunidade que se mantém em relação de igualdade em termos de condições de vida, no sentimento de subsistência e de relações possibilitadas pelo Estado.

‘forças para continuar a luta’, uma consciência política em continuar lutando porque compreende a desigualdade na sociedade.

O pensamento freireano mantém-se vivo nas ações desenvolvidas na organização social – MST, na medida em que consolida os principais elementos da formação humana quando redimensionam a base organizativa de seres humanos nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, ao conscientizarem trabalhadores rurais para lutar contra a desigualdade social.

Essa forma organizativa proposta não se resume apenas à conquista da terra, (derrubar o latifúndio), mas, numa proposta sócio-política em que busca outras conquistas advindas também do nível de escolarização por meio da luta pela educação. Portanto, o processo formativo-educativo oportuniza compreender a desigualdade social mediante uma mística (como é usual), que se faz presente em toda ação dos indivíduos no MST reunidos pelo bem comum.

Essa mística emerge da necessidade de fortalecer os laços entre os indivíduos nos assentamentos, nos acampamentos e ainda numa forma estratégica de manter viva a vontade de consolidar ações do Movimento desencadeadas dessas necessidades emergidas das relações interpessoais, pelo sentimento de solidariedade, de cooperação e de organização de uma comunidade. Formar trabalhadores significa elevar esse indivíduo à condição digna de vida porque compreende a conjuntura social, econômica e política do País. Neste caso, em particular, organiza indivíduos para o convívio no assentamento e no acampamento solidariamente porque esses sentimentos se traduzem num dever de unir indivíduos no processo formativo-educativo.

O MST procura chamar a atenção de seus pressupostos humanistas mantendo nítidos seus princípios organizativos, o que potencializa a organização se manter sólida porque tem um projeto político definido e que se diferencia na especificidade de cada localidade, na expressão de Stédile e Fernandes, B., (2000) na territorialização onde estão organizados.

A abordagem teórica que o MST apresenta em seus escritos argumenta não ter uma pedagogia, mas, “[...] pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade” (CALDART, 2000, p. 52), porque entende que precisa colocá-las em movimento para que o monitor-professor possa fazer toda a mobilidade necessária na prática pedagógica e que possa garantir as particularidades de cada acampado e assentado.

O MST propõe uma formação-escolarização diferenciada e uma escola voltada para o cotidiano, ou seja, para as práticas sociais, reafirmando compromissos objetivos de formar-escolarizar trabalhadores rurais. Significa, então, novas relações que se estabelecem no coletivo, onde a interação, a cooperação e a participação são os principais elementos para um processo formativo-educativo de práticas pedagógicas autônomas, competentes e democráticas. Portanto, uma prática pedagógica inter-relacionada com as condições da realidade do assentamento em formar-escolarizar outros indivíduos, retroalimentando a potencialidade da formação-escolarização em áreas de Reforma Agrária.

Nessa dinâmica de interação os trabalhadores que passam pelo processo formativo-educativo são capazes de reivindicar, têm capacidade de pressionar, de argumentar em diferentes circunstâncias e reordenam a própria organização a partir da valorização do ser. Como bem é colocado pelo Movimento, “[...] valores aprendidos na luta: o inconformismo, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança” (CALDART, 2000, p 53) de uma vida com mais dignidade mantêm coesa a comunidade de assentados, uma demonstração de solidariedade com seus pares.

O processo de formação implementado pelo Movimento se organiza mediante realização de seminários, encontros, cursos e atividades de formação para ser militante⁸⁵ na perspectiva de que eles adquiram uma formação sócio- política na qual os trabalhadores rurais geralmente, foram privados, objetivando compreender o sistema capitalista, as razões históricas da situação agrária no Brasil, as alternativas do modelo político e econômico na atualidade. Segundo Daniel (2005, p. 36), os cursos promovidos têm por objetivo “[...] desenvolver a capacidade de análise dos problemas sociais, e das questões que dizem respeito ao desenvolvimento da reforma agrária, [...] para que os militantes praticassem a leitura e a escrita, e o desenvolvimento da prática discursiva”.

No decorrer desse processo, o MST criou o Setor de Formação para que, periodicamente, os membros se reúnam e compreendam a organização. Num primeiro momento, o MST promoveu cursos de formação política, chamados de escolas sindicais em parceria com a Central Única de Trabalhadores (CUT), visando fomentar a consciência crítica.

Em 1990, o MST passou a investir num espaço próprio de formação, criando sua Escola Nacional, em Caçados, Santa Catarina/RS, com a finalidade de formar quadros

⁸⁵ Entenda militantes aqueles indivíduos ativos, participantes e em exercício constante com a organização social o qual pertence, defendendo as idéias e os princípios estabelecidos, numa perspectiva de fortalecer o grupo.

profissionais. O Movimento investiu na organicidade de cursos nas diversas áreas do conhecimento oferecendo cursos em caráter de internato na Escola Nacional como também articulou-se com instituições parceiras na perspectiva de capacitar assentados para as

atividades de administração, controle contábil, financeiro, aspectos legais e jurídicos relativos à organização de cooperativas ou associações de produtores. [...] a utilização racional dos recursos naturais de suas propriedades e para a necessidade do avanço na utilização de recursos tecnológicos e de incremento de ações de beneficiamento e transformação industrial de produtos agrícolas (VALADÃO, 1999, p. 231).

Dessa maneira, diversos cursos foram sendo realizados, embora o entendimento por parte dos envolvidos ficasse a desejar, pela baixa escolarização dos Sem Terra. Esse foi um entrave para a idéia de formação e de gestão dos assentamentos. Isso impulsionou o processo de articulação entre as Instituições de Ensino Superior e outras parcerias nos diversos Estados brasileiros para a elaboração e criação de Cursos Supletivos, de formação de pessoal de Magistério e de Técnicos em Administração de Cooperativas e outras como já foi assinalado no capítulo anterior.

Desenvolveram-se nos Estados diferentes maneiras de formação-escolarização de trabalhadores, aglutinando-os nos espaços de formação para que na diversidade, pudessem compreender a lógica da organização social do MST. Nessa dinamicidade, são criadas forças (imbuídos da mística) para as superações, as limitações e as contradições dessa interação entre trabalhadores, num grupo (agora militantes-estudantes) cuja formação-escolarização, volta-se para a comunidade, para desempenhar funções e promover o desenvolvimento e a mudança necessária nas áreas de Reforma Agrária.

Para o MST, a dissociabilidade na concepção entre formação e escolarização fica evidente quando das definições dos setores de: Formação e Educação, podendo ainda impulsionar para o crescimento e o fortalecimento da ação de outros setores. Assim, a formação política exige que os trabalhadores rurais estejam formados-escolarizados para compreenderem o processo educativo.

Essa separação dos setores de Formação e Educação implica uma interconexão necessária entre os setores, porque não se justifica uma formação à parte do processo

educativo, pois o mesmo se apresenta como um processo amplo de compreensão de mundo, necessário ao entendimento dos problemas gerados pela desigualdade. Portanto, o que se dá é um processo de formação-escolarização indissociável do processo formativo-educativo de trabalhador comprometido com a causa da Reforma Agrária.

Na opinião de uma monitora-professora essa particularidade fica evidente quando ela afirma que “[...] não há diferença entre formação e educação. Pois, nossos encontros têm a preocupação com o letramento, com a interpretação dos textos, dinâmicas para falar em público, correlacionando tudo com o contexto atual” (MP-04).

No nosso entendimento, esse discurso demonstra uma ruptura e ao mesmo tempo, a possibilidade de interação dos setores de Formação e de Educação que devem se inter-relacionar, de modo que dêem suporte ao crescimento da comunidade nos assentamentos. A falta dessa interação tem implicações muito fortes quando monitores-professores não participam, concomitantemente, das atividades desenvolvidas por ambos os setores, pois ficam à mercê dos acontecimentos políticos e sociais, tão importantes ao processo de formação-escolarização.

Na expressão de Caldart (1997, p. 40), “[...] o desafio é a combinação entre uma formação ampla, crítica e aberta, e uma formação que ajude concretamente na inserção de estudantes e educadores no processo de um novo tipo de desenvolvimento rural”, recriando mecanismos alternativos de promover essa formação-escolarização numa interlocução circular em que as pessoas intermedeiam os sentidos da prática pedagógica, ocasionando mudanças para que os indivíduos se eduquem continuamente.

Em estudos realizados por Daniel (2005, p. 25), ela afirma que a participação ativa e consciente dos indivíduos que integram a comunidade de assentados “[...] depende da sua aprendizagem política, em virtude da falta de experiência e da falta de oportunidade que a vida não lhes deu para tomar posições concretas sobre a condução da sociedade, e de si próprio”, porque à medida que conseguem compreenderem as relações estabelecidas no seio da sociedade, compreendem-se a si mesmos.

Esse processo formativo-educativo é de singularidades para o monitor-professor, pois, ao mesmo tempo em que enfrenta o desafio de formar-escolarizar alunos trabalhadores, eles vivem uma pluralidade de funções investindo ora no papel de agricultor, ora no de líder de massa, de líder familiar e de monitor-professor.

Esses papéis que constituem a cotidianidade dos monitores-professores propõem alternativas para uma prática pedagógica diferenciada, considerando o fato de que, assim como se estabelecem relações cotidianas em meio às necessidades do contexto no qual estão inseridos, devem assegurar uma ampla formação, concomitantemente flexível e planejada, que possam responder aos interesses das possíveis solicitações dos seus alunos trabalhadores em matéria de aquisição de conhecimentos, atitudes conscientes e práticas valorativas.

O investimento na formação-escolarização desse monitor-professor favoreceu a elevação do seu nível de qualificação, ampliou a possibilidade de desenvolver competências para atingir o objetivo proposto pelo projeto pedagógico do Movimento. Desse modo, o monitor-professor também deve possuir alguns indicadores que caracterizam seu perfil, conforme descreve Bezerra Neto:

Ser fiel à causa do povo; lutar pela Reforma Agrária; perceber os problemas, analisar bem e enfrentar situações. [...] repudiar as injustiças; ser apaixonado pela luta do MST; amar ser educador; gostar de crianças sem-terra; conhecer os assentamentos; saber tudo o que está acontecendo; dizer a verdade para os alunos; ser um trabalhador. [...] conhecer e ensinar a história; fazer a história; tratar das questões da terra; ensinar a não explorar e a não ser explorado. [...] ensinar o amor à terra e à luta; ter amor pelo MST. [...] aprender muito e ensinar todos os sem-terra a ler e a escrever; [...] Ter respeito pelo jeito que cada pessoa é; não excluir; ensinar coisas novas para os alunos. [...] ser um coordenador de buscas; formar pensando no presente e no futuro; ajudar o assentamento a produzir; ajudar a mudar o país; ser democrático, solidário e humilde. Ser cidadão e ensinar a ser cidadão. [...] estar se transformando e ajudando a transformar (BEZERRA NETO, 1999, p. 70).

No que se refere à dimensão política, o monitor-professor exerce um papel relevante no processo porque conscientiza trabalhadores rurais para o exercício da cidadania fazendo valer seus direitos e compreender seus deveres enquanto sujeitos ativos. Por isso, a função desse monitor-professor no assentamento é constituída de uma complexidade de atividades na tarefa de ensinar, pois, é uma prática social, que se caracteriza numa prática pedagógica visando a interação de alunos trabalhadores já conscientes do contexto social ao qual pertencem.

A prática pedagógica do monitor-professor deverá ainda ter uma ressonância nas convicções de seus valores e sentimentos articulados ao “[...] processo de produção dos

saberes, dos conhecimentos, das habilidades, das posturas necessárias a um trabalho de educação” (CALDART, 1997, p. 160) consciente do exercício da sua prática pedagógica.

Desse modo, para o desempenho dessa função, o monitor-professor deverá possuir um perfil característico do Movimento que é o de ser um militante que luta pelo ideal do MST, incorporando a responsabilidade de formar-escolarizar outros indivíduos: seus companheiros.

A combinação da luta pela terra com a educação promoverá a construção do ‘novo’ homem, segundo Bezerra Neto, no entendimento dos dirigentes do MST:

a construção desse ‘homem novo’ se dará pela formação, através da qual serão produzidas inflexões sociais que levarão à sociedade socialista. Entendem que somente com uma educação diferenciada, sem os vícios do sistema capitalista, será possível pensar numa sociedade livre, democrática e igualitária (BEZERRA NETO, 1997, p. 19).

Nessa proposta, o monitor-professor tem um papel fundamental na construção dessa ‘nova’ sociedade mediante uma interação com todos os membros do assentamento a fim de que possua uma proposta que atenda, de fato, aos interesses dos alunos trabalhadores. Essa interação deve ser entendida como aquela que envolve toda a dimensão humana, ou seja, “[...] a soma da união, da organização, da perseverança do compromisso [...] Seguida da multiplicação da justiça social, distribuição de renda, solidariedade, distribuição de terra, direito à saúde, educação, emprego, liberdade” (SANTOS, D., 2002, p. 5).

É elucidativa a descrição acima que demonstra, claramente, o quão importante é o processo formativo-educativo mediado pela prática, pela interação e pelo diálogo tão presente no pensamento de Freire (1979, p. 25), quando afirma “[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” em que se dá na interação.

A formação-escolarização desse monitor-professor se constitui num passo significativo para o fortalecimento da proposta educativa do MST, não só em face ao processo formativo-educativo dos trabalhadores rurais. Mas, no sentido em que os monitores-professores atribuem à prática pedagógica a responsabilidade de formar-escolarizar, visando um trabalho formador de cidadania na perspectiva de preparar o trabalhador para uma convivência humanitária numa sociedade eminentemente complexa, frente à conjuntura social na qual estão inseridos.

Essa formação no entendimento do Movimento⁸⁶ (2001, p. 92) deve ser compreendida não apenas como aquela onde as pessoas sentam em bancos numa sala de aula ou barraco de lona e estudam temas diversos [...] deverá servir como uma ferramenta de correção dos erros e de superação das contradições” existente na sociedade.

Diante do exposto, os monitores-professores atuantes no MST estão envolvidos também em outras atividades no assentamento como já fora assinalado. Para isso, é esperado que o monitor-professor esteja imbuído de princípios capazes de recriarem constantemente as próprias condições de trabalho; de compreender as especificidades do homem do campo; de entender a pluralidade de valores e concepções de mundo e, sobretudo, de buscar o acesso às informações que viabilizam a compreensão da conjuntura atual.

Além disso, requer a necessidade de uma postura política que implica reconstruir e fortalecer o Movimento em relação aos objetivos educacionais, visando à aquisição do saber e da possível transformação política social, tendo em vista a consciência do estatuto de cidadania, reacendendo a esperança para aqueles que sonham por um mundo melhor “[...] reeduca as pessoas num processo constante porque estamos sempre em mutação [...] enquanto há vida, há mudanças e há transformações sociais” (MP-21). Superar a si mesmo e aprofundar relações de forma crítica e consciente, ou seja, um ato educativo que reúna “[...] a comunidade a favor de um projeto de transformação da vida das pessoas e das áreas, para que no decorrer do trabalho a realidade vá se transformando, com o envolvimento também das lideranças nos setores constituídos” (DANIEL, 2005, p. 33).

Os monitores-professores envolvidos devem apropriar-se de uma capacidade de orientar-se tomando os princípios propostos pelo MST como eixo central da sua prática pedagógica, quando eles “[...] articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presentes, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem” (GOHN, 1999, p. 106).

A aplicabilidade da proposta educativa do MST conduz a uma prática pedagógica diferenciada consciente porque propicia condições favoráveis à resolução de problemas complexos e variados, como sejam: contratos de empréstimos para financiamentos; conhecimento dos direitos dos trabalhadores na previdência social; leitura e compreensão de

⁸⁶ Para o Movimento (2001, p. 94), essa formação deverá ser pensada em dois níveis: massivas lideranças e militantes. E que poderá ser desenvolvida em forma de “[...] ‘Brigadas de Formação’, a qual terá como tarefa mobilizar a comunidade para tais atividades de formação”. Na experiência vivida no Estado de Sergipe, a “[...] brigada é uma formação de organização que o MST se utiliza para a formação de subgrupos que contribuem para a manutenção do espaço limpo e organizado. Estes varem, lavam pratos, banheiros e preparam as místicas” (UNIVERSIDADE..., 2001, p. 09).

decretos e portarias do governo federal; resultados de perícia do INCRA, jornais e revistas especializados em produção agrícola, pecuária e outras; organizar a contabilidade (compra e venda) dos produtos e elaboração de projetos. Assim como ter o domínio da demanda de problemas oriundos da convivência nos assentamentos de Reforma Agrária, numa perspectiva emancipadora de “[...] formar cidadãos capazes de ter uma visão crítica e assim possam lutar pelos seus direitos, com segurança, contra tantas injustiça e desigualdades, tendo como base inicial à alfabetização” (BARROS, 2002a, p. 1).

Assim, o processo implementado a partir da prática pedagógica suscita um sentimento de esperança que se traduz na possibilidade de minimizar as lacunas existentes e que os trabalhadores sejam capazes de agir e decidir a partir de si mesmos. Isso implica desenvolver a autonomia para resolver os problemas pertinentes ao assentamento.

A idéia de problematizar⁸⁷ as atividades da sua prática pedagógica encontra-se na raiz do pensamento freireano, permeada de princípios metodológicos. Nogueira (2004, p. 98) enfatiza que “[...] o processo de problematizar é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou exerce sobre o próprio ato, para agirem melhor, inter-relacionando-se [...] gira em torno desta problematização homem-mundo”.

A educação problematizadora para Freire (1979, p. 81) “[...] está fundamentada sobre a criatividade e estimula a uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade”. Um exemplo prático para a concretização dessa possibilidade foram os temas que orientaram a proposta do projeto de alfabetização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária, cujos eixos temáticos são: “[...] a reforma agrária no Brasil e o MST; a terra; questões de produção e comércio nos assentamentos” (UNIVERSIDADE..., 1997), os quais oportunizam uma aprendizagem relacionada a vivência dos monitores-professores nas áreas de assentamento como também vislumbram por uma perspectiva de olhar para frente munido de esperança. Para Furter, a esperança

Tem as suas raízes na própria existência humana, de um lado; de outro, sua elaboração crítica a distingue, radicalmente, do otimismo. A esperança não surge apesar da nossa condição humana, como um fato ou como um dado *a priori*, mas quando se torna globalmente consciência de uma situação concreta (FURTER, 1968, p. 98).

⁸⁷ Para Paviani (1991, p. 85) “[...] a problematização como postura pedagógica visa a reconstruir criticamente o processo do conhecimento desde o surgimento até a resolução do problema, sem, todavia, apresentar este percurso isoladamente do contexto histórico e da evolução do conhecimento”.

É oportuno ressaltar essa idéia de esperança presente nos indivíduos assentados e acampados, em particular, porque ela se encontra pautada no otimismo da conquista pela terra e outros direitos sociais, ou seja, “[...] uma esperança que luta dentro da práxis [...] a esperança será o motor para que todos os empecilhos se tornem, eles mesmos, a matéria da nossa práxis” (FURTER, 1968, p. 99).

Nessa concepção, formar-educar consiste em mudar gradativamente e tomar consciência para uma ação transformadora de mudança e uma ação emancipatória que é “[...] compartilhada para dar liberdade na construção de uma nova sociedade” (MP-13). E esta implica adotar novas posturas metodológicas dando sentido a sua prática pedagógica no assentamento e, portanto, assumir as responsabilidades conhecendo as limitações, ousando sair do imobilismo para a ação e atingir os objetivos da proposta educativa do MST.

Os monitores-professores em documentos analisados (diários de campo e relatórios pedagógicos) são unânimes em demonstrar situações de mobilizações de estratégias pedagógicas visando atender aos interesses dos trabalhadores a partir de um problema levantado em sala de aula, buscando uma solução que gere capacidade de engendrar novos problemas, o que se torna a mola propulsora para experimentações. Para isso, os monitores-professores utilizam várias formas estratégicas:

Procurei a todo o momento tornar as aulas bem dinâmicas, casando conhecimento e entretenimento juntos; se assim não fosse, seria impossível contar com a presença de uma turma que tem no seu dia-a-dia uma lida muito pesada (o trabalho na agricultura). Interpretar essa realidade foi muito importante para minha aprendizagem e a dos alunos. (SANTOS, José Roberto, 2002, p. 3).

Usando dinâmicas: técnicas de descontração, caça palavras e bingo de letras; atividades criativas: desenhos partindo do texto; cartazes, mapas do Brasil, pesquisas e debates. (BARROS, 2002a, p. 1).

Elabora peça teatral, gincanas, palestras, entrevistam com membros mais velhos do assentamento, elabora cartazes para ilustrar aulas, etc. (SANTANA, 2002).

Organização da mística para conscientizar sobre a importância da alfabetização com a finalidade de capacitar o homem do campo. (SANTOS, Adilma, 2002).

Os registros acima demonstram a riqueza e a vitalidade com que os monitores-professores procuraram experimentar práticas pedagógicas que combinam com os interesses dos trabalhadores utilizando diferentes formas de atuação em sala de aula o que fica subentendido a utilização da problematização como uma maneira mais adequada nesse processo formativo-educativo. Para Freire (1983a, p. 81), a tarefa do professor [monitor-professor] é a seguinte “[...] de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de entendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, terminado” como bem descreve a monitora-professora no seu Diário de Campo (2002) “[...] meu planejamento é voltado para intervenção com temáticas relativas a plantas, vermes, doenças, direitos sociais, numeração, alimentação, vitaminas”.

Neste sentido, o redimensionamento que os monitores-professores apresentaram nos Diários de Campo e nos Relatórios Pedagógicos foram tentativas de encontrar estratégias que possibilitassem uma adequada atitude pedagógica frente aos problemas que afligiam ao aluno trabalhador em áreas de assentamento.

O enfoque epistemológico presente nos cursos de formação-escolarização de monitores-professores do MST encontra-se inserido nos postulados das correntes predominantemente socialistas e nas teorias alternativas que buscam encontrar outros paradigmas⁸⁸ educacionais, tomando como referência a cotidianidade dos assentamentos, como explica o monitor-professor “[...] desenvolvendo projetos que possibilitem aos alunos a percepção da grande importância de trabalhar a realidade deles, descobrindo os problemas para juntos buscarmos soluções” (MP-08).

Essa postura política, pedagógica, sociológica e filosófica implica reconstruir e fortalecer o Movimento em relação aos objetivos educacionais para resolver o problema e buscar solução, como afirma o monitor-professor acima, assumindo também “[...] o compromisso de continuar na caminhada em prol dos oprimidos, encararem os problemas de frente e interpretá-los, buscando soluções cabíveis para os mesmos com sabedoria, junto ao coletivo, pois ‘é melhor errarmos juntos do que acertar sozinha” (SANTOS, Maria N., 2002,

⁸⁸ O paradigma da formação de professores, na perspectiva de Zeichner (1983, p. 3) se estabelece como “[...] uma matriz de crenças e supertições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores”. Na expressão de Ramalho e Núñez (2000, 2003) um paradigma em construção.

p. 5). Desse modo, as práticas pedagógicas primam por posturas educacionais voltadas para o interesse da coletividade, na perspectiva de romper o paradigma positivista racionalista.

Nessa perspectiva, Jesus, S. (1997, p. 23), afirma que é preciso um monitor-professor “[...] que tenha condições de trabalho e uma formação diferente daquelas que estamos ainda vivenciando e que prioriza práticas de cópias e repetições”, que são rotina de uma prática pedagógica nos moldes tradicionais. É preciso, portanto, rever as posturas pedagógicas no sentido de fortalecer uma prática que valorize os saberes e priorize os interesses dos alunos trabalhadores, a exemplo dos registros extraídos dos Diários de Campo, em que os monitores-professores realizaram uma “[...] discussão sobre a demarcação de terra, lotes, formas de organização em conjunto com todos os assentados” (SANTOS, R., 2002), bem como o “[...] trabalho com lendas, simpatias e receitas. Realiza palestras com técnicos, simula compras para trabalhar números aproximados e elabora mística com aniversariantes do mês” (BARROS, 2002b).

O monitor-professor que atuou nas áreas de assentamento, ao assumir essa postura que valoriza os saberes relevantes do aluno trabalhador, abordou uma perspectiva integradora da sua prática pedagógica. Recuperou, reconstruiu, reordenou e potencializou as áreas de assentamento, num diálogo constante com o conhecimento para que, conjuntamente, com o outros saberes alcançasse níveis sustentáveis de desenvolvimento do bem estar social e conseqüentemente humanitário⁸⁹. Para tanto, este

Desafio de fazer a formação tornar-se práxis passa pelo objetivo específico da formação da identidade coletiva: sem nos afirmarmos e fortalecemos como sujeitos humanos e sociais, não será possível fazer do curso um lugar de produção de significados para nossa atuação no Movimento, na sociedade (CALDART, 2002, p. 94).

Então, não existe processo formativo-educativo, sem uma prática pedagógica. Essa é diversa e plural, povoada de paradigmas que demonstram intencionalidade, como colocou a seguinte monitora-professora “[...] a nossa intenção é a transformação social do sujeito no meio que vivemos, que dignifica a vida humana e nossa sociedade” (MP-01), portanto, esse

⁸⁹ Corroboramos a idéia de Freire (1979, p. 30), à medida que “[...] para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações limites nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas” em que a organização social tanto questiona em seus escritos para revitalizar o sentido de homem enquanto indivíduo capaz de assumir ativamente sua condição de homem em comunidade.

processo de formação-escolarização “[...] traz um leque de opções à medida que dignifica as pessoas de forma coletiva” (MP-07).

Os monitores-professores são levados a incorporar em suas práticas estratégias de ensino que possibilitem a articulação dos saberes e do entendimento subjacente aos princípios propostos pelo MST, ou seja, uma educação que envolve toda a dimensão sócio-política que ajuda a discernir, identificar e escolher processos capazes de produzir novos conhecimentos na perspectiva de encontrar caminhos para “[...] construir um outro paradigma educacional que contribua para que os jovens, as crianças e os adultos acreditem no presente como forma de construir o futuro” (JESUS, S., 2003, p. 247).

Sob os auspícios dessa idéia, urge revisitar os paradigmas, aprofundando leituras que expliquem os modelos utilizados na perspectiva de discernir as diferenças, a partir dos sentidos dados pelo monitor-professor sobre sua prática pedagógica. Enfim, este modelo se encontra no nosso entendimento sob a égide do paradigma da comunicação⁹⁰, que implica pensar a educação como interação e conscientização.

Nesse sentido, Freire (1979, p. 26) argumenta que “[...] a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”, na medida em que consegue compreender os mecanismos da realidade social.

Vemos, portanto, uma estratégia singular de como os indivíduos assentados ressignificam suas vivências mediante a convivência em comunidade assumindo responsabilidades históricas e que resultam em utopias criadas na coletividade, ampliando, significativamente, o número de organizações e de pessoas (por meio do MST e outros Movimentos) em busca de seus ideais, ou melhor, de sua própria sobrevivência.

⁹⁰ FERREIRA (2003?, p. 5) em publicação a **Revista Iberoamericana de Educación – OEI** (ISSN: 1681-5653) pontua três paradigmas básicos, capazes de levar à reflexão de como as pessoas concebem o conhecimento e as relações estabelecidas no ato de conhecer, a saber: “paradigma ontológico – implica em um enfoque objetivo, pois visa à descoberta das essências. O conhecimento precisa ser tornado consciente, o aprendiz precisa descobrir que sabe, apreende o objeto, pois é o objeto que determina o sujeito. Paradigma moderno – há um enfoque subjetivo, pressupondo que a consciência constrói a realidade e a ciência da natureza é a referência para esta construção. A subjetividade coordena o processo de aprender e o sujeito determina o conhecimento e o paradigma da comunicação – pressupõe o diálogo, o consenso, há, portanto, um enfoque intersubjetivo. Para que se produza o conhecimento é preciso considerar-se uma comunidade de sujeitos competentes linguisticamente que se comunicam sobre seus mundos e chegam a consensos, saberes. Esse se faz presente na proposta implementada pelo MST.

Analizando, ainda, a perspectiva de paradigmas para a modernidade, Santos, B., (2000a, p. 137) afirma que esse é um projeto sócio-cultural muito amplo, preenchido de contradições e de potencialidades que aspiram a um “[...] equilíbrio entre a regulação social e a emancipação social” tão desejada pela comunidade de assentados, sendo a superação do nível de desigualdade social estabelecida no contexto brasileiro “[...] marcada pela solidariedade social, pela ética, pela diminuição das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito das diferenças” (SCOCUGLIA, 1997, p. 114-115), resultando da necessidade de práticas pedagógicas que recoloquem os problemas cotidianos no centro das ações como sustentáculos da proposta educativa do MST.

O diálogo estabelecido entre os envolvidos tem a possibilidade de pensar a educação numa perspectiva de teorizar sobre o cerne da prática pedagógica enquanto prática da interação com assentados – alunos trabalhadores. Neste sentido, a interação tem lugar nos encontros, nas assembléias e nas reuniões, para discutir o mundo e suas experiências nos assentamentos. O discurso abaixo retrata uma experiência vivenciada por um monitor-professor

Somos diferentes e executamos atividades na sala de aula. Um exemplo foi o reflorestamento das margens dos rios propostos pelos alunos. Num domingo plantamos mais de cem mudas de árvores (mangueiras, cajueiros e outras) porque tinham consciência da importância de organizar e embelezar nosso assentamento (MP-14).

Desse modo, a prática pedagógica assinala uma recuperação do sentimento humanitário entre os assentados mediante situações interacionistas para aglutinar os interesses de todos, de modo que possam alimentar a luta pelo conhecimento e conseqüentemente a ampliação de seus saberes. Esse ato de educar por meio da interação, nada mais é do que conhecer juntos, numa constante troca de saberes.

O discurso de uma monitora-professora revela essa situação de troca “[...] numa conversa com os alunos, eles solicitaram ensinar conta de tarefa (medida agrária). Fiquei a pensar formas de ensinar me deparei com o problema. Tive a humildade de dizer que não sabia. Então, aprendi com um aluno, ele foi ao quadro e explicou, foi uma troca bastante rica” (MP-11). Isso demonstra o sentimento de respeito pelo saber dos trabalhadores que no

cotidiano exercitam a atividade de fazer operações mentais adquiridas durante a sua experiência com a terra.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO MST

Quanto à atuação da prática pedagógica, esta se apropria de uma prática na operacionalização de atividades, de uma rotina pedagógica que é a elaboração de um plano pedagógico pautado no interesse descortinado da análise do mundo real, ou seja, o assentamento de Reforma Agrária.

Decorrente das várias interfaces sobre a cotidianidade nas áreas de assentamento, surge questionamento a respeito de que tipo de homem formar. Para que tipo de sociedade? Com quais objetivos? Esses questionamentos advêm da necessidade de fortalecer os desafios a serem enfrentados, na possibilidade de ampliar as diversas formas de superação da exclusão social, presentes nas áreas de Reforma Agrária, numa perspectiva utópica. Para Boaventura de Souza Santos (2000a, p. 323), a utopia “[...] é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, [...] que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar”.

Assim, a diversidade de métodos pedagógicos e pressupostos teóricos que nortearam a prática pedagógica resultaram num trabalho diferenciado, que contemplou o conhecimento de forma que a interação dinâmica e reflexiva dos fatos e acontecimentos pôde garantir o processo formativo-educativo no assentamento. O estabelecimento dessa relação se estabeleceu nos mecanismos de mobilizar, desafiar e fornecer elementos para superar as situações geradas nos assentamentos, conforme o discurso elucidativo de uma monitora-professora

Tivemos consciência no assentamento da função do plástico, numa das aulas, quando estávamos explorando o tema LIXO. Nesta relação chegamos à conclusão de que o plástico prejudica e traz consequências para os animais levando-os até a morte. Hoje não temos plásticos espalhados pelo assentamento (MP-11).

Esse momento reflexivo desencadeou-se num construto de tomada de consciência e de responsabilidade, cujo resultado fortaleceu, significativamente, o assentado envolvido no MST, fazendo emergir determinadas atitudes, em torno das quais se identificam valores, crenças e convicções “[...] reforçam os laços de todos com a terra para alcançarem um objetivo político mais amplo, conforme explorado na forma de conquista da terra” (JESUS, S., 2003, p.182). Revigorando assim, a necessidade de possuí-la, uma vez que para Arendt (2001, p. 10), “[...] a terra é a própria quintessência da condição humana e, ao que sabemos sua natureza pode ser singular no universo, a única capaz de oferecer aos seres humanos um habitat no qual eles podem mover-se e respirar sem esforço nem artifício”.

Neste construto de apropriar-se da terra, como mecanismo de minimizar a desigualdade social para a sobrevivência humana, outros interesses surgiram para ampliar visões de mundo por meio de um processo formativo-educativo que se encontrava indissociado das relações estabelecidas no assentamento. A mística foi essencial para a integração de todos e funcionou como um elemento integrador da prática pedagógica em favor do fortalecimento do MST, como revelou um dos monitores-professores

Quando se trabalha a mística da pertença ao movimento, com o compromisso com a mudança social, vemos pessoas engajadas, felizes e batalhando pelo resto da sua vida. Quando não existe mística desistem, voltam para o trabalho no campo, mendigar porque somos pessoas que carrega em si uma história de colonização e escravidão. Somos brasileiros e nosso país é assim, cheio de desigualdades (MP-15).

Assim, o processo formativo-educativo do MST partiu de princípios filosóficos e pedagógicos (assinalados no capítulo anterior) e de uma prática pedagógica cotidiana que suscitava uma reflexão em torno dos problemas pertinentes ao assentamento; levava em consideração a complexidade que constitui a forma de organização de cada um; defendia uma formação consciente e emancipadora capaz de buscar soluções e alternativas para os problemas presentes na cotidianidade. A respeito da pedagogia implementada pelo MST, Valadão descreve que

Souberam valorizar, articular e implementar uma pedagogia própria para formação e transformação do trabalhador rural em sujeito [indivíduo] coletivo portado de direitos. Essa pedagogia contribuiu sobremaneira e foi fator fundamental para a formação de uma base social unificada politicamente e disposta à luta e à resistência em nome daquilo que passa a perceber como seu mais legítimo interesse (VALADÃO, 1999, p. 79-80).

Esse processo formativo-educativo conduzia à reflexão e por isso à construção de conhecimentos formadores de cidadania⁹¹ redefinindo o estabelecimento de relações no assentamento e a idéia de ter direito a “[...] sentir-se firme para trabalhar, ter liberdade, fazer parte da história e de uma luta coletiva, ser aluno de uma escola onde se aprende e se ensina o exercício da cidadania” (VALADÃO, 1999, p. 243). Essa reflexão e essa prática pedagógica efetivada a partir desses entendimentos, são norteadores de princípios que fundamentam o respeito às possibilidades individuais e coletivas na organização social, respaldados pelos princípios pedagógicos do MST.

O monitor-professor nesse espaço de assentamento levava em consideração que os indivíduos do assentamento têm a potencialidade de compreender efetivamente a sua realidade, isto é, possibilidades de formar cidadãos conscientes, ou seja, as formas de consciência descritas por Paulo Freire⁹² que têm como fio condutor os princípios educativos do MST.

Diante dessa prática, os alunos trabalhadores construíram subjetivamente sua autonomia e esta resultou em relações coletivas. Portanto, encontraram mecanismos de sustentabilidade, buscaram relacionar os sentidos e as significações, respeitaram as possibilidades de reorganizar o conhecimento de forma que os envolvidos no processo

⁹¹Bruckner (1997, p. 76), afirma que “[...] só existe cidadania quando o indivíduo aceita suspender seu ponto de vista particular para levar em consideração o bem comum, para entrar no espaço público, onde os homens se falam de igual para igual e agem juntos”. Uma forma que “[...] confere aos cidadãos um estatuto de igualdade político-jurídico que não tem correlato nas estruturas das sociedades capitalistas, configurando um meio de compensar as desigualdades sociais em nome ao princípio moral; implica, pois, na justiça redistributiva consubstanciada nos direitos sociais” (DI PIERRO, 2000, p. 40) tão almejada pelos que acreditam na potencialidade da organização de indivíduos para essa conquista social.

⁹²No livro *Educação e Mudança*, Freire (1999, p. 40-41), caracteriza essas formas de consciência como: consciência ingênua e consciência crítica. A primeira caracteriza-se como: o simplismo e o não aprofundamento na ‘causalidade do próprio fato’ e as conseqüentes ‘conclusões apressadas, superficiais’: a consideração que o ‘passado foi melhor’; possibilidades de fanatismo; subestimação do ‘homem simples’; suas explicações são ‘mágicas’; é fácil na discussão dos ‘problemas’; ‘tem forte conteúdo passional’; ‘apresenta fortes compreensões mágicas’ e a afirmação da ‘realidade estática, não mutável’. A segunda pela ‘profundidade na análise do problema e não satisfação com as aparências’; pelo entendimento de que a ‘realidade é mutável’; por substituir ‘explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade’; por procurar ‘verificar e testar descobertas’; por tentar ‘livrar-se dos preconceitos’; por ser ‘intensamente inquieta’; ‘aceita a delegação da responsabilidade e da autoridade’; ser ‘indagadora, investiga, força, choca’; por ‘amar o diálogo e nutrir-se dele’ e por ‘não repelir o velho por ser velho’ e nem ‘aceitar o novo por ser novo’; mas aceitá-lo ‘na medida em que são válidos’.

educativo construam individual e coletivamente sua autonomia na organização social. Nessa perspectiva, o discurso de uma monitora-professora revelou-se claramente, na idéia de

Formar o ser humano com a consciência que têm direitos e deveres, com o objetivo de não se deixar oprimir. Na esperança de buscar a formação do indivíduo, ainda que haja obstáculos pelo caminho, existe a esperança de formar um cidadão diferente, ou seja, mudar a visão das pessoas no mundo atual (MP-03).

Todo esse processo formativo-educativo passou por um conjunto já estabelecido de contradições e situações que são apreendidos da realidade cotidiana. Freire defende uma educação ativa em sintonia com a cotidianidade, ou seja, um elemento essencial no processo de formação que é a própria participação dos indivíduos socialmente, do qual proporciona uma formação política, capaz de se orientar coletivamente para atingir seus objetivos pressupõe o desenvolvimento de uma prática pedagógica como enfoca um dos entrevistados que deve ser uma prática “[...] democrática (todos têm voz e vez); suas opiniões são importantes para trazer informações de forma crítica. Emitir opiniões para que ele veja e sinta sua própria libertação” (MP- 13).

Nesse sentido, a organização de uma proposta formativo-educativa se apresentava de forma que as relações fossem consolidadas nos diálogos estabelecidos, visando atender as necessidades dos alunos trabalhadores, configurando-se um excessivo crédito na idéia de transformação pela educação, ensejando “[...] alçar vôos mais profícuos na direção da construção de um pensamento-ação cada vez mais imbricado com os interesses ético-solidário-emancipatório” (SCOCUGLIA, 1997, p. 53) do grupo de assentados em comunidade iniciada pela sobrevivência e pela conquista do estatuto de cidadão, pela via educacional.

Outro aspecto importante é a defesa pelo MST em apresentar uma diretiva ao processo de formação política e ao processo educativo que se inter-relacionam, formando uma unicidade nas bases do processo formativo-educativo dos trabalhadores em sujeitos sociais. Daí, a prática pedagógica implantada nesse processo se caracterizou pela objetividade do diálogo - a linguagem falada e escrita são formas de manifestações culturais, e o ato de ler e ouvir é também um ato de interação que proporciona a construção de um ‘novo’ cidadão consciente do seu papel social e individual, como bem colocou um dos monitores-professores

“[...] o novo homem da convivência de ser companheiro, ser solidário, com novas virtudes resgatando a cultura camponesa” (MP-23). Essa expressão revela a importância de respeitar

as formas de expressões e manifestações desses sujeitos que, para além, da palavra, estavam carregadas de significados, de elementos simbólicos, que revelam, com mística, toda a essência daquilo em que criam, assim como as suas apreensões, expectativas e, acima de tudo, esperança (VALADÃO, 1999, p. 264).

Imbuídos desse sentimento de esperança transformada em mística para a continuidade da luta em função das conquistas (que foram negadas ao longo desse processo histórico), os trabalhadores das áreas de assentamento traduziram suas potencialidades e possibilidades numa ação conjunta entre monitores-professores e alunos trabalhadores produzindo alternativas mediadoras do diálogo entre eles, demonstrando que essa prática é um elemento viabilizador de conquista de direitos sociais.

Os monitores-professores expressaram seu descontentamento com as políticas públicas de educação para o campo, em especial, as destinadas às áreas de assentamentos de Reforma Agrária neste País. Como expressaram os monitores-professores, em seus Relatórios Pedagógicos

não devemos dar por encerrada essa caminhada, porque nem sempre o mais fácil é o melhor. Vamos continuar ajudando no campo da educação (BARROS, 2002a, p. 2).

só serei plenamente feliz quando não existir analfabeto em nosso País. Só me sinto realizada quando tivermos professores compromissados com a educação do campo e voltados para uma transformação radical de uma triste realidade de tamanho abandono do meio rural (BARBOSA, 2002, p. 4).

Os registros acima expostos expressam plenamente o desejo de continuar lutando em função dos objetivos comuns dos trabalhadores em possuir a terra, ter acesso a informações pela via da educação, sem perder de vista a especificidade do campo.

4.3 ELEMENTOS QUE COMPÕEM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A MÍSTICA, A FORMAÇÃO E A DESIGUALDADE

O MST aposta na capacidade dos monitores-professores, à medida que asseguram nos diversos níveis sua formação-escolarização, investindo na qualificação de quadros profissionais, envolvendo toda a dimensão política, social, econômica e afetiva.

O Movimento considera, por outro lado, que a capacidade organizacional cria possibilidades no sentido de se poder ampliar a visão de mundo, compreender o valor e o uso do conhecimento para a libertação, reacendendo a esperança para aqueles que sonham com um mundo melhor mediante a mística, como usualmente utiliza em suas práticas de formação-escolarização como processo diferencial. Portanto,

a mística, apresentada em todos os encontros, tem uma dimensão educativa importante para os monitores. Ela é a alma, é a força e a energia cotidiana que tem animado os alfabetizadores a continuarem na luta. É a luz que alumia cada um a manter viva a chama da utopia coletiva. Enfim, a prosseguir na construção de um novo projeto de sociedade, popular e democrática, que leve em conta suas possibilidades reais em superar dificuldades e realizar os avanços necessários para a sua escolarização/formação (UNIVERSIDADE..., 2002, p.6).

Sendo a mística um elemento integrador da dimensão de formação-escolarização, essa alimenta o processo até a construção da utopia a fim de eliminar o processo de exploração do homem pelo homem, por meio da adesão de indivíduos que se juntam para defender seus ideais. Para Bezerra Neto (1999, p. 38) leva “[...] os trabalhadores rurais sem terra a qualquer tipo de consciência da realidade em que vivem e que os desperte para a luta em defesa de uma sociedade, que segundo o MST deve ser mais justa e fraterna”.

Assim, a mística é um dos elementos integradores da defesa por uma sociedade mais justa e que respeite os direitos sociais, movendo sonhos por uma ‘nova’ sociedade. É uma estratégia metodológica utilizada para mobilizar os trabalhadores a sentirem-se fortalecidos ativamente para romperem com o nível de escolarização que se apresenta nas áreas de assentamento, dando-lhes forças para continuar a jornada de trabalho árduo na plantação ou na colheita e, ou, outras atividades decorrentes da cotidianidade do homem do campo. A

mística expressa “[...] o esforço e a garra necessária para enfrentar os obstáculos a vencer a luta pela educação”(UNIVERSIDADE...; 2001, p. 6).

A mística é o diferencial na promoção dos cursos de formação-escolarização porque essa se traduz numa estratégia metodológica de mobilização de saberes práticos, que no campo da teorização se reporta ao compromisso político-pedagógico, implicando uma proposta consciente de seu papel enquanto formadora de sujeitos ativo.

Desse modo, a prática pedagógica tem como elemento para a operacionalização nas salas de aula: a elaboração de um projeto pedagógico; o planejamento didático (projeto de ensino); currículo voltado às especificidades dos trabalhadores; utilização de recursos didáticos pedagógicos do cotidiano (recursos do próprio assentamento).

A mística ganha essa dimensão integradora na prática pedagógica porque ela comparece nos atos de mobilizações; assembléias; reuniões; encontros e também nas salas de aulas como estratégias pedagógicas motivadoras e, portanto, integradora do processo formativo-educativo à medida que visa conscientizar trabalhadores na prática social.

Sendo o processo formativo-educativo a ferramenta para educar o ‘novo’ homem, é importante destacamos que o diferencial consiste numa formação-escolarização que consolide a relação teoria-prática presente na prática pedagógica, resgatando a todo o momento a desigualdade social presente na cotidianidade e tem a mística como elemento integrador para fortalecer a sua condição de indivíduos envolvidos numa organização social, no caso o MST.

A esse respeito, afirma Weil (1979, p. 391), que: “[...] o segredo da condição humana é que há equilíbrio entre o homem e as forças circunvizinhas da natureza, que o ultrapassam infinitamente na inação; só há equilíbrio na Ação pela qual o homem recria sua própria vida” de modo que por meio da vivência comunitária os trabalhadores rurais possam reordenar situações práticas na vida em comunidade. Assim, ao planejar as atividades por meio de projetos de ensino, o monitor-professor, descreveu no Diário de Campo detalhes significativos da forma como atuou no assentamento:

Além do planejamento acrescentou mística que ajuda a falar mais da realidade; debate sobre a saúde no assentamento; palestras; realiza assembléias para discutir problemas da comunidade e avaliar o desempenho no assentamento; debate sobre o desmatamento da Amazônia. Sempre buscando caminhos e meios mais fáceis de explicar aos alunos para eles

compreenderem como resolver por escrito e mental (MARTINS, José R., 2002).

O monitor-professor, ao defrontar-se com toda a singularidade do assentamento, procurou formas diferenciadas de atuar em sala de aula levando em consideração os aspectos dessa condição humana que é a de viver em espaços de Reforma Agrária com todas as adversidades presentes no contexto. Porque entende que o projeto “[...] político de conquista da terra aglutina os despossuídos, os expulsos da terra, os marginalizados [...]. Iguais na exclusão sofrida, esses segmentos sociais formam a base para a qual esse projeto se destina” (VALADÃO, 1999, p. 267) e que é possível vislumbrar algumas mudanças dessas condições à medida que oportunizem formar-educar trabalhador rural mediante parcerias estabelecidas entre as instituições governamentais e não-governamentais, numa constante interlocução de indivíduos em defesa da luta e das reivindicações pela conquista de direitos sociais.

Nessa linha de raciocínio, uma monitora-professora descreveu, no seu Relatório Pedagógico, a dificuldade encontrada na sua trajetória exemplificando uma atividade que pretendia desenvolver em seu assentado que era de

fazer uma reunião com a participação da Prefeita, Secretário da Educação, Vereadores; o qual os educandos, as famílias, eu como educadora, tínhamos um único objetivo: reivindicar a escola infantil para o crescimento e envolvimento das crianças a religação [entenda aqui ligar a energia elétrica do prédio da escola] da escola, e a infra-estrutura... Mas por duas vezes que marcamos as autoridades convidadas não se fizeram presentes. Mas isso não é motivo para nós desistirmos. Apenas é uma batalha (SANTOS, Maria N., 2002, p. 2).

Fica evidente, nesta expressão, a falta de comprometimento político dos nossos governantes quanto ao respeito pelo cidadão que busca diversas formas de encontrar saídas para a concretização de direitos sociais, tão expressos na legislação brasileira, que é a legitimidade da igualdade entre os homens porque “todos nascem iguais”, significando que há direitos básicos comuns a todos os homens, seja qual for sua constituição e sua situação econômica. Desse modo, a desigualdade social como um fato que pode ser considerado corrigível ou modificável que se opera no campo da subjetividade, ou melhor, no campo da moral e da justiça para todos.

Desse modo, podemos afirmar que os pontos mais expressivos que estabeleceram o diferencial desse processo formativo-educativo, são os seguintes tópicos: estratégias metodológicas redimensionadas a partir das sugestões dos trabalhadores; diálogo constante na construção do conhecimento; planejamento didático pedagógico direcionado às especificidades do trabalhador do campo. E a prática pedagógica desenvolvida pelos monitores-professores nas áreas de assentamento, essa respeita as especificidades do trabalhador do campo; mobiliza estratégias metodológicas para atender aos interesses dos assentados; troca saberes e experiências advindas da prática cotidiana e utiliza a mística como integradora do processo ensino-aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que há uma conexão entre o processo formativo-educativo e a prática pedagógica desenvolvida nos assentamentos, demonstrando o estabelecimento da relação teoria-prática, que nessa circularidade retroalimenta o processo ensino-aprendizagem, o qual possibilita formar trabalhadores com a consciência de seus direitos sociais.

Para entendermos esse processo formativo-educativo, analisaremos a seguir uma experiência vivenciada no Estado de Sergipe, demonstrando concretamente as estratégias utilizadas pelos monitores-professores quando da prática pedagógica desenvolvida em assentamentos, bem como o processo de formação-escolarização vivenciado por estes mediante cursos promovidos pelo MST e UFS.

CAPÍTULO IV

5 A PRÁTICA FORMATIVO-EDUCATIVA DO MST NO ESTADO DE SERGIPE



Figura 8 Realização de Mística, no Curso de Formação do Educador Popular, Assentamento Moacir Wanderley – Quissamã, Nossa Senhora do Socorro/SE, em 2002.
Arquivos do NEPA/DED/UFS

Os profetas não são homens ou mulheres
dessarrumados, desengoçados, barbudos,
cabeludos, sujos, metidos em roupas
andrajosas e pegando cajados.

Os profetas são aqueles ou aquelas que
se molham de tal forma nas águas da sua
cultura e da sua história, da cultura e da
história de seu povo, dos dominados do
seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu
agora e, por isso, podem prever o amanhã
que eles mais do que adivinham, realizam...

Eu diria aos educadores e educadoras,
aí daqueles e daquelas, que pararam com a
sua capacidade de sonhar, de inventar a sua
coragem de denunciar e de anunciar.

Aí daqueles e daquelas que, em lugar de
visitar de vez em quando o amanhã, o futuro,
pelo profundo engajamento com o hoje,
com o aqui e com o agora, se atrelem a um
passado, de exploração e de rotina.

(Paulo Freire)

Na perspectiva de compreendermos como se configura a realidade dos assentamentos, interpretaremos a prática pedagógica realizada pelos monitores-professores como também o processo formativo-educativo desenvolvido por estes para escolarização da população de assentados do MST procurando identificar os recursos e estratégias formativas, assim como sua aplicação enquanto unidade teórico-metodológica.

Faremos uso dos discursos dos indivíduos entrevistados, bem como dos registros extraídos dos documentos dessa pesquisa que traduzem significativamente os sentidos e as mobilizações das estratégias metodológicas utilizadas em salas de aula dos assentamentos de Reforma Agrária, localizados no Estado de Sergipe.

Para tal fim, procuramos investigar por meio de documentos (Diários de Campo, Relatórios Pedagógicos e Relatórios Técnicos) e de entrevistas, a prática pedagógica dos monitores-professores para formar conscientemente trabalhadores nas áreas de assentamento. Destacaremos, também, o processo de formação-escolarização empreendida pelo MST e a UFS no Estado de Sergipe, nos reportando à descrição da consolidação dessa parceria, mediante articulação política estabelecida entre o Movimento e a Instituição de Ensino Superior, ou seja, uma experiência inserida em um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, que é o sub-projeto Formação do Educador Popular, em Sergipe, atuando nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária⁹³.

A elaboração desse capítulo tem dois sentidos: primeiro, sistematizar o processo de formação-escolarização dos monitores-professores em cursos promovidos pela UFS; segundo, apresentar a prática pedagógica desses monitores-professores em classes de alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamentos de Reforma Agrária, ou seja, um processo formativo-educativo em que à medida que o monitor-professor se encontrava em formação-escolarização foi igualmente responsável pela formação-escolarização dos trabalhadores rurais, um exemplo de formação em serviço.

⁹³ Abordaremos essa temática sob a égide das contribuições teóricas de Jesus, S., (1997, 2003); Gauthier (1998); Imbernón (2004); Souza (2005); Freire (1996, 1999); Lopes e Araújo (2004); os documentos primários do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (Projetos, Relatórios Técnicos, Relatórios Pedagógicos, Diários de Campo) e os discursos extraídos das entrevistas realizadas como os indivíduos que participaram da amostra dessa pesquisa.

Essa experiência estabeleceu e revelou como é instrumentalizada e fundamentada (em termos teórico-metodológicos) a relação teoria-prática nas áreas de assentamento, que encontrava-se intrinsecamente ligada ao processo de formação dos profissionais da educação porque ao desenvolverem estudos teóricos de fundamentação pedagógica colocavam na prática os aportes teóricos das disciplinas, na perspectiva de experienciar na prática o discutido nas aulas.

Esse processo formativo-educativo teve como condição *sine qua non* o envolvimento dos trabalhadores (monitores-professores) no setor de educação do MST, atuando como professores da educação infantil, educação de jovens e adultos, coordenação pedagógica e áreas afins.

5.1 ANÁLISE DA CONSOLIDAÇÃO DESSE PROCESSO

O processo formativo-educativo desenvolvido pela UFS⁹⁴ em parceria com o MST teve seu início em 1992, atendendo à solicitação dos assentados no Assentamento Vitória da União, localizado no município de Santa Luzia do Itanhy/SE, que, mediante convênio com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos comunitários (PROEX), o NEPA/DED executou um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos financiado pelo Movimento de Educação de Base (MEB). Ampliado para outros assentamentos em 1995, quando promoveu um curso de capacitação para 25 (vinte e cinco) monitores, sob a forma de um curso preparatório para atuar nas classes de alfabetização. A partir desses cursos os monitores-professores

começaram a sistematizar a história das ocupações, a discutir sobre a organização dos assentamentos, os problemas e as alternativas que as comunidades estavam encontrando para a produção, a construção de casas, a saúde, a comercialização, os problemas do desmatamento, da falta de água, o envolvimento com os povoados do entorno do assentamento e do município, a relação com o governo, igreja, INCRA, partidos políticos e com o próprio MST (JESUS, S., 2003, p. 29-30).

⁹⁴Estudos realizados por Lopes e Araújo (2004b, p. 12), a respeito da implantação do PRONERA, a UFS tornou-se “[...] pioneira, entre as instituições de ensino superior do nordeste brasileiro, a implantar o Programa no Estado, dando início a uma nova fase de inserir a academia no processo de reforma agrária, a partir de uma ação mais efetiva e permanente, contribuindo no combate a alta taxa de analfabetismo existente nas áreas”.

Após a concretização desse curso preparatório iniciou-se a busca de recursos financeiros para a implantação de classes de alfabetização nos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária no referido Estado. Em 1996, foi estabelecido um convênio com o Ministério do Trabalho, por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)⁹⁵.

A partir dessa concretização elaborou-se um Projeto Integrado de Educação de Jovens e Adultos, visando um conjunto de ações expressas em sub-projetos de ensino, pesquisa e extensão, conforme descrição abaixo:

A) Alfabetização de Jovens e Adultos: ensino fundamental - consiste na preparação do homem para o trabalho sem perder de vista a formação-escolarização deste homem como um ser que possui desejos, emoções e que tem direito de entender melhor o mundo que o cerca;

B) Formação do Educador Popular: uma experiência em áreas de Reforma Agrária que visava à realização de curso supletivo de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental para monitores das áreas de assentamentos do MST;

C) Estudo diagnóstico como processo: uma melhor compreensão e acompanhamento das mudanças nos assentamentos. Esse projeto tinha como finalidade conhecer a realidade educacional rural, mediante contato direto com esta realidade, mediante aplicação de questionários e entrevistas com os envolvidos no processo de alfabetização para sistematizar o conhecimento educacional nos locais trabalhados;

D) Recuperação da história de alguns assentamentos a partir da história oral e temática: História Oral da Vida camponesa em Sergipe subsidia o processo de alfabetização dos assentados, resgatando através da sua oralidade – histórias de vidas e histórias temáticas – os conflitos inerentes à luta pela posse da terra;

E) Estudo sobre os princípios que organizam os currículos nas escolas: a ordem moral como princípio organizador para uma proposta de educação de adultos no MST buscava estabelecer a relação entre a linguagem e o sistema de representação utilizada pelos trabalhadores a partir da análise do discurso;

F) A proposta corporal a partir da determinação do trabalho e o processo de aprendizagem: a corporeidade no processo de alfabetização dos assentados tinha como

⁹⁵ O Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, aprovado pelo Ministério do Trabalho com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), desenvolveu um plano de trabalho que possuía linhas de desdobramentos: cursos de Habilidades Básicas para alfabetização para 900 (novecentos) trabalhadores rurais, distribuídos em 25 (vinte e cinco) assentamentos do Estado e Habilidades Específico, voltado para a capacitação de 30 (trinta) monitores alfabetizadores das áreas de assentamento e acampamento. Maiores detalhes, consultar Projeto Integrado de Educação de Jovens e Adultos. (UNIVERSIDADE..., 1997, [n.p]).

finalidade contribuir com o processo de alfabetização no sentido de ampliar as possibilidades de cidadania dos assentados, especificamente no que se refere a sua corporiedade.

Esses sub-projetos tiveram como resultados: a elaboração de relatórios de pesquisas, vídeos, livros, relatórios técnicos e pedagógicos; a organização de banco de dados a respeito da história de vida dos indivíduos envolvidos; Cadernos de Educação, cartilhas, cadernos de atividades, paradidáticos, artigos, como também monografias, dissertações e teses.

Desse modo, pontuaremos alguns desses projetos para demonstrar o investimento dado ao processo formativo-educativo dos trabalhadores rurais a partir do qual se respeitou a especificidade de cada grupo (monitores-professores e alunos trabalhadores) nos projetos de assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe.

5.1.1 Projeto: Alfabetização de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária

O presente projeto foi implementado em 1996, nas diversas áreas de assentamentos e acampamentos no Estado de Sergipe, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos assentados, a fim de que os trabalhadores rurais organizados para a conquista da terra e que possam consolidar também a conquista da cidadania mediante a formação-escolarização. Os responsáveis pelo processo de alfabetização afirmam que

Não podemos deixar a situação piorar em termos de alfabetização e em termos de melhoria de qualidade de vida através dos diferentes níveis de intervenção, sejam por questões ligadas ao lixo (saneamento), à educação (a defesa pela escola), aos problemas ligados à seca (UNIVERSIDADE..., 2000).

Nesta perspectiva foram objetivos desse processo de alfabetização: dominar os usos e funções da leitura e da escrita; dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que permitem estabelecer relações entre o lido e o vivido; compreender a importância da cultura na formação social e política do assentamento ou acampamento; fortalecer a autoconfiança individual, valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social; expressar sentimentos, experiências, opiniões e idéias, para que possam, dessa forma, contribuir para a melhoria de vida no assentamento; compreender os processos comunicacionais na

socialização das informações e na construção do universo simbólico; compreender o conhecimento científico e histórico organizados pelo homem e recontextualizá-lo a partir do seu universo, considerando diferentes realidades da vida humana; desenvolver processos de crítica e autocritica coletiva e pessoal e estabelecer relações entre o trabalho (valor, relação, forma de organização) e os conteúdos estudados na escola, numa direção em que se

toma como base a investigação e o questionamento da realidade presentes nos discursos dos sujeitos, quando desenvolvem técnicas que usam para o plantio, estratégias que utilizam para o planejamento da produção, as operações mentais que realizam nas tarefas complexas e nas dificuldades que enfrentam por não saberem ler e escrever (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 9).

O processo de alfabetização desenvolvido nos assentamentos era acompanhado por uma equipe pedagógica responsável pela organização das classes nas áreas, bem como do processo pedagógico relativo a concepções e métodos de alfabetização de forma a contemplar os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos. Assim sendo,

O processo pedagógico exigiu princípios que devem contribuir para a consolidação da cidadania, desde quando, entende-se que não basta dar a terra para os sujeitos produzirem, mas para se construírem enquanto sujeitos a partir da reorganização social que o espaço de assentamento exige. (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 8).

Esse curso era subdividido em ciclo de estudos (I, II e III) e tinha a duração de um ano cada ciclo, obedecendo a uma carga horária de 600 (seiscentas) horas, distribuídas por 3 horas/dia, durante os cinco dias da semana. Os eixos temáticos da proposta curricular: organização dos espaços; a cultura e as relações sociais; organização social e política e a organização do trabalho. Foram trabalhados os seguintes conteúdos “[...] história das ocupações, o indivíduo e sua vida em comunidade, legalização do assentamento, organização do espaço físico e organização econômica, social e cultural” (UNIVERSIDADE..., 1999, p. 10).

Para a execução dessa proposta de alfabetização, eram desenvolvidos cursos de capacitação com a finalidade de formar monitores-professores para o trabalho nas áreas de assentamentos. Eram elaborados materiais a partir do debate estabelecido nos cursos de capacitação para que fosse sistematizado pela equipe responsável e transformado em material

didático para serem utilizados e desenvolvidos em classes de alfabetização nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária, conforme ilustramos na figura nº 9.



Figura 9 Material elaborado para o desenvolvimento da alfabetização nas áreas de assentamentos. Arquivos do NEPA/DE/UFS

Para a equipe responsável pelo acompanhamento pedagógico nas áreas de assentamentos, esses cursos eram

Marcados por momentos de encontros, de troca entre os diferentes conhecimentos de vida, dos saberes da tradição e da ciência, dos mitos e dos valores. Têm sido também o momento de aprender e de ensinar conhecimentos acumulados, de encontrar alternativas metodológicas, de acompanhamento e avaliação, de exercitar um outro modo de ler e de escrever em que o respeito ao outro é o aspecto mais importante, de compreender que todos têm o que dizer, o para que dizer e a quem dizer (UNIVERSIDADE..., 2001).

Na realização desses cursos de capacitação, várias atividades eram desenvolvidas para que os monitores-professores fossem compreendendo a proposta pedagógica da UFS e do MST, momentos para planejar as ações a serem desempenhadas nas salas de aula dos assentamentos. Assim sendo, privilegiou-se o diálogo entre as partes interessadas pelo trabalho da alfabetização nas áreas em que “[...] na construção do planejamento a equipe valorizou primordialmente a participação dos monitores deixando em aberto a escolha da

melhor metodologia que possa ser aplicado na sua realidade” (UNIVERSIDADE..., 2000, p. 21).

Constituiu-se, portanto, numa autonomia para que o monitor-professor fizesse a escolha da melhor estratégia metodológica sem a interferência da equipe pedagógica responsável pelo acompanhamento pedagógico, a fim de lhes apresentar a oportunidade de decidir a respeito das suas práticas pedagógicas. No entendimento da equipe pedagógica que acompanhava o processo, essa descreve que para

qualificar monitores implica em ir além do estudo de conteúdos estanques, necessário se faz construir um conhecimento interdisciplinar [...] exige muito diálogo, paciência entre os parceiros, estudo individual e coletivo, momentos de entrosamento nos assentamentos, participando da vida das pessoas (UNIVERSIDADE..., 1998/1999, p. 31)

O processo de seleção dos monitores-professores ficava sob responsabilidade dos movimentos, o qual explicitaremos as formas encontradas no contexto do MST. Para que um monitor-professor fosse atuar na sala de aula, acontecia na maioria dos casos uma assembléia realizada com os trabalhadores do assentamento, organizada pelo Setor de Educação do MST, objetivando conduzir a discussão, fazer o levantamento de nomes que possuíssem habilidades e competências para o desempenho dessa função no assentamento.

O MST, quando organizava essa assembléia também discutia os problemas relacionados à estrutura física do espaço escolar: o calendário; o que devia ser elaborado ou priorizado no plano de ensino (projeto de ensino); a temporalidade em termos de horas de estudos dos indivíduos; o material didático-pedagógico e o material permanente necessário para o funcionamento da sala de aula.

Constituída a assembléia entre os trabalhadores e as lideranças do MST, inicia-se a reunião, colocando em pauta a discussão para que fosse tomada a devida providência e, em seguida, os encaminhamentos necessários para a continuidade das ações pedagógicas mediante as prioridades definidas pelo assentamento. Em alguns assentamentos, essa assembléia também era conduzida com a presença de representantes do INCRA e representantes da Universidade, visando colaborar com o processo de tomada de decisões e

encontrar alternativas para as possíveis reivindicações surgidas durante a realização da assembléia.

Após a discussão sobre a escolha do nome do monitor-professor pelos trabalhadores do assentamento, ele passava por um processo avaliativo realizado pelos responsáveis do acompanhamento pedagógico da Universidade para identificar o nível de escolarização, utilizando uma entrevista semi-estruturada e da aplicação de uma prova escrita com conteúdos de Português e Matemática⁹⁶.

Esse processo avaliativo permitiu entender as limitações para o ato de ensinar no assentamento. Neste sentido, foram realizados os cursos de capacitação para compreender o processo metodológico da proposta de alfabetização de jovens e adultos e de curso de formação-escolarização em nível de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, visando formar-escolarizar monitores-professores para atuar na sala de aula dos assentamentos, dando continuidade ao processo foi também, organizado um curso em nível médio, o qual abordaremos posteriormente.

Dessa maneira, iremos expor as duas formas de escolha do monitor-professor: uma pelo voto dos assentados e outra por indicação do setor de educação do MST.

5.1.1.1 Critérios na escolha do monitor-professor

a) O processo de votação nos assentamentos

A escolha por meio do voto permite a participação da comunidade de assentados (os trabalhadores) na decisão de quem será o monitor-professor da escola no assentamento. Então, o monitor-professor passava por uma pequena avaliação entre os trabalhadores envolvidos no processo formativo-educativo, quando a assembléia realizada no assentamento colocava à disposição nomes de assentados a partir dos seguintes critérios de escolha do monitor-professor: maior nível de escolarização; participar da formação do MST; ser líder na área; apresentar interesse em educar; desenvolver atitudes de ajuda mútua entre os assentados e outros.

⁹⁶ Essa foi uma das formas de nivelar o conhecimento em nível de escolarização. Pois, em alguns casos os monitores-professores indicados não sabiam informar a séries que estudou justificando esquecimento, como também resolver impasses quando da indicação de mais de uma pessoa para a função designada pelos trabalhadores do assentamento.

A partir destes critérios, os assentados indicavam entre seus pares, o indivíduo que preenchesse os requisitos acima descritos delegando, assim, por meio do voto, o nome daquele que desempenhará a função de monitor-professor no assentamento e, por conseguinte, envolver-se em todo o processo formativo-educativo desenvolvido pelo MST em parceria com a UFS.

Essa formação objetivava capacitar e formar as bases que fortalecerão o MST, como bem expressavam os monitores-professores, a esse respeito:

A Base é carente de saber, tem dificuldades de entender um texto, um calculo, administrar o lote” (MP-15).

Investir na formação de quadros, militantes, dirigente, ou seja, multiplicar. Principalmente na base e não perder de vista o fortalecimento porque lá é que de fato acontecem as transformações” (MP-04).

Nesses discursos percebeu-se, portanto, a necessidade de investir na formação-escolarização de monitores-professores para que eles pudessem resgatar os interesses dos alunos trabalhadores, correlacionando situações práticas em formar-escolarizar assentados na base, legitimando o fortalecimento do assentamento por meio de uma formação-escolarização diferenciada, que se identifica com o desenvolvimento de uma prática especificamente humana de atividade, de interação entre o homem e os membros da sociedade.

Na expressão de Freire (1979, p. 29) “[...] o trabalho humanizante não poderia ser outro senão o trabalho da desmitificação” e do entendimento das reais condições de vida, caracterizado assim, como a busca de conquistas de direitos sociais mediante lutas para derrubar as desigualdades presentes no contexto atual. Esse processo passa a ser visto como uma emancipação sócio-política, econômica e cultural em que os trabalhadores buscam superar os entraves advindos da desigualdade social.

b) O processo por indicação do Setor de Educação do MST

O processo de escolha por indicação dos integrantes do Movimento se distingue do anterior pela falta de indivíduo com formação mínima (conclusão da primeira fase do ensino fundamental) no assentamento para ensinar. Como atesta o monitor-professor em seu Relatório Pedagógico que “[...] ensinar é buscar na realidade do cotidiano de cada educando

‘o que é problema e o que é avanço’ na sua vida social e individual, para que se possa descobrir e analisar [...] o método de ensino para tal realidade cultural de uma sociedade (MARTINS, José R., 2002, p. 2).

Diante da complexidade do ato de ensinar nas áreas de assentamento, o setor de educação do MST procurou investigar nos municípios circunvizinhos e em assentamentos de outras áreas, indivíduos interessados e que pudessem efetivamente desempenhar a função de monitor-professor. Além da necessidade de se ter uma postura política, pedagógica, sociológica e filosófica para atuar, implicava também em reconstruir e fortalecer o Movimento em relação aos objetivos educacionais para resolver problemas que surgiram nos espaços de Reforma Agrária. Conforme descrição em Relatório Pedagógico da monitora-professora “[...] preciso assumir o compromisso de continuar na caminhada em prol dos oprimidos, encararem os problemas de frente e interpretá-los, buscando soluções cabíveis para os mesmos com sabedoria, junto ao coletivo, pois ‘é melhor errarmos juntos do que acertar sozinha’” (SANTOS, D., 2002, p. 5).

Com a aquiescência dos assentados acerca da definição e da aceitação do nome proposto para ensinar nas áreas de assentamento, o monitor-professor promovia uma discussão sobre as principais ações educativas a serem desenvolvidas, na perspectiva de pensar o processo formativo-educativo em comum acordo com os assentados. Após este contato, seu envolvimento se intensificava e cada um se tornava co-partícipe no assentamento. Abaixo, o monitor-professor relata a dificuldade para o desempenho da função no assentamento

Meu primeiro impacto foi à forma de como organizar os alunos e a sala de aula. Porque tinha a expectativa do processo formativo vivido anteriormente, a sala de aula estava pronta e apenas seria o responsável pela execução da ação docente. Desse modo, convoco os assentados para uma reunião e discutir o processo naquele assentamento (MP-13).

Acreditamos que o desafio do monitor-professor foi conquistar alunos trabalhadores para o ato de educar, bem como conviver com um grupo bastante específico e que não faz parte da sua realidade social anteriormente vivida. Neste sentido, foi necessária uma dedicação no desempenho da prática pedagógica na possibilidade de garantir a

respeitabilidade perante todos. Para tanto, cada monitor-professor, em particular, encontrou estratégias metodológicas de ensino para formalizar o seu interesse na comunidade de assentados.

Evidentemente que nem todos os assentamentos passaram pelo mesmo processo. Existem particularidades, segundo a localização territorial de cada assentamento, depende da forma de articulação com os representantes dos municípios; da forma de ocupação da terra; da organização dos indivíduos; da mediação das lideranças do MST e políticos locais.

A comunidade de assentados com muita negociação pode conseguir alguns itens da pauta de reivindicação, na medida em que integrantes do MST local definem tarefas e se organizam para tal fim. No entanto, nesse processo educativo perpassa também a idéia sócio-política de que

Dentro do processo político é a liberdade que possuímos na cooperatividade e na participação de escolhas, na perspectiva de acabar o tabu da desigualdade quando se trabalha a partir da definição de tarefas (MP-05).

Conscientizar acerca dos nossos direitos e quais são os deveres do Estado para que possamos exigir educação de qualidade, saúde e outros direitos sociais que são deveres do Estado Brasileiro, sem está atrelado a políticas que não tem formação e vive na ‘troca de favores’, a exemplo da reforma agrária que estamos ‘fazendo na marra’ porque o Brasil não fez a verdadeira reforma agrária (MP-11).

A própria construção dos discursos acima evidencia o intuito de apresentar alternativas para a realização desse processo educativo diferenciado “[...] desenvolvendo projetos que possibilitem aos alunos a percepção da grande importância de trabalhar a realidade deles descobrindo os problemas para juntos buscarmos as soluções” (MP-08). Demonstrando a pertinência prática e teórica a um conjunto de questões que brotam da prática cotidiana em sala de aula.

Nessa situação, pode-se notar que os monitores-professores tomaram decisões na busca de conquistas sociais e, conseqüentemente, conscientizaram-se da sua prática pedagógica frente ao contexto social, “[...] formando seres humanos que pensam, criticam, analisam e explicitam a realidade. O que importa é que todos devem participar do processo para ajudar na mudança do assentamento” (MP-18). Pois, a organização social no

assentamento é complexa em termos étnicos, sociais, culturais, éticos, econômicos e afetivos a fim de “[...] despertar nas pessoas a possibilidade de resgatar os valores das pessoas de forma firme, num vai e vem de cooperação, num trabalho solidário” (MP-21) em que todos participam do processo de formação-escolarização.

Nos momentos destinados à realização de encontros para capacitação e cursos de formação-escolarização, cada encontro tinha um sentido diferenciado, quando monitores-professores interessados pelo processo da alfabetização apresentavam preocupações a respeito: da concepção de alfabetização, do espaço físico para a sala de aula, do nível de escolarização dos assentados, da formação da turma, do perfil do aluno trabalhador e da necessidade de “[...] estar estudando, pesquisando, buscando novas formas/maneiras que possam interessar a todos num ambiente educativo de aprendizagem agradável” (MP-03). Vislumbrando, assim, uma preocupação com um processo formativo-educativo que atendesse aos interesses de todos os envolvidos, principalmente do aluno trabalhador. Desse modo, o processo formativo-educativo acontecia de maneira que

se faça mais significativa, o conhecimento mais adequado às necessidades do trabalhador da terra e para que sua consciência possa reconhecer-se, no conteúdo e nas formas de expressão utilizadas, enquanto integrante daquele seguimento social comprometido com seus anseios, lutas e conquistas (SILVA, M. 1999, p. 16).

Adotavam como princípios a possibilidade do diálogo, da reflexão, da construção de novas identidades, a fim de viabilizar reflexões e conhecimentos que ampliassem as capacidades humanas de forma que elas pudessem intervir nas suas próprias subjetividades, em sua realidade, com vistas à transformação das suas condições materiais e ideológicas, pois, o espaço de sala de aula é de contestação, em que os envolvidos produzem socialmente novos conhecimentos para a transformação social.

Assim, as transformações sociais não podem acontecer se não estiverem norteadas por princípios que respeitem as possibilidades individuais e coletivas do existir, do sonhar, tanto na organização social como do aprendizado escolar. A valorização dos saberes foi a prioridade na concretização e operacionalização dos cursos de capacitação e formação-escolarização dos monitores-professores como uma forma estratégica de envolver metodologicamente os indivíduos no processo. Para Jesus, S., (2003, p. 44), “[...] essa posição

se pautava no entendimento de que a educação nos assentamentos deveria ultrapassar os limites do que ocorria apenas no espaço de sala de aula [...] procurava relacionar os diferentes aspectos e dimensões sociais da vida de cada trabalhador”.

5.1.2 Projeto: Formação do Educador Popular: uma Experiência em Áreas de Reforma Agrária

Esse curso de formação-escolarização dos monitores-professores das áreas de assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária visava qualificar educadores populares para trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos nas áreas de assentamentos e acampamentos, por meio de estudos de suplência de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, numa perspectiva de preparar para o trabalho pedagógico. A partir dos cursos de capacitação e da intervenção pedagógica desenvolvida pela equipe pedagógica da UFS vislumbrou a possibilidade de estudos supletivos

Como resultado do diagnóstico, a aprimoração intensificada na formação dos monitores/alfabetizadores das áreas de assentamentos e acampamentos, devidos a constatação de que o nível de escolaridade se manifesta como elementar para a atividade de alfabetizador, o que tem implicado diretamente na qualificação do trabalho de alfabetização de adultos (UNIVERSIDADE..., 1996, [n.p]).

Em relação aos objetivos específicos, esse projeto propõe: desenvolver uma formação geral (própria do ensino escolar) de qualidade, que permita a continuidade de estudos; ampliar as condições dos alfabetizadores, a partir de estudos específicos e de conhecimentos gerais da educação, para desenvolverem com competência a tarefa de ensinar; contribuir para a discussão sobre as práticas e estudos científicos dos principais problemas enfrentados pelos assentamentos; desenvolver uma formação política e ética, coerente com os princípios da educação popular; capacitar os monitores-professores para a organização coletiva do trabalho pedagógico. Uma característica fundamental desse curso

Se traduz na necessidade de formação profissional de indivíduos que trabalham com grupos específicos na zona rural (assentamentos de reforma agrária), na área da educação, considerada como fundamental na organização desses grupos, tendo em vista um melhor conhecimento do seu objeto de trabalho (agricultura), melhorando as relações pessoais e da produção (UNIVERSIDADE..., 1996, p. 1)

Trata-se, então, de uma proposta que não só estimula a escolarização dos monitores-professores dos assentamentos, mas, também garante as especificidades do trabalho, tanto na abordagem dos conteúdos em cada área do conhecimento, como na inserção de disciplinas de conteúdos mais gerais relacionados à educação, como: Didática e Metodologia do Ensino, os quais deram maior segurança para conduzir o processo de aprendizagem para seus alunos trabalhadores. Assim sendo,

Todo o trabalho desenvolvido preocupou-se em respeitar as formas de organização dos assentamentos, a indicação das normas para monitores/alfabetizadores (seleção feita por eles), as indicações nos momentos de investigação temática e pedagógicas dos temas relevantes para a aprendizagem, a organização da sala de aula (UNIVERSIDADE..., 1996, [n.p]).

Na perspectiva de relacionar teoria-prática, como sendo um ponto de partida dos princípios pedagógicos do setor de educação do MST, e como uma atividade da proposta de curso de formação-escolarização, ou seja, “[...] significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, respostas que só saberão dar, se estudarem muito e se pensarem bastante” (MOVIMENTO..., 1996, p.11) para que obtenham resultados significativos e positivos na relação ensino-aprendizagem para os assentados e acampados nas áreas de Reforma Agrária.

O Projeto de Formação do Educador Popular foi desenvolvido em 1997, uma parceria com a UFS/PROEX/DED/NEPA/FAPESE/MST/FETASE e a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SEED), que forneceu a certificação de conclusão do ensino fundamental de 5ª a 8ª série para os monitores-professores dos assentamentos no Estado de Sergipe. Garantindo ao grupo responsável da UFS a autonomia de planejar e executar as propostas pedagógicas, obedecendo aos requisitos legais determinados pela legislação

vigente, uma vez que os monitores-professores deveriam concluir o ensino fundamental por meio de curso supletivo com características diferenciadas no seu currículo⁹⁷.

Esse projeto atendeu um público alvo de 40 (quarenta) monitores-professores, dos quais apenas 28 (vinte e oito) concluíram o referido curso. Essa formação-escolarização era concomitante à prática pedagógica desenvolvida nas áreas de assentamentos. Eles traziam para o curso, os resultados, os problemas, os desafios e as limitações decorridas no período em que estavam na sala de aula no assentamento.

Esse processo tinha o acompanhamento de uma equipe de orientadores pedagógicos composta pelos alunos dos Cursos de Licenciatura da UFS e alunos egressos do Curso de Pedagogia, que eram responsáveis pelo acompanhamento nas áreas de assentamentos e acampamentos dos movimentos sociais envolvido: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores Agricultores do Estado de Sergipe (FETASE).

Para realizar a função de orientador pedagógico, ficaram definidas pela equipe pedagógica as seguintes atribuições: divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades do programa no âmbito da região em que atua; avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo projeto na região; reunir-se semanalmente com a equipe de coordenação pedagógica para participar das discussões acerca do andamento do trabalho e dos encaminhamentos pedagógicos do projeto; efetuar a distribuição de material didático-pedagógico para os monitores-professores e alunos trabalhadores; realizar viagens para os assentamentos a fim de acompanhar e orientar as atividades nas salas de aulas; participar da organização e desenvolvimento dos cursos, oficinas, encontros regionais e estaduais de capacitação dos monitores; elaborar relatórios das atividades desenvolvidas.

Para se envolver nesse projeto, os alunos do Curso de Pedagogia para exercer a função de orientadores pedagógicos eram selecionados através de edital publicado pelo Departamento de Educação, por meio dos seguintes critérios: análise do currículo e a experiência com movimentos sociais; apresentação de um plano de trabalho. Os classificados

⁹⁷ O currículo do curso foi dividido em três partes distintas: Núcleo Comum (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas), Formação Específica (Didática, Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino e Educação Física), e por último, a Parte Diversificada que será composta de seminários, palestras, mesa de debate entre outras atividades. Esse curso possuía uma carga horária específica de 1800 horas, com uma mobilização temporal do qual a cada 2 (dois) meses os monitores professores ficavam mais tempo no Centro de Capacitação CANUDOS, localizado no Projeto de Assentamento Moacir Vanderley, Quissamã, município de Nossa Senhora do Socorro – SE, para assistir aulas regulares com os professores da Universidade Federal de Sergipe. Esse assentamento foi criado em 12 de agosto de 1993, através da Resolução nº 76, do Conselho de Diretores do INCRA.

passariam por uma entrevista para verificar a sua disponibilidade e identificação com a proposta do projeto desenvolvido pela UFS em parceria com o MST e a FETASE.

A partir do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, da realização de cursos de capacitação, da formação-escolarização dos monitores-professores e da implantação das classes de alfabetização, como revela o Relatório Final,

Pudemos constatar na prática o interesse e a defesa pelo ensino por parte dos assentados, quando estes solicitam da Universidade a sua contribuição e quando assumiram a alfabetização, mesmo sabendo das dificuldades (em alguns assentamentos foram construídas salas de aula de taipa, adaptações para acomodações com bancos de suas próprias casas). Os membros dos assentamentos têm solicitado com muita frequência o apoio devido das Prefeituras Municipais, mas nos parece que este apoio está muito longe de acontecer (UNIVERSIDADE..., 1996, [n.p]).

Desse modo, percebia-se a necessidade de adequar e mobilizar estratégias nesse caminhar porque ao trabalhar com os monitores-professores, a questão da concepção de alfabetização proposta pela UFS e pelo setor de educação do MST, a equipe pedagógica que acompanhava o processo de alfabetização percebeu a necessidade de continuidade do processo de formação-escolarização dos monitores-professores com a organização de um Projeto de Formação do Educador Popular, em nível médio (Curso de Magistério). Desse modo, o processo ganha novas dimensões com o

Fortalecimento das parcerias; ampliação das responsabilidades do Estado em relação ao atendimento das necessidades básicas para a sobrevivência dos assentamentos; motivação para participação dos jovens e adultos que ainda não estão estudando; implementação de cursos de formação de professores de modo a envolver o maior número de monitores (UNIVERSIDADE..., 1998/1999, p. 32).

5.1.3 Projeto: Formação do Educador Popular, no ensino normal em nível médio, em áreas de Reforma Agrária.

Dando continuidade ao processo de formação-escolarização dos monitores-professores, o Projeto de Formação do Educador Popular em nível de magistério em áreas de

Reforma Agrária⁹⁸ foi a ampliação das oportunidades educacionais para os filhos dos trabalhadores rurais. Foi um projeto desenvolvido por meio do convênio firmado entre o INCRA e a FAPES, com a interveniência da UFS/PROEX/DED/NEPA/FETASE/MST e SEED, iniciando suas atividades em janeiro de 2001.

Esse projeto foi construído na perspectiva de se adequar aos interesses e às necessidades dos monitores-professores, pois a maioria não possuía formação específica para atuar como professores habilitados nas áreas de assentamentos, precisando, portanto de formação-escolarização específica que possibilitasse a compreensão do mundo atual, suas correlações sociais, culturais e éticas. E para atender também às especificidades da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, art. 62, “[...] a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

O propósito desse projeto visava resgatar a condição de cidadania dos assentados, elevando o índice de formação-escolarização dos monitores-professores, habilitando-os para o exercício do magistério, por meio de ações pedagógicas que integrem os indivíduos no seu papel social, relacionando teoria-prática e conscientizando-os para o desempenho de funções dentro do assentamento. Nesta direção, o conhecimento se constrói na ação, numa perspectiva inovadora, dinâmica e ativa, por meio de atividades em que os monitores-professores possam refletir e criar soluções possíveis, considerando sua cultura e sua história de vida.

Esse projeto foi a realidade do monitor-professor, a vida cotidiana do assentamento e seu envolvimento com o projeto formativo-educativo dos trabalhadores do MST e FETASE. A prática pedagógica foi pautada no diálogo, com a possibilidade de se construir o conhecimento à medida que se interpreta a realidade, negocia significados, valores e interesses, reformulam-se conceitos e redimensionam-se ações que implicam num novo olhar frente à realidade social. Na expressão de Freire (1999, p. 60), “[...] implica uma ‘aproximação’ do contexto; uma inserção nele; um não ficar ‘aderido’ a ele; um não estar quase ‘sob’ o tempo, mas no tempo. Implica reconhece-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante”.

⁹⁸ Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, através da Resolução 063/02 do CEE que aprova Projeto de Formação do Educador Popular em nível médio na modalidade normal em áreas de Reforma Agrária de Sergipe, conforme parecer nº 60/02/CEE, aprovado pelo Conselho em Sessão Plenária em 06/06/02.

O processo formativo-educativo desse projeto foi uma articulação dos conteúdos culturais e científicos com experiências trazidas pelos monitores-professores em relacionar os conhecimentos teórico-práticos com as áreas temáticas do currículo que selecionam conteúdos significativos da cultura social, conforme detalhamento do ementário das disciplinas no anexo B.

A respeito da elaboração da Matriz Curricular, a equipe responsável pelo Projeto de Formação do Educador Popular, buscou adaptar a matriz do Programa PROFORMAÇÃO⁹⁹, implementado pelo MEC, através da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, com o objetivo de acelerar o processo de formação de professores, que estão em sala de aula, mas ainda não concluíram o curso médio de magistério.

Utilizou-se como referência a matriz curricular e a forma de estruturação dos módulos de estudo, fazendo algumas alterações em disciplinas específicas para o trabalho com os assentamentos, mediante as especificidades das áreas de assentamento e redução do tempo de duração de 4 para 2 anos. Em relação à matriz curricular¹⁰⁰ essa ficou assim constituída:

⁹⁹ O PROFORMAÇÃO é o nome simplificado do Programa de Formação de Professores em Exercício, resultado de negociação entre União, Estados e Municípios em atendimento às demandas e necessidades da rede pública de ensino: um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade educação a distância, inclui atividades auto-instrucionais, presenciais a serem desenvolvidas com o apoio de tutoria, para professores das 4 primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental e classes de alfabetização. As condições para a consecução desse mínimo foram estabelecidas pela Lei 9.424/96, que institui o FUNDEF, cujo artigo 9º § 2º assegura aos professores leigos “[...] o prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docente”. [...] o PROFORMAÇÃO se vale dos benefícios da formação em serviço, que torna possível a observação e o tratamento adequado das condições em que se dá a prática do professor – Cursista, considerando peculiaridades e demandas, limites e facilidades apresentados pela escola onde ele atua” (CUNHA, 1998, p. 11).

¹⁰⁰ Matriz curricular aprovada pela Resolução nº 063/02 do CEE.

MATRIZ CURRICULAR							
M Ó D U L O S	Áreas Temáticas						Eixos Integra- dores
	1 Linguagens	2 Estudos Humanísticos	3 Matemática	4 Estudos da natureza e da vida	5 Fundamentos de Educação	6 Organização do Trabalho Pedagógico	PROJETO DE ENSINO
	1ª Língua Portuguesa I	Sociologia Filosofia Antropologia História I Geografia I	Matemática I				
	2ª Língua Portuguesa II	Tópicos Especiais em Educação História II Geografia II Movimentos Sociais e Reforma Agrária	Matemática II	Biologia I		Organização de Projetos de Ensino	
	3ª Língua Portuguesa III Língua Espanhola I		Matemática III	Física I Química I Biologia II	Fundamentos Sociais- Histórico Antropológico da Educação História da Educação e Movimentos Sociais Psicologia I	Organização do Trabalho Docente	
	4ª Língua Espanhola II	Reforma Agrária e Meio Ambiente		Física II Química II	Política Educacional e Funcionamento do ensino Psicologia II	Tecnologia da Comunicação Aplicada à Educação	

Referência: Programa de Formação de Professores em Exercício
Fundescola/SEED/MEC- 2000

Observações:

- O ensino de arte, enquanto componente obrigatório (§2º, art. 26, da Lei 9.394/96) será desenvolvido de forma interdisciplinar, em cada módulo, da área temática de linguagens e códigos nos momentos presenciais.
- O ensino de educação física integra a proposta pedagógica do curso, conforme dispositivo legal (§ 3º art. 26, Lei 9.394/96), em forma de recreação e práticas desportivas não formais.
- Os conteúdos das disciplinas Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, serão contempladas nas disciplinas denominadas Tópicos Especiais em Educação e Fundamentos Sócio-antropológico da Educação.
- Serão trabalhados os conteúdos básicos dos Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil, da Alfabetização de Jovens e Adultos e das séries iniciais do ensino fundamental, nos módulos de Fundamentos do Trabalho Pedagógico e na Organização do Trabalho Docente.

Fonte Extraído do Guia do Aluno e do documento final do Projeto de Formação do Educador Popular, encaminhado ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe. UNIVERSIDADE..., 2001

Para a concretização desse processo formativo-educativo foi necessário conciliar a prática pedagógica com as atividades desenvolvidas no assentamento, o qual optou metodologicamente por um curso que conjugava as atividades presenciais com estudos à distância¹⁰¹, “[...] desenvolvidos em quatro módulos, um por semestre, com duração de 800 horas cada, com aulas presenciais e estudos individualizados e estágio” (LOPES; ARAÚJO,

¹⁰¹ Para operacionalizar as ações presentes no projeto contou-se com o apoio da Coordenadoria de Educação à Distância (CEAD), sob a coordenação da Profª Msc. Maria Neide Sobral da Silva, para organizar o referido curso, utilizando-se na medida do possível, de tecnologia da informação e da comunicação, tais como: TV, vídeo, computador, do sistema de tutoria, do telefone e dos correios. Além da promoção de cursos de formação e realização de encontros presenciais com os orientadores pedagógicos responsáveis pelo acompanhamento do processo de formação desses monitores professores.

2004, p. 233). As especificidades do grupo também foram levadas em conta o estabelecido como meta da proposta do curso que foi o esquema de orientação pedagógica nas regionais, momento em que os monitores-professores realizavam estudos de aprofundamento teórico e também tiravam dúvidas sobre os conteúdos dos Cadernos de Aprendizagem mediante a interação com os orientadores de aprendizagem¹⁰².

Os Cadernos de Aprendizagem foram os recursos mais utilizados neste processo de mediação, os quais foram elaborados levando-se em conta a realidade cultural do universo social e político do homem no campo. Foi um material que resguardou o princípio básico da proposta pedagógica do Projeto de Formação do Educador Popular, que é a prática social dos assentados, enquanto ponto de partida a ser considerado nas áreas temáticas. O Relatório Trimestral (2001, p. 9) elaborado pela equipe da UFS revelava bem a preocupação com essa questão ao registrar que

Não encontraríamos nos livros didáticos que estão postos no mercado, [...] que esteja articulada aos interesses dos movimentos sociais rurais. Os livros didáticos disponíveis são impregnados do modelo da cultura urbana dominante, que desconsidera as diferentes práticas culturais”(UNIVERSIDADE..., 2001, p. 9).

Os monitores-professores apresentavam as dificuldades evidenciadas nos Cadernos de Aprendizagem e no coletivo procuravam responder as questões propostas em cada unidade de estudo, correspondente aos conteúdos trabalhados nos encontros presenciais. Momento em que foram desafiados a assumirem de forma independente e com muita criatividade a responsabilidade pelo seu aprendizado, lendo o material impresso (Caderno de Aprendizagem, conforme ilustramos na figura 10), respondendo as questões de estudo, fazendo investigações e observações em seu cotidiano, como também suas atividades pedagógicas desenvolvidas nas áreas de assentamento, mediante o preenchimento do Diário de Campo. Com a finalidade de refletir a prática pedagógica desenvolvida para que nos encontros de capacitação, nos encontros presenciais com os professores elaboradores dos

¹⁰² Tinha como função básica atender aos alunos para orientar sobre o uso de material didático e/ou esclarecimentos de atividades; acompanhar o desempenho dos monitores professores; avaliá-los ao final de cada módulo; organizar e coordenar encontros regionais; acompanhar a prática docente, participar das reuniões e grupos de estudos e pesquisas; atender as reivindicações dos monitores-professores e encaminhá-los aos professores e coordenação do curso.

Cadernos de Aprendizagem tirassem as dúvidas e trocassem experiências vivenciadas nas classes de alfabetização num estabelecimento da relação teoria-prática.

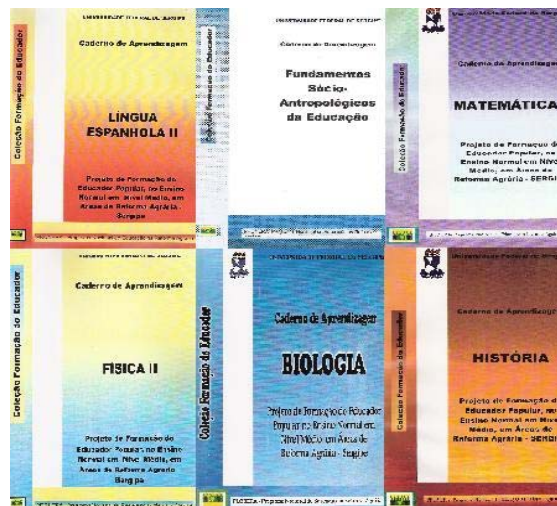


Figura 10 Exemplos dos Cadernos de Aprendizagem.

A importância desses Cadernos de Aprendizagem se apresentava como um diferencial na formação-escolarização dos monitores-professores porque traduziam os conhecimentos essenciais ao trabalhador para eles pudessem compreender conteúdos pertinentes à realidade social.

No que se refere aos objetivos dos encontros presenciais dentro dessa proposta de formação-escolarização, o principal foi o de proporcionar um ensino com oportunidade para que os monitores-professores desenvolvessem seu potencial de criatividade e autonomia¹⁰³ de forma significativa para reorganizar as estratégias metodológicas a serem utilizadas nas salas de aula do assentamento.

Os elementos que se apresentavam na complexidade dos assentamentos e no contexto desta formação-escolarização em que há o estabelecimento da relação entre ação-reflexão-ação da própria prática pedagógica no assentamento oportunizavam uma reflexão para pensar criticamente a realidade comprometendo-se com a luta pelas conquistas políticas e sociais, por meio do ato de ensinar. Nesse sentido, Freire faz a seguinte afirmação:

¹⁰³ Entendida como uma tomada de decisão frente ao problema advindo da necessidade de mobilizar as estratégias de ensino para melhor compreensão do processo formativo-educativo.

Não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho [...] é preciso insistir: este saber necessário ao professor [...]. Pensar certo é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. [...] Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos. (FREIRE, 1996, p. 47-51).

Essa idéia do ato de ensinar que se aproxima da proposta de Freire e se apresentava explícita pelo monitor-professor, quando afirma que “[...] ensinar é buscar na realidade do cotidiano de cada educando ‘o que é problema e o que é avanço’ na sua vida social e individual, para que se possa descobrir e analisar a realidade cultural de uma sociedade” (SANTOS, D., 2002, p.2).

Algumas estratégias metodológicas do curso foram redimensionadas pelos professores do referido projeto, tendo em vista a concretização dessa formação-escolarização na medida em que os monitores-professores nos encontros presenciais apontavam as falhas, as descobertas feitas, às habilidades reveladas, as limitações vencidas durante o processo. Nesse diálogo estabelecido entre professores e monitores-professores algumas estratégias foram modificadas, a exemplo das mudanças de turno de algumas disciplinas; contratação de professores; disponibilidade de horários de estudos no coletivo; grupo de estudos por regionais e por brigadas para troca de experiências; utilização de filmes; seminários e palestras com outros profissionais; introdução de horários de exercícios corporais; místicas e outras.

A produção construída se redesenhava noutras possibilidades que atendessem aos anseios dos indivíduos no processo de formação-escolarização à medida que no coletivo se elaboravam critérios e reorganizavam os indicadores de avaliação proposto na estrutura curricular. Pois, em cada etapa se demonstrava “[...] a importância da reflexão na ação, o que se constitui num processo de construção e reconstrução, do pensado e do executado em função das respostas dadas pelo grupo de monitores” (UNIVERSIDADE..., 2002, p. 7).

Assim, o processo avaliativo¹⁰⁴ desse projeto perpassou por essa relação mútua e pelos aspectos quantitativos e qualitativos, enfatizando os aspectos qualitativos no sentido de propor ações e atividades capazes de sanar os conhecimentos ainda não ‘adquiridos’ no momento do desenvolvimento das atividades nos Cadernos de Aprendizagem. Em pesquisas já realizadas acerca do curso de Formação do Educador Popular em nível médio, o MST reconhece a importância do curso, como afirmam Lopes e Araújo (2004b, p. 33) “[...] os resultados positivos que ele trouxe para os assentados e para a construção de um projeto de educação do campo mais coetâneo com a realidade e os interesses dos trabalhadores rurais”.

Dessa constatação, se deduz que há um crescimento por demandas educacionais em que se faz necessário ampliar as oportunidades para os trabalhadores do campo, em especial, nas áreas de assentamento, porque ficou evidente na pesquisa¹⁰⁵ realizada por Lopes e Araújo que esse

representou a oportunidade de qualificação não somente dos 62 assentados que concluíram o curso, como também daqueles que não lograram êxito, mas que foram beneficiados com a conclusão do ensino fundamental, elevando o seu nível de escolaridade. Despertando neles uma consciência crítica sobre o processo educacional e sua relação com a sociedade e a natureza, de modo a contribuir na sua atuação política enquanto educador e cidadão (LOPES; ARAÚJO, 2004b, p. 51).

Ainda, como resultado de esforço conjunto das instituições parceiras, extraíram-se lições do processo significativo que foram o despertar para uma consciência crítica (no caso dos monitores-professores) e o acesso legal para concorrer em concursos públicos visando o exercício da docência. Conforme resultados da avaliação realizada dessa formação-escolarização que oportunizou aos

educadores populares formados inscreveram-se em concursos públicos nos seus municípios de origem, foram aprovados, e atualmente exercem o

¹⁰⁴ A avaliação dos estudos realizados pelos monitores professores foi feita mediante “[...] os Cadernos de Aprendizagem e as provas bimestrais que foram instrumentos utilizados para a avaliação de desempenho dos alunos, tendo os mesmos que apresentar rendimento igual ou superior a 50%, podendo o aluno refazer os estudos nas áreas temáticas em que não tivesse obtido o rendimento mínimo estabelecido. A frequência nos encontros presenciais (de, no mínimo, 75% da carga horária total das disciplinas) e os estudos à distância também integravam o *mix* da avaliação” (LOPES; ARAÚJO, 2004a, p. 235).

¹⁰⁵ Pesquisa realizada por solicitação do PRONERA em nível nacional, objetivando avaliar projetos financiados pelo referido Programa.

magistério. Alguns deles, inclusive, nos próprios assentamentos onde residem, lecionando para classes de alfabetização e/ou em projetos de educação de jovens e adultos (LOPES; ARAÚJO, 2004a, p. 247).

Os cursos de formação-escolarização foram a forma mais oportuna de garantir a efetivação do direito constitucional a uma educação básica que atenda às reais necessidades para o desenvolvimento sócio, político, econômico e cultural desse segmento populacional, que são os assentados em projetos de Reforma Agrária, bem como de minimizar o nível de desigualdade social – o educacional. Pois, segundo Boletim Informativo do Setor de Educação do MST, a respeito da realização de cursos dessa natureza para atender os assentamentos, esses têm sido caracterizados como um “[...] espaço privilegiado de reflexão e de formulação do projeto de educação do MST [...] bem como no avanço da elaboração e na capacidade de intervenção política e pedagógica dos membros de nosso coletivo nacional e de nossos coletivos estaduais de educação (MOVIMENTO..., 2004, p.2-3).

5.1.4 Outras iniciativas formativo-educativas

No conjunto das ações desse processo formativo-educativas outras atividades de relevância foram desenvolvidas para complementar o processo, a exemplo da participação efetiva dos monitores-professores nas atividades organizadas pela equipe responsável da UFS em conjunto com os parceiros: o Encontro sobre Educação de Jovens e Adultos do Campo, no dia 25 de janeiro de 2001, cuja temática foi “O papel das prefeituras no Programa Nacional de Reforma Agrária”, com a finalidade de “[...] refletir sobre a questão do analfabetismo nos assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe, na perspectiva de sensibilização dos executivos municipais para a adoção da problemática” (SANTOS; JESUS, V., 2001, p. 33).

A participação no I Seminário de Educação Popular e Movimentos Sociais, promovido por grupo de professores da UFS, com o apoio dos movimentos sociais do Estado de Sergipe, PRONERA e NEPA, objetivando se constituir num momento de análise e discussão sobre a relação entre teoria e prática, na perspectiva de contribuir para a conscientização e sensibilização dos envolvidos no projeto, a respeito de elementos fundamentais ao processo de formação.

E ainda, o I e II Encontros por uma Educação Básica do Campo, realizados em 1998 e 2002 respectivamente, com o objetivo de refletir com os vários segmentos da sociedade civil e política sobre a educação do homem do campo, com vistas à apresentação de propostas concretas que subsidiem os novos governantes para elaboração de políticas educacionais mais coerentes com as realidades sociais, econômicas e políticas do mundo rural. O II Encontro culminou com a elaboração de uma carta assinada pelas instituições e entidades presentes em defesa de uma política pública para a educação do campo, a ser entregue ao governador do Estado de Sergipe. Institui-se, assim, o movimento de “Articulação Estadual por uma Educação do Campo”, com o objetivo de tornar pública a discussão da necessidade de uma política de desenvolvimento integral do campo.

Neste processo de consolidação de ações formativo-educativas se cria uma perspectiva de continuidade de estudos a qual se converte numa atuação diferenciada dos monitores-professores que buscam dar sentidos à sua prática pedagógica, na medida em que mobilizam os saberes da formação-escolarização numa interação de valores presentes na cotidianidade dos assentados.

É preciso reconhecer nesse processo a singular importância do saber social extraído da vivência dos monitores-professores que traduzem com sensibilidade e altivez sua prática pedagógica ao elaborar recursos didático-pedagógicos para o desenvolvimento de atividades nas áreas de assentamento. Ilustramos abaixo, o sentimento de uma monitora-professora ao elaborar um cordel para compor a mística de encerramento das atividades didáticas no assentamento, em que traduziu a responsabilidade e a criatividade para formar o cidadão.

DIREITO À EDUCAÇÃO

Queridos companheiros
Reflitam um pouco
No que agora vou dizer
Que não é demagogia
Lhes digo com muita alegria
Porque acho que é meu dever

Lá pelos anos cinquenta
O filho do pobre não tinha
Direito à educação
Somente filho de nobre
É que tinha o privilégio

Vocês não tiveram a chance
De estudar quando criança
Por que no sustento da casa
Tenham que trabalhar para
ajudar
Creio que em cada coração
Nunca morreu a esperança
De aprender o bê-a-bá

O tempo foi passando
As lutas foram aumentando
A esperança foi crescendo
E surgiu em nossas vidas
Um movimento
Chamado MST
Que aos poucos vai realizando
Os sonhos da classe pobre
Que um deles é o desejo
De aprender a escrever

Somente assinar o nome
Não é considerado alfabetizado
O analfabeto em nosso país
Pela sociedade é desprezado
Vamos quebrar esse tabu
Nós temos capacidade
De passarmos para o outro
lado
E podermos nos inserir
Numa nova sociedade

Trabalhar o dia todo
A noite ir para a sala de aula
Muitas vezes até cansadas
Alguns tendo que ir
Trabalhar lá na cidade
Mas é com muita luta
Que vamos prosseguindo
Não fiquem desanimados
Breve acharemos
O caminho que nos leva
Para a dignidade

Estamos conseguindo quebrar
O latifúndio da terra
A nossa luta não para
Não é aqui que ela se encerra

Queremos ir mais adiante
Com teoria e ação
Para quebrarmos também
A concentração na educação

Dentro do movimento sem
terra
Conquistamos o PROJETO
PRONERA
Devemos dar boas vindas
Como se estivéssemos
esperando
As flores da primavera
Não estamos mais no passado
Já vivemos outra era

Vamos quebrar também
O latifúndio na educação
Ela nos traz conhecimento
Que é o primeiro passo
Para a libertação

Por muito tempo nós vivemos
Escondidas atrás do muro
Agora temos a chance
De dar um salto para adiante
Para não sermos chamados de
burros
E nada mais ser como antes

Eu peço ao Senhor Jesus Cristo
Que lhes dê força e sabedoria
Para não desistir, mas persistir
Pois sem a nossa perseverança
O socialismo jamais vai existir

Não seremos felizes um dia
Se a nossa luta não continuar
E se o tal capitalismo
Não conseguirmos quebrar

Ter somente a terra
Companheiros não é tudo
Através da leitura
Nós conhecemos outros
mundos
Quem não se apropriar desse
instrumento
É surdo, cego e mudo

É surdo, cego e mudo
Quem não sabe ler nem
escrever
Não é visto como humano
Nem tão pouco como ser

Um povo sem educação
Não é considerado como povo
Vamos provar o contrário
Buscando cada caminho
Que nos conduz para o novo

Mais um ano se encerra
Nós conseguimos avançar
Espero que para o ano
Os meus companheiros sem
terra
Continuem a estudar

Trilhando cada caminho
É que vamos alcançar o novo
De mãos dadas vamos juntos
Unidos na luta do povo

Lenilda Pereira da Silva

Assentamento Paulo Freire II
Estância/SE

Esse cordel apresenta-se como uma conexão com o real, vivido nas áreas de assentamentos. Uma apreciação crítica que nos recai sobre a dinâmica e o compromisso demonstrado pela monitora-professora no exercício da sua prática pedagógica que além dos atributos humanitários requer uma série de atividades articuladas com o cotidiano do assentamento, levando em consideração as várias dimensões humanas.

A partir dessas preocupações, os projetos desenvolvidos pelo NEPA/DED/UFS discutiam a concepção e os elementos mais importantes para o processo de alfabetização, defendendo uma ‘nova’ proposta de educação a partir de experiências concretas. Decerto que, no seio desta discussão está a preocupação principal com o conteúdo básico da alfabetização – a linguagem entendida numa perspectiva de totalidade integrada à vida humana por se construir enraizada a uma construção histórica e social dos trabalhadores.

Dessa forma, o que era significativo não estava na aplicação de como individualmente conduzir o entendimento da alfabetização, mas como os alunos trabalhadores entendiam o processo, estando envolvidos numa comunidade, numa cultura e num movimento com uma conjuntura histórica diferenciada.

A diferença deriva do contexto social, portanto, dos atributos pertinentes aos grupos que se organizam com hábitos, valores, saberes, etnia diferenciados, mas, que têm a oportunidade de conviver com essas singularidades “[...] para restaurar a segurança, construir a confiança e tornar ‘possível à interação significativa com os outros’” (BAUMAN, 2003, p. 90) buscando fortalecer a identidade do ser sem terra e participar de um movimento com expressão nacional e que se diferencia dos demais pelo projeto político que possui na conjuntura atual.

A consciência de se formar-escolarizar, neste contexto, desenvolveu-se por meio da palavra e da interação social. É uma extensão do individual e do coletivo como produto das interações. No processo formativo-educativo, as palavras são carregadas de sentidos e significados para quem se encontra no processo de formação.

O fato de aprender a ler e a escrever contribui para que os alunos trabalhadores possam penetrar nas relações sociais, porque a escrita pode estar em qualquer hora e em qualquer lugar. Essa concepção amplia o sentido da alfabetização, permite acompanhar e compreender o processo de transformação das coisas, de homem, de sociedade e de mundo, ou seja, “[...] compreensão do papel do trabalhador social, do profissional engajado, compromissado com um projeto de uma sociedade diferente, isto é, uma ‘sociedade aberta’” (FREIRE, 1999, p. 14).

A UFS com o MST investe na questão da formação-escolarização quando formula uma proposta educativa com referenciais teóricos freireano porque entende a educação como instrumento da transformação da consciência e da realidade social tal como se apresenta no âmbito do contexto das relações interpessoais.

Desse modo, o processo de leitura e de escrita na alfabetização dos alunos trabalhadores não pode ser aquele da cópia e da reprodução mecânica das coisas e dos fatos. Precisa ser aquela que desvele as identidades dos indivíduos, suas aspirações, sua realidade e seu modo de ver o mundo. Assim sendo, existe toda uma modalidade de trabalho que possibilitava naquela época esse desvelamento – o diálogo “[...] revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca” (FREIRE, 1983a, p. 84).

Sob esta perspectiva dinâmica dialógica é que as significações se estabelecem, dando sentido ao direito de lutar pela Reforma Agrária, pelo trabalho, pela educação, pelo lazer que dá vida aos indivíduos nos assentamentos, oportunizando ainda o exercício de escrever, como uma função social onde os indivíduos tenham motivos para a produção escrita, pois, “[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1979, p. 82) tanto por meio da escrita e da leitura que os alunos trabalhadores façam entre si. De forma que na luta pela terra “[...] não há outro caminho para a humanização – sua própria e a dos outros -, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante” (FREIRE, 1979, p. 75).

As experiências e as reflexões teóricas que eram desenvolvidas neste processo desencadeavam uma série de ações que possibilitava explorar o modo como o processo de alfabetização de jovens e adultos estava se concretizando nas áreas de assentamento e acampamento. O Movimento reafirma em seus discursos e palavras de ordem como sendo a educação a mola propulsora para mudanças significativas na organização do assentamento e do acampamento, numa perspectiva de intervenção¹⁰⁶ e da atuação mais efetiva dos indivíduos em permanecer na terra. Numa perspectiva de trabalhar

¹⁰⁶ A intervenção é aqui compreendida como um ato de intervir no cotidiano do assentamento, onde os envolvidos no processo formativo-educativo tomam medidas necessárias para manter a organização comunitária no assentamento e no acampamento. Sobre o significado dessa idéia de intervenção, entenda-se como um grau de mobilidade, mobilização, interações, desejo por mudança, percepções das necessidades, motivações dos sujeitos na sua cotidianidade.

desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 63).

Neste contexto, o processo formativo-educativo é ponto fundamental para a democratização da educação em nosso País, numa perspectiva de se trabalhar a partir da realidade sócio-econômica e cultural dos alunos trabalhadores por meio do diálogo (na expressão de Freire), no confronto constante de visões de mundo e de interesses, apresentando condições concretas para que os mesmos apreendam o universo cultural em que se encontram e ampliem essa compreensão de visão de mundo. Por isso, a conquista da terra demonstra como esta tem contribuído para a construção de uma sociedade menos excludente e, o direito à educação faz parte deste processo construtivo, que, minimiza a desigualdade social tão aparente no contexto atual.

Essa tentativa de aplacar a desigualdade como uma condição essencial de procurar um lugar (um território – um assentamento) onde construir ‘novas’ relações e produzir para sua sobrevivência conjuntamente estabelecendo limites coletivamente. Desse modo, a idéia de comunidade só pode existir a partir do “[...] compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e iguais capacidade de agirmos em defesa desses direitos” (BAUMAN, 2003, p. 134) também em nível educacional.

5.2 O SENTIDO ATRIBUÍDO DO MONITOR-PROFESSOR À PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DO MST

Na perspectiva de pontuar a prática pedagógica do monitor-professor decorrente do processo de formação-escolarização diferenciada¹⁰⁷, se faz presente no estabelecimento da

¹⁰⁷ Essa diferenciação encontra-se na natureza da formação política e social do monitor-professor; no projeto educativo do MST que negocia proposta curricular de curso voltado para o homem do campo; nos princípios pedagógicos (metodológicos) e filosóficos do Movimento; na atuação dos formadores de mística que motiva o indivíduo à escolarização e conseqüentemente, atuar em áreas de assentamento como multiplicador dessa formação-escolarização para os assentados.

relação teoria¹⁰⁸ e prática¹⁰⁹ quando da sua atuação em classe de alfabetização de jovens e adultos e a participação concomitante à formação-escolarização por meio do Projeto de Formação do Educador Popular. Nessa direção, o conhecimento prático é imbuído de todas as experiências que constituem a existência individual e coletiva dos indivíduos no processo formativo-educativo à medida que contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores.

Dessa forma, a prática pedagógica dos monitores-professores consiste em promover conteúdos pedagógicos que oportunizem a consolidação da cidadania, além de respeitar os anseios dos trabalhadores como atesta o seguinte discurso da monitora-professora: “[...] pegava o problema definido pelos assentados, preparava uma aula através do debate, garantindo qualquer forma de escrita (desenho), pedindo para que eles pudessem dizer o sentido da escrita, sem corrigi-los” (MP-19).

Nesse sentido, a construção e a reconstrução do conhecimento ocorrem por força da prática pedagógica, dos sentimentos e dos valores que são fortalecidos pelo retorno dessa prática. Assim, o novo conhecimento provoca um reordenamento, uma reinterpretação, uma ressignificação, uma releitura do real, uma nova síntese do conhecimento.

5.2.1 A prática pedagógica inserida no contexto dos assentados:

A prática pedagógica, nessa perspectiva, tem como condição essencial a efetivação de um processo formativo-educativo centrado num projeto intencional, consciente, ético-político e social a ser desenvolvido nos assentamentos de Reforma Agrária na possibilidade de formar-educar trabalhador. Apresentamos a seguir, alguns discursos dos monitores-professores, que nos permitem identificar os nexos que demonstram uma prática articulada com o cotidiano dos assentados:

¹⁰⁸ Para Brzezinski, “[...] teoria é um termo grego que significa originalmente a viagem de uma missa festiva aos lugares de sacrifício. Surge daí o sentido de teoria como observar, contemplar, refletir” (1998 p. 167). O sentido “[...] filosófico original de ‘teoria’ é o de contemplação, especulação, o resultado da ‘vida contemplativa’ ou ‘vida teoria’”(MORA, 2001, p. 2851). Daí, a matriz de se pensar uma concepção teórica que aborde a formação como um dos requisitos essenciais para a formação-escolarização de indivíduos para as áreas de Reforma Agrária.

¹⁰⁹ Segundo Candau (1994, p. 51) “[...] a palavra prática deriva do grego ‘práxis’, ‘práxeos’ e tem o sentido de agir, o fato de agir e principalmente, a ação inter-humana consciente”. Mora analisando um dos sentidos atribuídos descreve que o “[...] saber prático não é uma ciência. Mas uma ‘sabedoria’, cujo fim é alcançar o bem comum e a felicidade (ou ‘bem-estar’) de cada um dos indivíduos da comunidade” (2001, p. 2344).

Trabalhando a história de vida, experiências, seus conhecimentos, transformando em conteúdo de sala de aula, abrangendo os campos de conhecimento: História, Português, Matemática, Geografia e Ciência. Utilizando a experiência porque aprende com mais facilidade. É vivenciando na prática [...] tendo como ponto de partida a realidade do assentado – o cotidiano (MP-18).

A aula é uma conversa agradável sobre a vida deles, o cálculo da produção, sua cultura, numa troca de experiências [...] os alunos trazem para a sala de aula os problemas e as vitórias (MP-03).

Levar informações necessárias para o diálogo constante, a exemplo de questões de agricultura, conjuntura política e produção – todos têm o domínio. Associando o debate para a escrita através do saber popular, ou seja, escrever da nossa forma. Num modo de troca – eu não sabia ‘conta de tarefa’ e o aluno ia para o quadro e me ensinava. Depois, estudávamos a matemática fazendo conta de terra, de cálculo de quanto produzia. O Português na forma de comunicação que é diferente da forma de escrever (MP-20).

Os discursos acima revelam o quão importante é a interação cotidiana, buscando os sentidos e as significações, respeitando as possibilidades de reorganizar o conhecimento de forma que os envolvidos no processo formativo-educativo construam individualmente e coletivamente sua autonomia na organização social, como também se encontra presente os saberes da crença, opiniões, valores, pensamentos e idéias que podem explicar sua prática. Assim o conhecimento é constituído por meio de uma variedade de experiências sujeitas às mobilizações, reordenando sua prática pedagógica.

Essas resultam da responsabilidade dos monitores-professores em proporcionarem atividades visando uma prática transformadora de caráter intervencionista (mudança de atitudes, comportamentos no contexto do assentamento), possibilitando o diálogo, a reflexão e o conhecimento, na perspectiva de formar-escolarizar trabalhador que pudesse intervir na construção da subjetividade transformando sua realidade social. Como descreveram ainda, os monitores-professores em seus Relatórios Pedagógicos acerca do planejamento de suas aulas:

Todas as minhas aulas são planejadas por ciclos com a criação de questões para debate [...] utilizo elementos da nossa realidade, como: nossa cultura, nossos animais, casas, filhos, materiais de trabalho, datas, documentos, como elemento participativo das atividades, por exemplo, os problemas matemáticos (SOUZA, S., 2002, p. 2).

Desenvolvendo o ciclo sobre o texto ‘Direito a Escola’ percebi o grande interesse dos alunos que às vezes se lamentavam por não terem tido acesso e aceitaram o desafio de juntos lutarmos para que esse direito seja acessível para as crianças do assentamento [...] diversas atividades complementares incluindo, formação de palavras através de fichas de palavras destacadas nos textos e através de palavras que rimam; atividades de pesquisa onde os alunos adiantados pesquisaram em livros e no meio em que vivem algumas informações, e em dicionários os significados das palavras (JESUS, G., 2002, p. 01-2).

Em sala de aula, ressalto que algumas atividades precisam ser repetidas devido à necessidade de flexibilizar o planejamento. [...] minha preocupação e atenção nesta jornada era de observar se estavam assimilando os diversos conhecimentos ali trabalhados (SANTOS, José R., 2002, p. 3).

Evidencia-se nestes registros extraídos dos Relatórios Pedagógicos dos monitores-professores, a concomitância entre a efetivação do planejamento e as estratégias modificadoras ao longo do processo formativo-educativo, revelando a preocupação em atender às necessidades dos trabalhadores. A estratégia metodológica mais conveniente em tais casos é a análise concreta das significações salientando traços convergentes para as especificidades nas áreas de assentamento.

Como recursos didático-pedagógicos, os monitores-professores expunham uma diversidade de materiais e formas metodológicas desenvolvidas nas classes de alfabetização. Como podemos constatar nos registros extraídos dos Diários de Campo e nos Relatórios Pedagógicos, que demonstram a mobilidade em que fazem para atingir o processo ensino-aprendizagem

Jornais, revistas, cartazes, textos, desenhos, colagem, pintura, pesquisas, gravuras [...] tendo como objetivo permitir aos educandos os direitos de trocar experiências, registrar suas idéias, ou seja, escrever sua própria história de vida (SANTOS, Maria N., 2002, p. 1-2).

Elaboração de peça de teatro; cartazes para ilustrar a aula; gincanas; promover palestras com técnicos; entrevistas com membros do assentamento mais velhos; história de vida (SANTANA, 2002).

Divido a turma para realização de tarefas; desenvolvo técnicas de descontração; bingo; caça-palavras (muita animação, pois mostram ‘orgulho a cada palavra encontrada’); uso do dicionário (SANTOS, R., 2002).

Utilizo jogos: dominó, bingo; palestras com vereadores e dirigentes do MST e agente de saúde; pesquisa em jornais, revistas; colagem (trabalho de arte); músicas; lendas e simpatias; simulo compras para trabalhar números aproximados e muita dinâmica para que os alunos participem ativamente da aula (BARROS, 2002b).

Retorno à aula anterior para certificar-me das informações anteriormente trabalhadas e continuar a atividade. Portanto, um planejamento voltado para intervenção temática relativa a plantas, vermes, doenças, direitos sociais, numeração, alimentos, vitaminas e outros (SILVA, L., 2002).

Nesses extratos retirados dos Relatórios Pedagógicos e dos Diários de Campo elaborados pelos monitores-professores, comprovam a mobilidade utilizada no planejamento e nas estratégias metodológicas utilizadas, a amplitude e fertilidade dos princípios educativos. Convertem-se os saberes cotidianos em situações metodológicas que lhes garantam estar interconectados com outros saberes advindos da relação teoria-prática, em suas várias dimensões sociais num possível ‘equilíbrio’ da sua prática pedagógica, ou seja, uma capacidade de tomar decisões alternativas para o processo formativo-educativo do trabalhador.

5.2.2 Utilização de instrumento reflexivo da prática pedagógica

Ao desenvolver suas atividades nas classes de alfabetização, o monitor-professor redimensionava cotidianamente suas tarefas quando preenchia o Diário de Campo, que servia como instrumento para registrar de modo reflexivo sua prática pedagógica. Assim, o hábito de escrever diário de campo para refletir sobre sua prática pedagógica era uma proposta alternativa de revisar com clareza sua atitude pedagógica, o que oportuniza também planificar melhor a futura prática pedagógica, se constituindo, portanto, num trabalho de auto-avaliação.

A elaboração de um Diário de Campo era um procedimento ímpar para monitores-professores que servia como instrumento reflexivo da prática pedagógica e sua utilização nos cursos de formação-escolarização de profissionais da educação porque permitia um acompanhamento sistemático (por parte dos formadores) do processo formativo-educativo e

era um documento de análise e discussão coletiva para interpretar e criar propostas pedagógicas para as escolas nos assentamentos.

As análises dos dados relativos aos Diários de Campos e nos Relatórios apontam a presença constante de dinâmicas e atitudes de reorientar o trabalho pedagógico em sala de aula no assentamento, demonstrando ainda as variadas formas de estratégias utilizadas para mobilizar e envolver os trabalhadores nesse processo formativo-educativo, mesmo diante das circunstâncias vividas em áreas de Reforma Agrária. Alguns registros descritos no diário de campo de monitores-professores demonstram, claramente, seu sentimento quando da sua atuação frente à classe de alfabetização:

Os presentes deram seu testemunho, fazendo com que pudéssemos entender o grande desejo de lutar pelo direito que nossos filhos têm de estudar e também de fazer mudanças na escola do assentamento [...] opiniões sobre como se reunir com o prefeito, sendo que a idéia foi através de um abaixo-assinado. Essa experiência melhorou nosso conhecimento de mundo, de leitura e de escrita (JESUS, G., 2002b).

No encerramento das atividades elaborou um Cordel para compor a mística, a comunidade se reuniu (conseguiu envolver toda a comunidade levando todos para a sala, não ficando ninguém exceto uma Senhora doente). Ficou nervosa no momento da leitura do Cordel porque algumas pessoas se emocionaram (SILVA, L., 2002).

Neste sentido, é genuína a magnífica mística que emana dos monitores-professores quando demonstram o desejo de formar-educar trabalhador. Trazem impactos quando nos aproximamos dos detalhes, das particularidades e das singularidades dos assentamentos. Contudo, não podemos desconsiderar as formas possíveis de organização na comunidade e as possibilidades de caminhos que indicam novas formas de pensar o conhecimento a ser proposto na sala de aula.

O monitor-professor era sujeito ativo desse processo formativo-educativo, de compreensão, de intervenção, de reconstrução e de mediação para a construção de conhecimentos mediante estratégias metodológicas diferenciadas e conseqüentemente a elaboração de propostas pedagógicas coerentes com as intenções dos alunos trabalhadores assentados numa trajetória que engloba uma inter-relação nas parcerias.

5.2.3 O diferencial da prática pedagógica no processo formativo-educativo

O MST em comunidade demonstra uma conquista “[...] a partir das lutas cotidianas, questiona, interpela não apenas as raízes das desigualdades que geram os sem terra, mas busca construir coletivamente os instrumentos e caminhos de libertação” (ARAÚJO, 2004, p. 173). Luta por uma perspectiva de manter vivo e de recuperar a memória de pensadores que resistiram e resistem em torno de um horizonte alternativo.

A assertiva desse esforço implementado pelos parceiros dessa formação-escolarização, na elaboração, na construção e na adaptação teórico-prática à realidade, era um dos pilares para fazer uma formação-escolarização diferenciada, num movimento de idas e vindas, de propostas e encaminhamentos para serem ‘negociados’ com os envolvidos no processo, descobrindo-se gradualmente as inter-relações necessárias à proposta inicial do Curso de Formação do Educador Popular.

Legitimava assim, a formação-escolarização de monitores-professores para atuar em áreas de Reforma Agrária num complexo processo formativo-educativo que se inter-relacionava e sintetizava o processo vivenciado por todos que participavam da luta pelo direito social (a educação), pensando o quão injusta é a desigualdade social implantada em nosso País. Desse modo, esse processo diferenciado teve como princípio uma formação-escolarização que assumisse

um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas [trabalhadores] aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Dessa forma, o processo formativo-educativo advindo dessa prática pedagógica exigia um constante ir-e-vir de um plano a outro, do teórico ao prático e do prático ao teórico, conforme o pensamento gramsciano (1979, p. 7) que afirma “[...] todos os homens são intelectuais [...] não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual”. Quer seja trabalhador rural, advogado, médico, agrônomo, professor e outros, cada um desenvolve seu potencial a partir das suas necessidades e da comunidade, desveladas

nas mais diversas relações que se estabelecem no processo de formação-escolarização como sendo

um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional, que se interrelacionam e demarcam a autoconsciência (SOUZA, E., 2005, p. 23).

O processo formativo-educativo aqui explicitado demarca a flexibilidade da proposta estabelecida entre as parcerias e a colaboração recíproca por parte dos envolvidos que implementavam, operacionalizavam, concretizavam, participavam da formação-escolarização nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária. Reordenavam e ressignificavam sua prática pedagógica, respeitavam os interesses dos seus alunos trabalhadores, tornavam diferente sua aula em vista as circunstâncias e as especificidades do homem do campo.

Convém ressaltar, pelo exposto, que a tese a qual nos propusemos investigar se revela conforme inferíamos. No entanto, não tínhamos condições de conhecer inicialmente, o elevado nível de elaboração e o peso que a prática pedagógica dos monitores-professores teve num processo com alta complexidade. Neste sentido, a formação faz a diferença no processo formativo-educativo para a concretização de uma prática pedagógica que visa fortalecer todos os envolvidos nas áreas de assentamento de modo que se configura nas especificidades em atender aos interesses dos trabalhadores em formação-escolarização e que ao entender esse processo, mobiliza estratégias metodológicas no processo ensino-aprendizagem, como fora demonstrado neste capítulo.

Ademais, os cursos de formação-escolarização para profissionalizar formadores (educadores) devem redimensionar seus currículos tendo em vista uma formação que integre o princípio básico: relação teoria-prática, dentro das suas propostas pedagógicas, dando mobilidade e dinamicidade à estrutura curricular, a exemplo das propostas utilizadas pelo MST em parcerias com as Instituições de Ensino Superior, ou melhor, encontre um sentido diferencial que pode ser traduzido, na expressão do Movimento como sendo uma mística.

À GUISA DE CONCLUSÃO

À GUIA DE CONCLUSÃO



Figura 11 Foto do Acampamento São Roque, município de Cristinópolis/SE, em 1999.
Arquivo pessoal

América Latina de sangue e suor
Eu quero pra ti um dia melhor
Este povo que sofre pela mesma razão
Grita por liberdade numa nova canção

América, América, sou teu filho e digo
Um dia quero ser livre contigo.

América morena do velho e do novo
Construindo a história na luta do povo
Numa guerra de força contra o imperialismo
Que dos povos da América é o grande inimigo.

América minha quero te ver um dia
Teu povo nas ruas com a mesma alegria
Gritar a vitória no campo e cidade
E empunhar a bandeira da liberdade.

(Jacir Strapazzan – Milico)

Não é nossa pretensão afirmar que esse processo formativo-educativo seja um modelo em potencial porque ele se apresenta de forma bastante dinâmico e particular. Não nos permite ainda, categorizá-lo como auto-suficiente. Carece, portanto, de continuidade e aprofundamento dessa dinamicidade comunitária, que só a própria realidade dá conta, ou seja, um movimento pleno de idas e vindas constantes de indivíduos no contexto os quais estão inseridos. Mas, que frente a esse Movimento, monitores-professores mobilizam saberes em torno dos interesses dos trabalhadores em busca da formação-escolarização numa consciência mais elevada pela causa da Reforma Agrária, como garantia para minimizar desigualdades sociais.

Notadamente, esse processo formativo-educativo dos monitores-professores se apresenta na própria diferença da organização curricular de cada instituição parceira e dos grupos integrantes dos cursos que são promovidos com a finalidade de profissionalizar formadores para atuarem nas áreas de assentamentos. Portanto, “[...] se profissionaliza na medida em que participa de um coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e competências, caminho para uma autonomia profissional” (RAMALHO et al. 2003, p. 28) tão necessária nas áreas de Reforma Agrária.

A ampliação de quadros profissionais para desenvolver atividades em diversas áreas do conhecimento (como assinalamos anteriormente) é para o MST de fundamental importância para o desenvolvimento do próprio assentamento à medida que existe uma mobilidade de saberes própria do Movimento que se constitui num processo permanente de formação entre os indivíduos coletivamente, contribuindo para o fortalecimento do Movimento.

Neste processo, monitores-professores primam por valorizar a prática cotidiana dos alunos trabalhadores rurais procurando “[...] romper com práticas retrógradas” (RAMALHO, et al. 2003, p. 37), apresentando-lhes estratégias metodológicas capazes de atender aos interesses de todos (como assinalamos nos capítulos anteriores), quando eles mobilizam suas ações pedagógicas tendo em vista o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, propõem atividades conscientes e orientadoras para certos fins que aspiram à realização de tarefas mobilizadoras por mudanças (de atitudes, de comportamentos,

de valores, de embelezamento e de valorização) no assentamento. E não de transformação da realidade social, como advoga o MST, porque essa requer uma mudança de um sistema estrutural da sociedade que vai além do mero ato formativo-educativo de conquista de direitos sociais.

É toda uma reestruturação da conjuntura social nos moldes de uma idéia revolucionária que não estamos preparados porque estamos impregnados de uma cultura fortalecida pelo capital que não favorece rupturas. Mas, utopias para continuar a luta por melhores condições de vida.

Dessa relação entre mudança e transformação tão valorizada pelo MST, denota uma prática pedagógica efetiva em que monitores-professores bem preparados profissionalmente possam garantir a compreensão de mundo a outros trabalhadores rurais, multiplicando saberes e valores essenciais para a formação do homem, por meio de uma única via, o processo de formação-escolarização até ser possível chegar ao processo de transformação social tão sonhada pelo integrante do MST.

O foco de nosso estudo voltou-se para o processo formativo-educativo dos trabalhadores rurais, dando ênfase à diferenciação ao processo de formação-escolarização e respectivamente à prática pedagógica realizada pelos monitores-professores do MST. Os recortes dos discursos e registros apresentados neste texto se constituem vastos ensinamentos para o processo formativo-educativo que demonstram no âmbito da formação-escolarização uma ampliação de possibilidades alternativas e de estratégias mobilizadoras mediante a utilização da mística e que ainda podem servir a outros pesquisadores que porventura pretendam desenvolver suas pesquisas com base em outros pressupostos teóricos.

A mística como elemento integrador da prática pedagógica é utilizada como estratégia para o agir social, na expressão de um sentimento valorativo que os próprios trabalhadores envolvidos são capazes de defini-la porque se apresenta no indivíduo de forma particularizada e subjetiva. A mística congrega trabalhadores comprometidos com a luta social mediante processo de participação na organização social.

A análise conjunta das práticas pedagógicas desempenhadas pelos monitores-professores em salas de aula do assentamento intermedeia os propósitos advindos da comunidade de assentados, a partir da mística. Elemento integrador e estratégico que promove a formação-escolarização dos trabalhadores quando compreendem a desigualdade social.

Há, portanto, todo um dinamismo que promove a prática pedagógica, em que os monitores-professores planificam estratégias metodológicas diferenciadas por meio da inter-relação estabelecida com os trabalhadores, a depender das especificidades locais e regionais, propondo um “[...] círculo contínuo de problematizações”, como salientou Freire (1983a).

Desse modo, podemos sistematizar os principais aspectos da prática pedagógica vivenciada pelo monitor-professor nas áreas de assentamento por quê:

1. Parte da prática como eixo temático estruturante da sua prática pedagógica, incluindo os aspectos gerais da comunidade;
2. Problematisa questões relativas à conquista de direitos sociais;
3. Reordena as estratégias pedagógicas dando mobilidade ao próprio processo formativo-educativo;
4. Estabelece um diálogo crítico reflexivo no âmbito das questões apresentadas pelos alunos trabalhadores;
5. Utiliza estratégias pedagógicas diversificadas a fim de alcançar os objetivos;
6. Amplia conhecimentos, na possibilidade de compreender a conjuntura política, social e econômica do País;
7. Intercambia experiências no coletivo de monitores-professores em seus encontros pedagógicos;
8. Envolve-se no processo de formação-escolarização promovido pelo MST.

O processo desse tipo de formação-escolarização conjugada permite que no coletivo se estabeleçam novas práticas pedagógicas num clima de construção e reconstrução desse processo. Nessa direção, os monitores-professores têm a oportunidade de repensar a proposta pedagógica (atitude refletida quando conseguem analisar seu agir pedagógico ao preencher os Diários de Campo) e redimensionar as atividades didáticas nas salas de aulas do assentamento.

Essa reflexão oportuniza a uma teorização, não como uma atitude intelectual por si só, mas um processo sistemático, ordenado, organizado de um aspecto abstrato e profundo de uma dada realidade, ou seja, um olhar crítico, reflexivo e criador da prática. Uma capacidade

de se debruçar sobre a própria prática pedagógica, pensar e redimensionar o processo formativo-educativo dos trabalhadores nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

Assim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e suas parcerias incorpora um pensamento freireano de maneira nuclear, sistêmico, que coloca o HOMEM no centro das discussões, incorporando uma orientação humanista que se formaliza apostando na educação como um tecido do processo social. Uma espécie de sistema capaz de ser operacionalizado quando todos compreenderem seus direitos e deveres na coletividade e se proporem a conviver em harmonia com os princípios que ancoram a proposta político-pedagógica do MST.

Podemos então concluir, afirmando que a partir do material analisado durante a realização dessa tese, abre-se um novo horizonte temático que aponta para a possibilidade de outros estudos. No campo da subjetividade, podem-se vislumbrar possíveis estratégias investigativas que traduzam o sentimento de situação dos monitores-professores quando “descobrem” que seus alunos trabalhadores aprenderam a ler e a escrever; a descoberta da importância de dinâmicas alternativas na relação professor-aluno vislumbrando a construção do conhecimento; as estratégias pedagógicas utilizadas pelos monitores-professores, a exemplo de um planejamento diferenciado e especialmente, no que diz respeito aos conteúdos trabalhados em classes de alfabetização numa perspectiva interdisciplinar. No campo da objetividade, nossa tese também aponta um leque de possibilidades, tanto no que concerne ao aprofundamento analítico das dificuldades, preocupações e reflexões teóricas das concepções educacionais reveladas pelos monitores-professores, quanto no que se refere ao conteúdo ideológico que permeia os Cadernos de Aprendizagem, a análise de conteúdos registrados nos Diários de Campo, como também a avaliação da proposta curricular dos cursos implementados pelas Universidades e pelo MST, sobretudo quando se trata da formação de quadros profissionais para atuarem em espaços de assentamentos de Reforma Agrária.

Certamente a direção da nossa pesquisa se configurou numa via possível, que não encerra a investigação, mas aponta um horizonte temático fecundo e passível de alargamento, que comporta um vasto campo para novos estudos e sistematizações de experiências, nas quais se traduz o dinamismo, a mobilidade, a criatividade e o sentimento de esperança que envolve não somente o MST, mas também as várias instituições envolvidas no seu processo organizativo. Nessa perspectiva nós damos a palavra a Paulo Freire (1975), que nos dirá mais claramente em que consiste uma investigação. Diz o grande educador: “Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz no processo da investigação, detectar o ponto de

partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não, alguma transformação no seu modo de perceber a realidade. A realidade objetiva continua a mesma. Se a percepção dela variou no fluxo da investigação, isto não significa prejudicar em nada sua validade. A temática significativa aparece, de qualquer maneira, com o seu conjunto de dúvidas, de anseios, de esperanças”.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS



Figura 12 Vista parcial do Assentamento Cuiabá, município de Canindé de São Francisco/SE, em 2000.
Arquivos do NEPA/DED/UFS

De Tudo Ficaram Três Coisas:
A certeza de estarmos sempre começando
A certeza de que é preciso continuar
E a certeza de que podemos ser
Interrompidos antes de terminarmos.

Portanto:

Fazer da interrupção um caminho novo,
Da queda um passo de dança,
Do medo uma escada,
Do sonho uma ponte,
Da procura um encontro.

(Fernando Sabino)

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e capitalismo no campo. In: STÉDILE, João Pedro (coord). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Relatório geral**. Avaliação externa do programa. PRONERA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo, 2004.

ARAÚJO, Severina García de. **O Pronera e os movimentos sociais**: protagonismo do MST. In: ANDRADE, Márcia Regina, et al. (Orgs.). *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. SP: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação básica e o movimento social do campo**. v. 2. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARBOSA, Gilvania Sebastião. **Relatório pedagógico**, 2002.

BARROS, Edilene Souza. **Relatório pedagógico**, 2002a

_____. **Diário de Campo**, 2002b

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república**. 4. ed. v. 2. São Paulo: Alfa-omega, 1976.

BASTOS, José Augusto Cabral Barreto. **Incompreensível e bárbaro inimigo – A guerra simbólica contra Canudos**. Salvador: Editora EDUFBA, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

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

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BENINCÁ, Eli. **Conflito religioso e práxis.** A ação política dos acampados de Encruzilhada do Natalino e da Fazenda Anomi. 1987. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

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

BERGER, Maria Lucia Souza Ramos. **A educação de adultos numa experiência de reforma agrária:** o caso da promoção do Homem do Campo de Sergipe – PRHOSACE. 1982. 248f. Universidade Federal da Paraíba. Mestrado em Educação, 1982.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. 9. reimpr. São Paulo: Campanha das Letras, 1992.

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

BOFF, Clodovis; BOFF, Leonardo. **Da libertação.** O sentido teológico das libertações sócio-históricas. Petrópolis: Vozes, 1979.

BOFF, Leonardo. **Igreja: carisma e poder.** São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Ecologia, mundialização e espiritualidade.** São Paulo: Ática, 1993.

_____. **O caminhar da igreja com os oprimidos:** do vale de lágrimas à terra prometida. Rio de Janeiro: CODECRI, 1980.

BOGES, Maria Stella Lemos. **Terra: ponto de partida, ponto de chegada:** identidade e luta pela terra: reforma agrária. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1997.

BOGO, Ademar. **Arquitetos de sonhos**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

_____. **O vigor da mística**. Caderno de Cultura n. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

_____. **O MST e a cultura**. Caderno de Formação n. 34. 2000.

_____. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

BONIN, Anamaria Aimoré. **Movimento sociais no campo**, Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná/Edições Criar, 1987

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. Entre o iluminismo e a revolução francesa. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

BRASIL Constituição (1988). **Constituição da Republica Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRUCKNER, Pascal. **A tentação da inocência**. Tradução Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Notas sobre currículo na formação de professores teoria e prática**. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Seminário e Debates).

CABRAL, Oswaldo R. **João Maria** – interpretação da campanha do Contestado. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1960.

CALASANS, José. **Quase biografias de jagunços**, publicação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1986.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Pedagogia da terra**: formação de identidades e identidade de formação. In: Caderno do ITERRA. Ano II. n. 6. dez. 2002.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. Dissertação de Mestrado (Educação).

CAMPOS, Antonio Carlos. **Assentamento Vitória da União: unidade familiar versus organização coletiva**. (Dissertação de Mestrado) - Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Educação e Ciências Humanas. UFS, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1994

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venancio Majer (a era da informação: economia, sociedade e cultura v.1) São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

_____. **Fim de milênio**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt e Roneide Venancio Majer (a era da informação: economia, sociedade e cultura v.3) São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

CASTRO, Josué de. **Sete palmas de terra e um caixão**. Da edição publicada em Portugal em 1975 intitulado “A Reivindicação dos Mortos”.

CINTRA, Maria da Conceição B. **A trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Sergipe 1985-1997**. 1999. 142 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Mestrado em Serviço Social. Recife, 1999.

CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL LTDA. **Enfrentar os desafios da organização nos assentamentos**. Caderno de Cooperação Agrícola, n. 7. São Paulo, 1998.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latinoamericanas na iniciativa da educação para todos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CRUZ, Armando. **Sem-Escola Sem Terra**. Para uma sociologia da expropriação simbólica. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 1996.

CUNHA. Euclides da. **Os sertões**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933.

_____. **Canudos – diário de uma expedição**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1939.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 1998.

CUNHA, Maria Isabel de. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

DAGNINO, Evelina. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania**. In: Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

DANIS, Olga Teixeira. **Docência: uma intencionalidade social?** In: Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas, saberes e políticas. ROMANOWSKI, Joana Paulina; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A (Orgs.). v. 4. Curitiba: Champagnat, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período de 1985/1999**. 2000. 321f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIETRO, Maria Silvia Zanella Di. **Direito administrativo**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Direito administrativo**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

DICIONÁRIO HOURAISS. Instituto Antonio Houraiss. Dicionário de Língua Portuguesa. Objetiva.

FABRINI, João E. **A resistência camponesa nos assentamentos de sem terra**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano; GONÇALVES, Carlos Walter. P. **Josué de Castro, Fome de Justiça**. In: Josué de Castro. Vida e Obra de Bernardo Mançano e Carlos Walter. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FERNANDES, Florestan. Os tupis e a reação tribal à conquista. In: **Mudança social no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

_____. **Sociedade de classe e subdesenvolvimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, Liliana Soares. Educação, Paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. In: OEI – **Revista Iberoamericana de Educação** ISSN 1081-1553.

FRAGOSO, Maria Beatriz. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: a responsabilidade social da Universidade**. 2001. 119 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2001.

FRAILE, Guillermo. **História de la filosofía III**. Del Humanismo a la Ilustración (siglos XV – XVIII). 2. edición. Madrid: La Editorial Católica. c1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva; revisão técnica Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Prefácio Moacir Gadotti. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Trabalho como princípio educativo:** por uma superação das ambigüidades. Boletim Técnico. SENAC. RJ: 11(3): 175-192, set/dez. 1985.

FURET, François. **Pensando a revolução francesa.** Tradução Luiz Marques e Martha Gambini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FURTADO, Celso. **Em busca de novo modelo:** reflexões sobre a crise contemporânea. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FURTER, Pierre. **Educação e vida:** uma contribuição à definição da educação permanente. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1968.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** Prefácio Ângela Antunes, apresentação José Eustáquio Romão. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, José Carlos. **De sem-rosto a cidadão.** A luta pelo reconhecimento dos sem-terra como sujeitos no ambiente constitucional brasileiro. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1998. Dissertação de Mestrado (Direito Constitucional).

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí RG: Ed. UNIJUI, 1998.

_____, Clermont; MARTINEAU, Stéphane. **Imagens de sedução na pedagogia.** ‘a sedução como estratégia profissional’. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n. 66. 1999.

GIOVENARDI, Eugênio. **Os pobres do campo.** Porto Alegre: Tomo, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria e movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Mídia terceiro setor e MST:** impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis: Vozes, 2000.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio; STÉDILE, João Pedro (Orgs.) **Assentamentos**. A resposta econômica da reforma agrária. Petrópolis: Vozes, 1991.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **O massacre da Fazenda Santa Elmira**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 13. ed. Rio de Janeiro: J. Olimpio, 1979.

IANNI, Octavio. **A Luta pela terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área de Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1981.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Caderno do ITERRA. Pedagogia da Terra. Ano II. n. 6. dez. 2002.

JAPIASSU, Hilton. **O Mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

JESUS, Gildemo Santos de. **Diário de Campo**, 2002a.

_____. **Relatório pedagógico**, 2002b.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Navegar é preciso**. Viver é traduzir rumos... Rotas do MST. 2003. 282f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

_____. **A Busca de significados compartilhados para a construção de um currículo**. 99 f (Dissertação de Mestrado) UFS. Núcleo de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão, SE, 1997.

JULIÃO, Francisco. **Que são as ligas camponesas?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Osfs, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.) **Educação do campo: identidades e política públicas**. v. 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica no Campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LA BOÉTIE, Elienne. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LIBÂNIO, João Batista; HENGEMÜLE, Edgard. **Mística e missão do professor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, Ana Cristina dos Santos. **PRONERA e os seus impactos nos assentamentos rurais Jacaré Curitiba e Nossa Senhora Santana**. Monografia. Departamento de Serviço Social da UFS. São Cristóvão/SE, 2002.

LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. **História dos Movimentos Sociais no Campo em Sergipe: uma abordagem preliminar**. Revista CADEEIRO. Ano VI v. 9 e 10 out. 2003.

_____. **Assentamentos rurais e desenvolvimento local: dimensões econômicas e sócio-políticas e rede sociais no campo sergipano**. 2000. Tese (Doutorado). CPDA/UFRRJ. Rio de Janeiro, 2000.

LOPES, Eliano Sérgio; ARAÚJO, Aline Barbosa de. **O PRONERA e a reforma agrária: a formação do educador popular nos assentamentos rurais em Sergipe**; 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, 2004a.

_____. **Projeto de pesquisa: avaliação do PRONERA**. Ação Educativa: Assessoria, Pesquisa e Informação. mar. 2004b.

LUMA, Luiz. **Resistência do índio à dominação do Brasil**. Rio de Janeiro: Leitura, 1967.

MANUAL DE OPERAÇÕES. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA. Ed. Revisada e atualizada (aprovada pela Portaria/INCRA/P/Nº 837 DE 30.08.01). Brasília, agosto, 2001.

MARCON, Telmo. **Acampamento Natalino**: história da luta pela reforma agrária. Passo Fundo: EDIUPF, 1997.

MARQUES, Aracyldo. **Demônios do Planalto**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1995.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária**: o impossível diálogo. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **O poder do atraso: ensaio de sociologia de história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **(Des) figurações**. A vida cotidiana do imaginário onírico da Metrópole. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARTINS, José Raimundo dos Santos. **Diário de Campo**, 2002a.

_____. **Relatório pedagógico**, 2002b.

MÉLIGA, Laerte Dorneles; JANSON, Maria do Carmo. **Encruzilhada Natalino**. Porto Alegre: Vozes, 1982.

MELLO, Cleyson de Moraes; FRAGA, Thelma Araújo Esteves. **Direitos humanos**: coletânea de legislação. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2003.

MERCADO, Edna A; BIANCHETTI, Lucídio. Busca dos Fundamentos Teóricos-Históricos do Processo de Monitoria. **Caderno de Metodologia e Técnica de Pesquisa**. DFE/CRH/UEM. Ano 4, n. 3. p. 99-113. jan/dez. 1991.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. v. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna **A Contribuição do PRONERA** na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. 2003. 144f (Tese de Doutorado). UnB. Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal de Brasília. Brasília, DF, 2003.

MONTEIRO, Douglas Teixeira. **Os errantes do novo século**. São Paulo: Duas Cidades, 1974.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tomo I, II e III. São Paulo: Loyola, 2001.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

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

MOURA, Clóvis. **Introdução ao pensamento de Euclides da Cunha**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

_____. **Sociologia política da guerra camponesa de Canudos**: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Alfabetização de Jovens e Adultos. Caderno de Educação, Porto Alegre, n. 3. 1994.

_____. Princípios de Educação no MST. Caderno de Educação, Porto Alegre, n. 8. 1996.

_____. Arte em movimento. Produzido na Zona Franca de Manaus por SONOPRESS Indústria Brasileira. 1 CD.

_____. Construindo o Caminho. 2. ed. São Paulo, 2001.

_____. Boletim Informativo, 2004.

MUNIZ, Edmundo. **Canudos: a guerra social**. 2. ed., Rio de Janeiro: Elo, 1987.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismo e anti-humanismo**. Introdução à antropologia filosófica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

NOGUEIRA, Adriano (org). **Estendendo fronteiras**. A extensão e a pesquisa na formação do educador. 2. ed. Taubaté: São Paulo: Cabral, 2004.

_____, Adriano. **Ambiência:** direcionando a visão do educador para o III milênio. Taubaté: São Paulo: Cabral, 2000.

NOGUEIRA, Ataliba. **Antônio Conselheiro e Canudos.** São Paulo: Nacional, 1974.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Neilza Barreto de. **Lutando pela terra:** abrindo mão de um poder alternativo. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia). Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 1996.

ORRUTEA, Rogério Moreira. **Da propriedade e a sua função social no direito constitucional.** Londrina: UEL, 1998.

PAIVA, Irene Alves de. **Os aprendizados da prática coletiva assentados e militantes do MST.** 2003. 187f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos:** contribuição à história da Educação Brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação:** o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

PELOSO, Ranulfo. **A força que anima os militantes.** São Paulo: MST, 1994.

PEREIRA, José Roberto. **Gestão social do desenvolvimento:** o Pronera e os assentamentos do entorno de Brasília. In: ANDRADE, Márcia Regina et. al (Orgs.). Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

PIZETTA, Adelar. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos:** a experiência do MST no Espírito Santo. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 1999. Dissertação de Mestrado (Educação).

PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução brasileira.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

QUEIROZ, Maurício Vinhas de. **Messianismo e conflito social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

PROJETO PEDAGÓGICO. Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento. (2002?).

PROJETO PEDAGÓGICO. Pós-Graduação em Estudos Latinoamericanos, (2002?)

RAMALHO, Betania Leite. **A questão da desprofissionalização do magistério primário rural do Estado da Paraíba**: uma visão dos professores e dos Centros Formadores. Tese (Doutorado em Educação). Espanha, 1993.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ Isauro Beltrán. **A dispersão semântica na pesquisa educacional**: implicações teórico-metodológicos. In: Revista Educação em Questão. v. 10 (jul/dez. 1999 – jan/jul. 2000). Natal: EDUFRRN, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REVISTA SEM TERRA. 21. ed. São Paulo, out/dez., 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução Lourdes Santos Machado. v. II. São Paulo: Nova Cultural, c2000.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: Profissão Professor, Coleção Ciência da Educação, vol. 3. Porto, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**. Experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SANTANA, Josilene de **Diário de Campo**, 2002.

SANTOS, Adilma Josefa de Oliveira. **Diário de Campo**, 2002.

SANTOS, Antonia Fernanda da Silva; JESUS, Vania de. **O Estágio de Serviço Social no PRONERA: uma experiência pioneira**. Monografia Departamento de Serviço Social. UFS. São Cristóvão/SE, 2000 (64f).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2000b.

SANTOS, Dilma Lima dos. **Relatório pedagógico**, 2002

SANTOS, José Roberto dos. **Relatório pedagógico**, 2002

SANTOS, José Vivente Tavares dos. **Matuchos: exclusão e luta**. Do sul para a Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOS, Maria Edeluzia Leopoldino. **A mística nos acampamentos dos trabalhadores rurais sem terra como processo de territorialização**. 2005. 231f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Núcleo de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2005.

SANTOS, Maria Normélia Bispo. **Diário de Campo**, 2002a.

_____. **Relatório pedagógico**, 2002b.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A (org.) **A construção do espaço**. São Paulo: Nobel, 1986.

SANTOS, Renilson Pinheiro dos. **Diário de Campo**, 2002.

SAUER, Sérgio. **Reforma agrária e geração de emprego e renda no meio rural**. Organização de Cláudio Salvadori Dedecca. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

SCHMITT, Claudia Job. **O tempo do acampamento**: a construção da identidade social e política do ‘colono sem-terra’. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. Dissertação de Mestrado (Sociologia).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.

SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998 (Seminário e Debates).

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e reforma agrária**: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Emerson Neves da. **Formação e ideário do MST**. São Leopoldo, RS: Editora UNISNINOS, 2004.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 22. ed. revista e atualizada nos termos da Reforma Constitucional (até a emenda Constitucional n. 39, de 19.12.2002). São Paulo: Malheiros, 2003.

SILVA, José Gomes da. **Reforma agrária brasileira – Na virada do milênio**. Campinas: ABRA, 1996.

SILVA, Lenilda Pereira da. **Diário de Campo**, 2002.

SILVA, Maria Neide Sobral da. **Relatório de pesquisa “história oral da vida camponesa: assentamentos de reforma agrária de Sergipe (1985-1996)**. UFS. São Cristóvão/SE, 1999.

SILVA, Paulo Roberto Palhano. **MST, babitus e campo educacional**: plantando as sementes de uma educação libertadora. 2003. 207f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

SILVA, Rosemiro Magno; LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. **Conflitos de terra e reforma agrária em Sergipe**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe/EDUFS. Secretaria de Estado da Irrigação e Ação Fundiária. 1996.

SILVA, Tânia Elias Magno; LOPES, Eliano Sérgio Azevedo (org.) **Múltiplos olhares sobre o semi-árido nordestino: sociedade, desenvolvimento, políticas públicas**. Aracaju: Fundação de Amparo à Pesquisa de Sergipe, 2003.

SOARES, Maria José Nascimento. **Educação municipal em Simão Dias: reconstituição histórica 1970/1990**. 1996. 139f (Dissertação de Mestrado). Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE. 1996.

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado de Sergipe: compartilhar para emancipar. In: **Revista Educação em Questão**, v. 23, n.9, p. 119-133, maio/ago., 2005.

SOUZA, Barros. **Messianismo e movimento de massa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XXI**. PRESENTE! Revista de Educação. Ano XIII, n. 48. mar./mai., 2005, p. 19-24.

SOUZA, Maria Antonia de. **A formação da identidade coletiva: um estudo das lideranças de assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema**. 1994. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994. Dissertação de Mestrado. (Educação)

SOUZA, Sueli Vieira de. **Relatório pedagógico**, 2002.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 1. reimpr. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

STÉDILE, João Pedro (Org.) **A questão agrária hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1997a.

_____. **A reforma agrária e a luta pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1997b.

STIVAL, David. **O processo educativo dos agricultores sem terra na trajetória da luta pela terra**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARELHO, Luiz Carlos. **Da consciência dos direitos à identidade social**: os sem terra de Sumaré. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

TAVARES, André R. **Curso de direito constitucional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

TORRES, Lianna de Melo; SILVA, Maria Neide Sobral da. Alfabetização de Jovens e Adultos em Espaços de Reforma Agrária de Sergipe. In: **Revista Candeeiro**. Ano VI, v. 9 e 10, out., 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Projeto de Formação do Educador Popular. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 2000.

_____. Projeto do Curso de Licenciatura em Agronomia. PROQUERA/UFS. São Cristóvão/SE, 2003.

_____. Projeto Integrado de Ensino. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 1997.

_____. Projeto de Extensão. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 1993.

_____. Diário de Campo. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 2002.

_____. Relatório trimestral. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, mai./jul., 2002.

_____. Relatório final. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 2001.

_____. Relatório trimestral. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, ago./out., 2001.

_____. Relatório parcial. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 2000.

_____. Relatório trimestral. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, mai./jul., 2000.

_____. Relatório técnico. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 1999.

_____. Relatório técnico. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 1998/1999.

_____. Relatório técnico. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 1997.

_____. Relatório. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 1996.

_____. Relatório Técnico. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 1996.

_____. Relatório final. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 1996.

_____. Relatórios das atividades. Projeto de alfabetização de jovens e adultos em áreas de assentamento do Estado de Sergipe. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 1999.

_____. Relatórios técnico-pedagógicos das atividades desenvolvidas 2001/2003 do Projeto de formação do educador popular do Estado de Sergipe. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 2003.

_____. Relatórios técnicos - FAPESE. Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de Sergipe. Aracaju/SE, 1999.

_____. Relatório final. Projeto de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos rurais. NEPA/DED/UFS, São Cristóvão/SE, 1996.

_____. Relatórios técnico-pedagógicos. Projeto de alfabetização de jovens e adultos em assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe. Aracaju/SE, 1998/1999.

_____. Relatórios trimestrais. Projeto de formação do educador popular. NEPA/DED/UFS. São Cristóvão/SE, 2001/2002.

VALADÃO, Vanda de Aguiar. **Assentamento e Sem Terra**: a importância do papel dos mediadores. Vitória: EDUFES, 1999.

VENDRAMINI, Célia. **“Ocupar, resistir e produzir”** MST: uma proposta pedagógica. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1992. Dissertação de Mestrado. (Educação)

VENDRAMINI, Célia. **Consciência de classe e experiências sócio-educativas** do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. São Carlos: Universidade Federação de São Carlos, 1997. Tese de Doutorado (Educação)

VILLA, Marco Antônio. **Canudos – o campo em chamas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Canudos, o povo da terra**. São Paulo: Ática, 1995.

VIOTTI, Frederico Romanini de Abranches. **Origem e fundamento da mística** Pós-moderna. Monografia do Curso de Bacharel em Ciências Política, na Universidade de Brasília, 1995.

WAGNER, Carlos. **A saga do João Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 1988.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar**. Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Tradução Therezinha G. G. Langlada; seleção e apresentação de Ecléia Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O enraizamento**. Tradução Maria Leonor Loureiro Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

_____. **Opressão e liberdade**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. [S. l.] Educar Professores, 1993.

_____. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of teacher educacion**, 34(3), 1983, p.3-9.

ZIMMERMANN, Neusa Castro de. **Depois da terra, a conquista da cooperação**. Um estudo do processo organizativo num assentamento de Reforma Agrária no RS. Brasília: Universidade de Brasília, 1989. Dissertação de Mestrado (Sociologia).

APÊNDICES

APÊNDICES



Figura 13 Foto do Acampamento na Fazenda Piranhas, município de Simão Dias/SE, em 1998.
Arquivos do NEPA/DED/UFS

Mais um dia vai amanhecer, logo o sol já vai nascer
Se prepara pra poder trabalhar: somos pobres, temos que lutar
Se é roceiro capina a roça, se é pedreiro a casa constrói
Se é vaqueiro toma conta do gado, com sacrifício fazem tudo calado.

Assim que sobrevive trabalhador rural que trabalha de sol a sol pra
Ganhão o pão: tudo que eles fazem não tem valor
É explorado pobre trabalhador pelos marajás.

Pobres pros ricos não valem nada que eles não sabem o que é o peso
De uma enxada: do bom e do melhor os ricos bebem e comem
Com um salário só o pobre passa fome.

Brasil você tem tantas riquezas mas os homens que governam não
Pensam em ninguém... tudo já virou mais que um pesadelo
Nosso país nas mãos dos estrangeiros, ninguém vive bem!

(Marcos e Adilson Monteiro)

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Nome: _____

1. A história do indivíduo
 - a) Como entrou no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
 - b) Formação em nível de escolarização
2. Definições de algumas palavras temáticas na prática cotidianas do MST.
 - a) Educação
 - b) Cidadania
 - c) Escola
 - d) MST
 - e) Trabalho coletivo
 - f) Desigualdade
 - g) Consciência
 - h) Autonomia
 - i) Liberdade
 - j) Formação
 - k) Diferença
3. Expor a idéia de formação do homem a partir dos valores humanistas e socialistas.
4. Expor as formas de organização e estratégias metodológicas utilizadas no desenvolvimento da ação docente.
 - a) Relação teoria x prática (conexões estabelecidas).
 - b) O diálogo como estratégia para ensinar alunos trabalhadores.
 - c) A realidade com base na produção do conhecimento (o cotidiano).
 - d) A interação na relação monitor-professor x aluno trabalhador nas áreas de assentamento.
5. Soluções e perspectivas futuras em relação ao enfrentamento dos desafios no cotidiano, vislumbrando uma política de formação do homem para a transformação social.
6. Principais princípios que norteiam a sua prática educativa nas áreas de assentamento.

DEMONSTRATIVOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO ESCOLARIZAÇÃO

Modalidade	Curso	Estado/Parcerias-IES
Ensino Médio Profissional	Magistério	MA/UFMA
	Magistério	ITERRA/IEJC
	Magistério	PE/UPE
	Magistério	PI/SE de Estado do PI
	Magistério	RN/UFRN
	EJA Médio	ITERRA/IEJC
	Técnico em Administração de Cooperativas (Médio)	ITERRA/IEJC
	Técnico em Saúde Comunitária (Médio)	ITERRA/IEJC
	Ensino Médio com qualificação em Comunicação Social	ITERRA/IEJC
	Ensino Médio em Técnico em Agropecuária	SC/Esc.P.Est.Ass.Fraiburgo
	Técnico em Agropecuária	PB/ Escola Técnica UFPB
	Ensino Médio e Técnico em Agropecuária	PB/ Escola Técnica UFPB
	Técnico em Agropecuária com ênfase Agroecologia	PR/ Escola Técnica UFPR
	Técnico em criação animal Agroecológica	PR/ Escola Técnica UFPR
	Ensino Médio e Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia	PR/ Escola Técnica UFPR
	Ensino Médio com Técnico em Saúde Comunitária	PR/UFPR
	Técnico em Agropecuária	ES/SE de Estado do ES
	Técnico em Gestão Assentamentos Rurais	SP/UNICAMP
Superior	Pedagogia	PA/UFPA
	Pedagogia	RN/UFRN
	Pedagogia	ES/EFES
	Pedagogia	ITERRA/UERGS
	Pedagogia	RO/UNIR
	Pedagogia	PR/UNIOESTE
	Pedagogia	PE/UPE
	Pedagogia	BA/UNEB
	Pedagogia	CE/UFC
	Agronomia	SE/UFS
	Agronomia	PA/UFPA
	Agronomia	MT/UNEMAT
	História	PB/UFPB
	Ciências Agrárias	PB/UFPB

Fonte: MOVIMENTO..., Boletim Informativo do MST, 2005

DEMONSTRATIVO DOS CURSOS EM ANDAMENTO E NEGOCIAÇÃO

UF	Modalidade	Descrição do Curso
BA	Ensino Médio	Médio em Magistério Técnico em Saúde Comunitária Técnico em Agropecuária Técnico em Gestão de Assentamentos de Reforma Agrária
	Ensino Superior	Letras Pedagogia da Terra
CE	Ensino Médio	Médio em Magistério
	Ensino Superior	Pedagogia da Terra
ES	Ensino Médio	Técnico em Agropecuária
	Ensino Superior	Pedagogia da Terra
	Especialização	Especialização em Economia Política
MA	Ensino Médio	Médio em Magistério
		Médio em Saúde
		Técnico em Agropecuária
		Pós Médio em Enfermagem
MG	Ensino Superior	Pedagogia da Terra
	Especialização	Pós Graduação em Estudos Latinoamericanos
MS	Ensino Médio	Médio em Magistério
	Ensino Superior	Pedagogia
MT	Ensino Médio	EJA: Ensino Médio
	Ensino Superior	Agronomia com ênfase em agroecologia
PA	Ensino Superior	Agronomia com ênfase em agroecologia
		Letras
		Pedagogia
PB	Ensino Médio	Técnico em Agroecologia
		Técnico em Agroindústria
		Técnico em Agropecuária
	Ensino Superior	Ciências Agrárias
		História
		Pedagogia da Terra
PE	Ensino Médio	EJA: Ensino Médio
	Ensino Superior	Técnico em Enfermagem Pedagogia da Terra
PI	Ensino Médio	Normal Médio
PR	Ensino Médio	Técnico em Agroecologia
		Técnico em Agropecuária com ênfase em agroecologia
		Técnico em Agropecuária com ênfase em produção animal
		Técnico em Saúde Comunitária
	Ensino Superior	Tecnólogo em Agroecologia
	Especialização	Pedagogia da Terra
		Especialização em Educação do Campo
RN	Ensino Médio	Médio em Controle Ambiental
		Médio em Enfermagem
		Médio em Magistério
		Técnico em Agropecuária
	Ensino Superior	Pedagogia da Terra
RO	Ensino Superior	Pedagogia da Terra

RS	Ensino Médio	EJA: Ensino Médio Normal Médio Médio em Agroecologia Técnico em Administração de Cooperativa Técnico em Saúde Comunitária Pós Médio em Agroecologia e Criação Animal Gestão e Desenvolvimento Rural Pedagogia da Terra
	Ensino Superior	Especialização em Educação e Saúde do Campo
	Especialização	
SC	Ensino Médio	Técnico em Agroecologia
	Especialização	Especialização em Agroecologia UFSC Especialização em Educação de Jovens e Adultos UFSC
SE	Ensino Médio	Médio em Magistério Técnico em Saúde Comunitária
	Ensino Superior	Agronomia em ênfase em agroecologia Pedagogia
SP	Ensino Superior	Graduação em Gestão de Organizações Sociais e Cooperativas ENFF

Fonte: MOVIMENTO..., Boletim Informativo, janeiro de 2006

ANEXOS



Figura 14 Foto de sala de aula do Assentamento Campo Alegre, município de Umbaúba/SE, em 1999.
Arquivos do NEPA/DED/UFS

Eu amo tudo o que foi

Eu amo tudo o que foi,
Tudo o que já não é,
A dor que já me não dói,
A antiga e errônea fé,
O ontem que dor deixou,
O que deixou alegria
Só porque foi, e voou
E hoje é já outro dia.

(Fernando Pessoa)

DIÁRIO DE CAMPO¹¹⁰

Data ____/____/____

1. Atividades planejadas para a aula de hoje.

2. O que foi realizado, substituído, acrescentado?

3. Dificuldades encontradas na realização das atividades.

4. Comente sobre o seu desempenho na aula de hoje.

5. O que você faria diferente? Porque? Como você faria?

6. Comente sobre a participação dos seus alunos durante a realização das atividades na aula de hoje.

ANEXO – B

¹¹⁰ Extraído do Diário de Campo do Projeto de Formação do Educador popular, desenvolvido pelo NEPA/DED/UFS, 2002.

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS

DISCIPLINAS	EMENTAS
Antropologia	Compreensão da dimensão sócio-cultural, assim como a dimensão biológica, que interagem na formação e condição da humanidade. Abordagens dos elementos que compõem as organizações da vida humana.
Biologia I	O Planeta terra: Introdução dos conceitos de Atmosfera, Hidrosfera, Solo e Universo. Os Seres Vivos: Noções sobre classificação dos seres vivos e estudos dos Reinos (Monera, Protista, Fungos, Animal e Vegetal). O homem.
Biologia II	Noções de Ecologia. Fisiologia e Morfologia Humana. Tópicos Especiais de Química e Física. Citologia. Bioquímica. Origem dos seres vivos e Evolução. Fisiologia e Morfologia Animal e Vegetal. Ecologia. Genética; Doenças Hereditárias; Engenharia Genética; Energia Nuclear e os Ecossistemas.
Filosofia	A questão do saber filosófico. Ética. Valores morais presentes na vida social e política. Formação da cidadania e democracia.
Física I	Grandezas Físicas e unidade de medidas; conceitos e relações envolvendo espaço e tempo; Movimentos com velocidade constante; movimento com velocidade variável; noções de vetores e Mecânica.
Física II	Relações entre massa, velocidade variável e tempo; leis de Newton; Conceito de energia e transformações energéticas; noções de estatística dos corpos rígidos; Noções de Hidrostática; conceitos de relações entre calor e temperatura; dilatação dos corpos; Energia Térmica e troca de calor; mudança de fase; estudo dos Gases; Noções de propagação de calor. Noções de termodinâmica; conceitos básicos de Óptica geométrica; Reflexões e Refração Luminosa; Conceito de Carga elétrica; Noções de força elétrica, campo elétrico e potencial elétrico; corrente elétrica e fenômenos associados, resistores; Geradores e receptores; Medidas elétricas; Noções de Magnetismo.
Fundamentos sócio-antropológico da Educação	A educação como processo social que se fundamenta na sociabilidade humana; a condição de classe e os reflexos sobre os processos e os projetos pedagógicos; a relação da educação com os valores e o papel da família; os meios de comunicação de massa e sua relação com a educação rural e com a cultura popular; as diferenças antropológicas e a questão do direito à educação na democracia.
Geografia I	Conceito de Geografia. Estudo do meio: ênfase na dimensão do mundo rural e na globalização (agricultura e industrialização), com ênfase no estudo da geografia geral e do Brasil.
Geografia II	Espaço geográfico e a sociedade brasileira; indústria, sociedade espaço geográfico; espaço agrário brasileiro e seus problemas sócio ambientais; meio de transporte e a organização do espaço geográfico; o Brasil: regionalização e globalização.
História I	Conceito de História. Conteúdos trabalhados no ensino médio com ênfase às questões rurais. Metodologias específicas voltadas para o ensino de História, dando ênfase a interdisciplinaridade, um olhar tempo-espacial do meio rural.
História II	Com olhar voltado para a sociedade local, aprofundamento teórico acerca da idade moderna, dando ênfase ao iluminismo, revolução francesa e industrial; idades contemporâneas, dando ênfase às duas grandes guerras,

	revolução russa, ao sistema capitalista e à guerra fria. No Brasil: do império até a era de Vargas.
História da Educação e Movimentos Sociais	Concepção de História. A construção social da História e da Educação no Brasil: da colonização até o contexto atual. Movimentos Sociais e educação popular: análise de experiências.
Língua Espanhola I	Domínio da comunicação cotidiana: contar; saber e interpretar hora e tempo; saudação; identificação pessoal; expressar gosto, agrado, preferência; presentear, desculpar; pedir e dar informações.
Língua Espanhola II	Leitura e compreensão de textos em espanhol. Elementos gramaticais que aparecem nos textos: artigo neutro, pronomes pessoais, verbos irregulares etc.
Língua Portuguesa I	Cultura, língua e sociedade (língua falada e língua escrita); ler e escrever – ações do homem; o texto.
Língua Portuguesa II	Função social da linguagem; textos que circulam em nossa sociedade; comunicação humana; elementos de comunicação e funções de comunicação.
Língua Portuguesa III	Linguagem e língua: características. Funções da linguagem. A inter-relação entre língua, sociedade e cultura. Variações lingüísticas. Oralidade e escrita. Leitura e escrita.
Matemática I	O número e sua função social. Sistema de numeração decimal. Cálculo mental, resolução de problemas, com operações com números naturais. Transformações dos números decimais em frações e operações com decimais. Fração e porcentagem.
Matemática II	Números e operações: números naturais, fracionários e decimais. Geometria: percepção de formas planas. Grandezas e medidas: comparação de grandezas e processo de medição dos mesmos. Cumprimento, área, capacidade e massa.
Movimentos Sociais e Reforma Agrária	Relação entre Movimentos sociais e Estrutura Agrária. Histórico dos Movimentos Sociais no campo. Avanços e retrocessos na luta pela Reforma Agrária no País e no Estado de Sergipe. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no contexto atual: perspectivas.
Fundamentos do Trabalho Pedagógico	O ato de ensinar como forma de pesquisa. O conhecimento em suas várias formas: vulgar, científico, religioso. Elementos para elaboração de um projeto de ensino/pesquisa.
Organização do Trabalho Docente	Natureza do trabalho do professor. A dimensão político-metodológica da ação docente. Projeto de Ensino e sua perspectiva interdisciplinar. Prática social e prática pedagógica. Elaboração de Projetos de Ensino. Execução. Relatórios.
Política Educacional e Funcionamento do Ensino	Características gerais da política educacional. A LDB e organização do ensino no Brasil. A educação no Estado de Sergipe. Educação e sociedade.
Psicologia	Psicologia e suas principais escolas. Variáveis biológicas e sociais do comportamento; o desenvolvimento humano. Concepções de desenvolvimento e aprendizagem.
Psicologia da Educação	As teorias da psicologia da aprendizagem; psicologia educacional; relação professor-aluno; aprendizagem criativa; avaliação da aprendizagem.
Química I	A água da Chuva: O ciclo hidrológico – Estados físicos da matéria. A estrutura da água: de elemento a substância; ligações químicas;

	investigando algumas propriedades. A chuva ácida: conceitos básicos da química (As funções químicas). Poluição das águas: Soluções aquosas – Relações quantitativas; Controle de qualidade. Água do mar/água doce. Tratamento de águas urbanas. Solo: Os fertilizantes químicos; Agrotóxicos: O envenenamento do solo e das águas.
Química II	A química no efeito estufa: como funciona a estufa da terra – Gases do efeito estufa. As queimadas: Transformações químicas e energia calorífica. Alimentos: Uma questão de química. Os nutrientes e suas funções (carboidratos e lipídios, proteínas, vitaminas, sais minerais). O caminho dos alimentos no corpo. Reeducação alimentar. Aditivos químicos.
Reforma Agrária e Meio Ambiente	O Humano: ecologia, sociedade e cultura. Crise Ambiental ou crise civilizatória? A luta pela terra no Brasil. A unidade Natural-Social. Conceitos fundamentais na problemática ambiental. A dimensão ambiental da educação. Sociedade e Meio Ambiente: problemas ambientais o local e o global na luta pela terra e pelo ambiente nos assentamentos rurais de reforma agrária. O processo de produção agrícola e a conservação dos ecossistemas. Aspectos da sustentabilidade na gestão dos sistemas produtivos. Educação Ambiental e Interdisciplinaridade na Formação do Educador. Projetos em Educação Ambiental.
Sociologia	Estudo das transformações na sociedade que originaram a Sociologia. As Organizações Sociais. Extratos e Classes Sociais: Movimentos Sociais.
Tecnologia da Comunicação Aplicada à Educação	Sociedade do conhecimento. Tecnologia da informação e da comunicação e educação: histórico, vivências pedagógicas com os usos dos multimeios.
Tópicos Especiais em Educação	Análise e aprofundamento dos Fundamentos da educação apresentados nos conceitos de aprendizagem, forma e conteúdo da educação; propostas de Práticas Pedagógicas Gerais e das formas específicas da Educação no Meio Rural.

Fonte: UNIVERSIDADE..., 2001-02.

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](#)