



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação Tecnológica

Paulo Augusto Lages

**O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL (MÉDIA E
SUPERIOR) PARA ASSENTADOS RURAIS DO MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST**

Belo Horizonte (MG)

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Paulo Augusto Lages

O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL (MÉDIA E SUPERIOR) PARA ASSENTADOS RURAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lanna Burnier Coelho

Belo Horizonte (MG)

2009

Paulo Augusto Lages

O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL (MÉDIA E SUPERIOR) PARA ASSENTADOS RURAIS DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em ---/---/---, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Suzana Lanna Burnier Coelho - CEFET/MG-Orientadora

Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa- CEFET/MG

Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes Neto – FAE/UFMG

AGRADECIMENTOS

*“... sin embargo todos y cada uno
me han dejado un legado un regalito
un consuelo/ un sermón/ una chacota
un reproche em capítulo/ un premio ...”*
Mario Benedetti.

Como não poderia deixar de reconhecer, cada amigo, familiar, companheiro, professor contribuiu, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

A Suzana, orientadora, agradeço a compreensão, amizade, estímulo, apoio e as lições que foram além da orientação. Este espaço é pequeno para demonstrar a gratidão que sua presença significou nestes últimos anos.

Aos professores do curso de mestrado, agradeço as leituras propostas, as discussões que auxiliaram a elaboração deste estudo, especialmente ao Prof. José Geraldo Pedrosa e Prof. José Ângelo Gariglio pelas observações feitas ao projeto e discussões em sala, e ao Prof. João Bosco Laudares.

Aos colegas de sala, o debate e companheirismo que muito contribuíram para a realização deste.

Aos funcionários do CEFET, agradeço a atenção e disponibilidade com que sempre nos atenderam. Agradeço especialmente ao Fábio e Vânia.

Aos trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra, pelo entusiasmo, receptividade e solicitude nas entrevistas realizadas. Sem eles, este trabalho não seria possível.

A Carol, Dudu e Vinícius agradeço a compreensão por não poder partilhar do tempo a eles devido enquanto escrevia este trabalho.

A Nágela, minha companheira de viagens, visitas a tantos acampamentos e assentamentos, leituras, discussões e projetos que construímos juntos, agradeço a partilha em momentos tão preciosos.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de entender o significado da formação profissional na construção da identidade e na ação do sujeito na vida comunitária. Através da análise das aspirações e trajetórias escolares e de trabalho dos sujeitos pesquisados, buscou-se identificar como estes percebem o impacto da formação na construção das suas identidades e formas de intervenção na realidade. A abordagem metodológica adotada foi do tipo qualitativa, através de entrevistas com cinco egressos de cursos superior e técnico vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Dentre os resultados alcançados, destacam-se a forte influência da formação política no delineamento das escolhas, aspirações e destinos dos sujeitos, a intensa relação entre o conhecimento produzido no curso e as necessidades das comunidades nas quais estão inseridos. Dessa forma, acredita-se que esta pesquisa contribuiu para a reflexão sobre os caminhos e formas de concreção da formação profissional dos Sem Terra.

Palavras-chave: Formação Profissional (técnica e superior) – Movimentos Sociais – Identidade.

ABSTRACT

This paper aims to understand the significance of vocational training in the construction of identity and the action of the subject in community life. Through the analysis of aspirations and tracks school and work of searched, sought to identify how they perceive the impact of training in the construction of their identities and forms of intervention in reality. The methodological approach has been adopted through qualitative interviews with top five egressos and technical courses linked to rural workers ' movement (MST) without land. Among the results achieved are the strong influence of training policy in the delineation of choices, aspirations and destinations of the subject, the intense relationship between knowledge produced in the course and the needs of the communities in which they are entered. In this way, it is believed that this research contributed to the reflection on ways and means of achieving the professional training of landless.

Keywords: vocational training (top) and technical – social movements – identity.

SUMÁRIO

	Página
1 - INTRODUÇÃO	8
2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL	10
2.1 – Formação Profissional e a institucionalização do modelo da competência	16
3 – Cultura e Identidade	20
3.1 – Trabalho, identidade e educação	26
4 – MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A LUTA POR ESCOLARIZAÇÃO	34
4.1 – Breve Histórico	34
4.2 – O Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST	41
4.3 – A educação no MST	45
4.4 – Identidade, cultura e educação no MST	51
5 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
5.1 – Etnografia e as pesquisas sobre cultura escolar	56
5.2 – Caracterização dos entrevistados	59
6 – Os significados da formação profissional média e superior	61
7 – Considerações Finais	73
8 – Referências Bibliográficas	76
9 - Anexos	79

1 - INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem o objetivo de entender o significado da formação profissional na construção da identidade e na ação do sujeito na vida comunitária. Através da análise das aspirações e trajetórias escolares e de trabalho dos sujeitos pesquisados, buscou-se identificar como estes percebem o impacto da formação na construção das suas identidades e formas de intervenção na realidade.

O interesse por esta temática veio com a participação do autor da presente dissertação no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE-UEMG) em parceria com movimentos sociais do campo. Ao acompanhar os processos de alfabetização e escolarização no primeiro segmento do Ensino Fundamental nas salas de aula da região do Triângulo Mineiro, foi observada a capacidade mobilizadora e transformadora que a escola promovia naquelas comunidades. Então, colocou-se o problema de entender um pouco mais em que medida o acesso ao saber escolarizado forjava as identidades, os modos de viver, trabalhar, pensar a vida, enfim, criava cultura.

A abordagem metodológica adotada foi do tipo qualitativa, através de entrevistas com cinco egressos de cursos superior e técnico vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A dissertação foi dividida nas seguintes seções: a primeira traz os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre formação profissional no contexto recente; a segunda discute os conceitos de cultura e identidade procurando situar o papel da educação e trabalho na determinação destes. A terceira faz um histórico dos movimentos sociais do campo e da luta por escolarização procurando ressaltar

qual/quais os sentidos atribuídos à educação pelos sujeitos envolvidos na luta pela reforma agrária, mais particularmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e em que medida esta constrói a identidade e cultura Sem Terra. As seções seguintes apresentam os caminhos metodológicos seguidos e os resultados da pesquisa de campo.

Dessa forma, espera-se que essa dissertação possa contribuir para a reflexão sobre os caminhos e formas de concreção da formação profissional dos Sem Terra.

2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A década de oitenta foi marcada por mudanças tecnológicas e de organização do trabalho nos países de capitalismo avançado. A crise do *Welfare State* provocou a expansão do neoliberalismo e a subordinação do processo político ideológico da social democracia ao capital.

Como consequência da flexibilização da acumulação capitalista fundada na reengenharia surge um novo quadro social onde se destacam o aumento do sub-proletariado, do trabalho feminino, a exclusão dos jovens e idosos, a inclusão do trabalho infantil e expansão do que Marx chamou de trabalho social combinado (trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção e de serviços).

As mudanças técnico-organizacionais que vêm ocorrendo tem determinado transformações no mundo do trabalho colocando o tema educação e trabalho como centro de debate nos diferentes campos de conhecimento. Segundo Manfredi (1999), os diferentes temas relacionados ao mundo do trabalho “não só estão na ordem do dia dos estudiosos, como também fazem parte da agenda dos principais protagonistas sociais envolvidos nos processos de mudança e transformação em curso – empresários, trabalhadores, governos, etc”.

Em meio a esse debate um dos aspectos que mais tem gerado discussão se refere ao papel da formação da força de trabalho na produtividade, na competitividade, no desenvolvimento econômico e no bem-estar social.

A questão da escolaridade tornou-se hoje um fator essencial de produção e do bom desempenho profissional, cujo trabalhador deve ter uma formação escolar sólida desenvolvida durante o processo de educação básica.

A formação profissional para a teoria econômica é considerada como um investimento no capital humano. Manfredi (1999), entende que essa concepção nasceu nos anos cinquenta e sessenta associada à idéia de desenvolvimento socioeconômico da época e da intenção do Estado de planejar e racionalizar os investimentos efetuados na educação escolar. Para essa teoria os investimentos na formação profissional conduzem a um incremento da produtividade do trabalhador implicando em aumento de salário.

A educação profissional nesta perspectiva caracteriza-se por ter a centralidade em uma educação básica de qualidade, pela flexibilidade em seu conteúdo, pela formação continuada e pela valorização de conceitos como iniciativa, participação, discernimento, envolvimento e compromisso.

Para Burnier (2003) somado aos investimentos:

a formação profissional, como os processos educativos em geral, tem melhores perspectivas de sucesso na medida em que amplia o seu diálogo com as realidades dos alunos: suas histórias, suas demandas por formação e seus projetos (p. 12).

A política sócio-econômica favorável apenas às classes dominantes que vem predominando no Brasil demonstra o brutal ataque que a classe trabalhadora sofre em âmbito mundial e que se expressa com suas particularidades em cada país.

Segundo Frigotto (1998:39), as dimensões mais cruciais dos limites do capital se demonstram através do espectro da destruição de postos de trabalho da precarização deste, da abolição dos direitos sociais, num quadro de aumento do capital morto e diminuição do capital vivo, com o aumento cada vez maior da destruição do meio ambiente, destruição e esterilização do trabalho e o aumento da expropriação dos trabalhadores.

Frigotto (1998:44) ressalta que a inserção e o ajuste dos países 'não desenvolvidos' ou 'em desenvolvimento' no processo de globalização e reestruturação produtiva dependem da educação básica, bem como da qualificação e requalificação da formação profissional. Conforme as próprias palavras do autor,

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a "empregabilidade". Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país. (1998:45)

O mundo do trabalho, como temática e campo social, atravessa a vida escolar e a interpela, seja pela função social que a educação desempenha e pelas necessidades prementes de alunos e alunas, seja pelas mudanças vividas neste campo em função da revolução tecnológica ou pelos próprios processos vividos pelos docentes.

Do trabalhador adulto são exigidos polivalência e multifuncionalidade para que atenda a nova lógica: competência. O modelo da competência, inaugurado nos anos oitenta, substitui a forma de avaliação do trabalhador, até então, baseada na

rapidez, destreza e habilidade de execução, pela capacidade de entendimento do processo de trabalho que possui.

Zarifian em sua obra “Objetivo competência: por uma nova lógica” (2001) destaca quatro novas práticas de recrutamento e gerenciamento da mão-de-obra. Em primeiro lugar, a exigência de uma instrução mínima formal, escolarizada e legalmente certificada. A substituição do critério de mobilidade interna por antiguidade pelo critério promocional flexível foi a segunda nova prática implantada. A terceira impôs ao trabalhador a responsabilidade nas funções mais atingidas por variações do processo de produção e mercado. Sendo que a quarta alterou os sistemas de classificação e remuneração vigentes.

Esta quarta prática, ou seja, a reconstrução de sistemas de classificação e remuneração altera a lógica do posto de trabalho transferindo-a para a lógica da competência. Vincula-se a progressão no trabalho à aquisição de competências. Este novo formato de progressão acirra entre os trabalhadores sentimentos de concorrência e de competitividade, impõe uma necessidade permanente de qualificação determinando uma forte alteração nas relações sociais de trabalho.

Outra característica da gestão por competência é a adoção de novos significados para velhos termos lingüísticos. O trabalho adquire o significado de conjunto de operações necessárias à transformação da matéria no âmbito das oficinas. O trabalhador é resumido como o conjunto de capacidades que podem ser compradas e utilizadas para um determinado fim e tratado como “recurso humano”, onde tende a ser banalizado como ser humano e equiparado, numa visão economicista, à máquina ou a tecnologia.

Para Zarifian (2001) a gestão dos recursos humanos por competência encontra sérias dificuldades como a “previsão dos conteúdos de empregos futuros e

a perda rápida da validade e de credibilidade dos referenciais”. Comportamentos sociais como tenacidade, autocontrole, liderança, capacidade de iniciativa foram agrupadas sob o título de “saber fazer” ou “competências sociais”, numa tentativa que fossem ensinadas e se tornassem característica coletiva. Rapidamente percebeu-se que tais qualidades se tratavam de traço de personalidade. Como a conclusão sobre a virtude, no diálogo entre Sócrates e Menon: é coisa que não se ensina (Platão, 2005,p38)

A lógica da competência pode morrer devido ao fato de estar comprimida entre, de um lado, a aparelhagem burocrática destinada mais a controlar que animar uma nova lógica e, de outro lado, uma interpretação estritamente individualizante (Zarifian, 2001, p.35).

A cultura da competitividade, inserida na lógica da competência, provoca um estranhamento e um desejo de eliminação do competidor. Uma atitude de cooperação poderia mudar um pouco essa realidade. Entretanto parece que a lógica da competição e do aprisionamento do trabalhador tem prevalecido.

A fixação no espaço, onde permanece durante toda a sua jornada em um mesmo local (o seu posto de trabalho), a imposição de horário e a presença coletiva imobilizou o trabalhador e alterou as formas de viver e trabalhar até então por ele praticadas.

Por fim, com suas raízes na crise estrutural instalada a partir dos anos setenta a lógica da competência, apoiada no neoliberalismo e na reestruturação produtiva, tem causado o desemprego, a precarização e degradação do trabalho e a destruição do meio ambiente em escala mundial.

A lógica da competência determina novas concepções de trabalho com base na flexibilidade e na reconversão permanente. Atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação, polivalência e multifuncionalidade passam a ser exigências nesse novo modelo. O domínio do processo de trabalho requer qualificações não formalizadas. Os conhecimentos extrapolam o nível de sua aplicabilidade, exigindo um exercício reflexivo e mobilização de aprendizagens em favor das situações que ocorram.

A noção de competência não supera ou substitui o conceito de qualificação. O conceito de qualificação ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo, o que permite conceituá-la como relação social onde se expressam relações sociais de produção e contrariamente à competência pode ser alcançada, controlada e avaliada pelo próprio trabalhador.

A qualificação apóia-se nas convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho e o ensino profissional que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas.

Dentre as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas a lógica da competência não se constitui numa construção social, ao contrário, a substituição do modelo taylorista e fordista pelo toyotismo e a substituição da social democracia pelo neoliberalismo, impôs uma produção variada e heterogênea vinculada à demanda, horizontalizou o processo de produção com a implantação do *just in time*, representando para o trabalhador perdas no campo das relações sociais, das condições de trabalho, do emprego, da carreira e da remuneração.

2.1 – Formação Profissional e a institucionalização do modelo da competência

Segundo Ramos (2003), uma das principais questões na institucionalização do modelo de competência é o debate estabelecido entre a necessidade ou não de uma regulação geral das competências. Se para alguns as competências podem ser reguladas por meio de acordos entre empregadores e empregados, para outros é necessário que se construa um sistema coletivo que regule os meios de acesso ao emprego e o reconhecimento individual de competências. Três necessidades são por ela reconhecidas como consensuais: um reconhecimento de competências que não se prenda apenas aos diplomas educacionais, os sistemas educacionais terem uma gestão que privilegie o desenvolvimento de competências profissionais e a oferta de oportunidades iguais de desenvolvimento de competência ao longo da carreira do trabalhador. Partindo desse consenso Ramos propõe a definição e a sistematização de um perfil profissional a partir da investigação das competências exigidas para que se desempenhe determinada função.

Um sistema de competência profissional é integrado por três sub-sistemas, cujas características se definem de acordo com a matriz de investigação dos processos de trabalho: a) normalização das competências; b) formação por competências; c) avaliação e certificação por competência (Ramos, 2003, p.80).

Ramos (2003) observa que as políticas educacionais para formação profissional não têm se vinculado ao avanço tecnológico. Com currículos rígidos e conteúdos ultrapassados que tem preparado para ocupações que tendem a deixar de existir. Quando deveria estar voltada para definições profissionais socialmente

aceitas. O fato da deficiência na formação do trabalhador tem sido utilizado pelo capital para a prática de baixa remuneração e baixa oferta de empregos.

No Brasil com a revogação formal do Decreto número 2208/97 e a aprovação do Decreto número 5154/2004 muitas ações somaram-se a outras já existentes no sentido de melhorar a qualificação profissional tendo em vista uma melhor inserção no mercado de trabalho. O programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego que busca a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade tem com objetivo:

combater a pobreza e a exclusão social através da integração entre políticas públicas de emprego e renda a uma política de investimentos públicos geradora de mais e melhores oportunidades (MTB/PNPE, 2006).

“Consórcios Sociais da Juventude”, “Empreendedorismo Juvenil”, “Soldado Cidadão”, “Juventude Cidadã”, “Escola de Fábrica” são algumas das ações propostas pelo atual governo. Projeto Aprendizagem e Jovem Empreendedor, parceria do governo com o “Sistema S” e SEBRAE¹ respectivamente também constituem ações no sentido da formação profissional.

Também estão em andamento sete projetos vinculados ao Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, distribuídos entre ministérios e secretarias, o PROJOVEM² e o PROEJA³, vinculados ao Sistema Nacional de Educação além dos programas PNQ⁴, PROEF⁵ e PRONERA⁶.

1 SEBRAE- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

2 PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

3 PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

4 PNQ- Plano Nacional de Qualificação - PNQ

5 PROEF- PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL Á FAMÍLIA

6 PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

2.2 – Formação profissional e o MST

Também é a partir da década de setenta que comunidades rurais tradicionais como geraizeiros, cerradeiros, catingueiros, quilombolas e indígenas se vêem, através da compra barata ou de métodos grotescos, violentos e desumanos expulsos de suas terras pelos investidores nacionais e internacionais do *agrobusiness*.

É nesse contexto que o ensino profissional torna-se de extrema necessidade à formação do trabalhador urbano e rural como forma de resistência às mudanças econômicas, sociais políticas e ideológicas impostas pela reestruturação produtiva e pela lógica neoliberal.

O MST, numa perspectiva contrária a dos grandes proprietários e da monocultura e vendo a terra não apenas como meio de produção, mas principalmente como espaço de moradia, lugar de criação de valores e inter-relações de pessoas, propõe um modelo de ensino profissional construído juntamente com as comunidades rurais, que contemple o domínio de métodos e técnicas agro-ecológicas, bem como a construção de uma formação humana e solidária.

A formação profissional é contemplada nas suas reivindicações como uma das principais bandeiras de luta em relação a políticas públicas. Conforme Boletim da Educação publicado em 2004 pelo movimento, é preciso construir “escolas em condições de desenvolver também o ensino técnico e a formação profissional para atuação no campo” (p.15).

Em pesquisa realizada por Menezes Neto (2003) em uma escola técnica mantida pelo MST “99% dos alunos do TAC avaliam que a formação profissional deve conjugar a educação geral e a educação profissional. Para os alunos, o

trabalho é um princípio pedagógico fundamental, mas não deve ser desvinculado do conhecimento científico e humanístico”. Nesta mesma pesquisa, o citado autor salienta que as “competências são delimitadas pelas exigências do mercado e da divisão de trabalho capitalista”. Porém, a escola do MST forma jovens para trabalharem em suas cooperativas, e não num genérico e excludente mercado capitalista. Desta forma, “o “saber-ser” e as novas habilidades flexíveis estão servindo aos interesses dos trabalhadores.”

3 – CULTURA E IDENTIDADE

Stuart Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade* (1999), distingue três concepções de identidade: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. No primeiro trata-se de um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que, permanecendo essencialmente o mesmo, contínuo ou idêntico a ele ao longo de sua existência.

Uma segunda concepção de identidade apresentada por ele é a do sujeito sociológico “que refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que seu núcleo interior não era autônomo e auto-suficiente, mas formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos: a cultura dos mundos que ele habitava.” O sujeito ainda possui um núcleo ou essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades que esses mundos oferecem.

A terceira e última concepção de identidade é a do sujeito pós-moderno. Aquele “que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelos quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”.

A identidade do sujeito pós-moderno é vista na antropologia das identidades, segundo Agier (1996) mediante quatro abordagens, a saber: a contextual onde os processos identitários não existem fora do contexto; a relacional

onde o ponto de partida das buscas de identidade individuais e coletivas é o fato de que somos sempre o outro de alguém, o outro de um outro; a construtivista onde a realidade é construída pelas representações dos atores e a situacional em que um indivíduo ou mesmo um grupo étnico pode ter várias lógicas de julgamento e de ação pois “colocado em uma determinada situação, um homem escolhe, dentre as crenças, aquelas que lhe convêm, e as utiliza sem prestar a mínima atenção aos outros elementos”(Agier1996,p.26).

Stuart Hall (1999) argumenta que o sujeito pós-moderno deveu-se, historicamente, a descentramentos conceituais e intelectuais de efeitos desestabilizadores sobre as idéias, formas e questões conceituais da identidade. Primeiramente com Marx ao colocar como centro de seu pensamento as relações sociais, modos de produção, exploração da força de trabalho e circuitos do capital, e não uma noção abstrata do homem colaborando com a idéia de que “ há uma essência universal de Homem” e “que essa essência é o atributo de cada indivíduo singular, o qual é seu sujeito real”.

O segundo descentramento coube a Freud com a descoberta do inconsciente e a afirmação de que nossa identidade, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos é formada com base em processos psíquicos e simbólicos, rompendo com a lógica do sujeito Descartiano cognoscente e racional. A identidade, para Freud, forma-se através de processos ao longo do tempo, não existindo na consciência no momento do nascimento.

O terceiro descentramento baseado no trabalho de Saussure encontra-se no campo da linguagem: “a língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela pré existe ao sujeito. Não se pode utilizar a língua para produzir significados, apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de

significado de nossa cultura” (1999,p.57). Para Saussure as identidades são construídas discursivamente, sendo que o significado das palavras não é fixo ocorrendo variações no interior do próprio código da língua.

O quarto descentramento está presente no trabalho do historiador Foucault por ele chamado de “poder disciplinar”, onde existem duas preocupações: a regulação e a vigilância representando o governo da espécie humana, do indivíduo e do corpo, desenvolvidos em oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, que tem como objetivo produzir um ser humano que possa ser tratado como um corpo dócil.

O quinto e mais importante descentramento foi o impacto do feminismo tanto no seu aspecto crítico teórico quanto como movimento social, ocorrido nos anos 60, bem como tudo que está associado ao “1968” : oposição a política liberal capitalista do ocidente e a estalinista do oriente, revoltas estudantis, movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, lutas pelos direitos civis, movimentos revolucionários do terceiro mundo, movimentos pela paz e o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política da identidade- uma identidade para cada movimento.

A identidade do sujeito pós moderno é característica, segundo Gilberto Velho (1994), das sociedades complexas onde estão presentes a continuidade e descontinuidade, onde “toda a sociedade vive a contradição entre as particularizações de experiências, restritas a certos segmentos, categorias, grupos e até indivíduos e a universalização de outras experiências que se expressam culturalmente através de conjuntos de símbolos homogeneizadores, paradigmas e temas” (1994,p.38). Uma sociedade fundamentada na heterogeneidade cultural, divisão social do trabalho, categorias sociais com continuidade histórica delineados pela distribuição de riquezas, pluralidade de tradições de bases ocupacionais, étnicas ou religiosidades. No entanto, apesar de fortemente marcadas pela classe

social e constituição de universo simbólico próprio, seus representantes ainda apresentam em comum uma linguagem, mais ou menos, universalizante no que tange a emoção e expressão da emoção.

Marcado pelas fronteiras culturais o sujeito busca a elaboração de um projeto individual onde haverá um eidos em que a noção de biografia é central dentro de uma concepção de tempo bem definida, bem como um ethos, em que a experiência individual é foco de referência básica. Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas. Códigos que, segundo Bernstein (1971) pode ser mais restrito, ou mais universalizante, constituindo o resultado de relações específicas entre o modo de expressão cognitiva e experiências diferenciadas, em função da classe social a que pertençam os indivíduos.

Os papéis sociais, as redes de relações e as experiências culturais, a classe social, grupo étnico, grupo de status, família, vizinhança, ocupação, partido político, são determinantes na construção do projeto tanto individual quanto coletivo, constituindo o próprio campo de possibilidades que se oferecerá ao sujeito.

Outro importante fator na construção da identidade social analisado por Burnier (2003) trata-se da tensão “entre o instituído e o instituinte,” onde num devir identidades são construídas e desconstruídas.

Essa tensão aponta para a permanente possibilidade de construção e reconstrução de novos valores, perspectivas e projetos, por processos de reinterpretação ou bricolagem de elementos oriundos de tradições diversas, articulados sob determinados valores que lhes conferem lógica e coerência (p.16).”

Na análise da construção da identidade tanto o contexto e local devem, necessariamente, ser considerados. Os particularismos da esfera local com suas peculiaridades e desdobramentos, época e os acontecimentos nacionais e

internacionais são aspectos da construção identitária. Daí a necessidade de se estudar o Sem Terra a partir de seu ambiente, moradia, sociabilidade e costumes para buscar compreender a construção de suas identidades de forma inter-relacional com outras identidades coletivas. Ao se discutir a identidade coletiva é necessário o conhecimento de que não existe separação clara e estabelecida entre identidades pessoal e social, Roberto Cardoso de Oliveira (1976,p.5) em sua obra *Identidade, etnia e estrutura social* entende que “a identidade social não se descarta da identidade pessoal, pois esta também de algum modo é um refluxo daquela”. Para ele,

{...}a identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade. Sendo formada por processos sociais e uma vez cristalizada, é mantida, modificada, ou, mesmo, remodelada pelas relações sociais{...}, dessa forma o conceito de identidade social ou coletiva está diretamente relacionado à noção de experiências ou de relações de identidade(p.44).

É a partir da abordagem relacional “onde o ponto de partida das buscas de identidade individuais e coletivas é o fato de que somos sempre o outro de alguém, o outro de um outro (Agier (1996,p72)) que analisaremos a identidade do Sem Terra. O reconhecimento, aspecto importante da construção identitária, surge da vivência pessoal e social em seus múltiplos papéis e pertencas que determinam a aceitação ou exclusão do grupo. Para Bourdieu(1989,p.117) a identidade é um “ser percebido que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros” entendendo que este reconhecimento “depende também do grau em que o discurso, que anuncia ao grupo sua identidade, está fundamentado na objetividade do grupo a que ele se dirige, isto é, no reconhecimento e na crença que lhe concedam os membros deste grupo assim como nas propriedades econômicas ou culturais que eles tem em comum”. Segundo Bourdieu (1989,p.112) a língua, o dialeto ou o sotaque são “objetos de representações mentais” ou seja “atos de percepção e de

apreciação , de conhecimento e de reconhecimento” enquanto que no campo do simbólico encontram-se as bandeiras, emblemas, insígnias e atos. Estas, ou seja, as “representações objetais” somadas as representações mentais visam “determinar a representação mental que os outros tem das propriedades e dos seus portadores”.

O partilhamento de sentimentos, a frequência aos mesmos lugares, práticas semelhantes, a participação em rituais, o uso de símbolos identificadores levam ao reconhecimento e estimulam o desejo de pertencimento bem como a uma identidade coletiva.

Tornar-se, a partir de um grupo ou de um existir ignorado, visível para si e para outros grupos, é outro importante aspecto a ser considerado na construção da identidade coletiva, pois, como escreve Bourdieu (1989, p.118), “o mundo social é representação e vontade, e existir socialmente é também ser reconhecido como distinto”. É travar uma luta para o existir ou inexistir institucionalmente, ocupar ou não um lugar no mundo. Ser distinto pressupõe o risco de estigmatizar-se e “o estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma, constituído assim em emblema {...} o estigma que dá à revolta regionalista ou nacionalista, não só as determinantes simbólicas mas também os seus fundamentos económicos e sociais, princípios de unificação do grupo e pontos de apoio objetivos da ação de mobilização” (p.125). A distinção pode designar uma identidade coletiva definindo relações e fronteiras, estabelecendo o pertencimento e o lugar no mundo do sujeito.

Existir não é somente ser diferente mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida de afirmar a diferença – qualquer unificação, que assimile aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra (Bourdieu, 1989, p.129).

Um terceiro aspecto importante na construção identitária é a memória coletiva, que tem origem em um processo dinâmico de interação entre os sujeitos e o meio social, abrindo canais de comunicação para uma apreensão histórica e cultural criando possibilidades de aprendizagem e socialização, ou seja, a memória à medida que possibilita aprendizagem e socialização influencia na construção de uma identidade cultural. Dentro desse processo de construção de identidade existe a legitimação de monumentos, emblemas e símbolos, partilhados pela comunidade.

Os símbolos, segundo Geertz, “não são dados pela natureza das coisas – eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente” (Geertz,1989,p.225). Intermediar o passado e o presente passa a ser o papel da memória que articula elementos para a construção de um só discurso e elege símbolos, ritos e mitos de origem numa narrativa partilhada. A memória reconstruindo o passado, refazendo e repensando as experiências vividas com idéias de hoje.

3.1 – Trabalho, identidade e educação

Shuda (2005) aponta diferenças substantivas de projetos entre jovens da classe trabalhadora do Chile. Suas pesquisas evidenciam que o trabalho constitui um marco entre juventude e idade adulta e que a longevidade da juventude será determinada pelo projeto individual do sujeito. O projeto laboral do jovem terá uma dimensão instrumental ou temporal em virtude das possibilidades concretas de moratória, de adiamento que houver e da escolha que se fizer. Aqueles provenientes de famílias pobres são instados a assumir uma identidade laboral mais jovens e entre esses, predomina a opção por aprender trabalhando, como estratégia de

sobrevivência, tornando-se trabalhadores que, formando-se na prática e pela prática, “sabem algo de tudo e nada suficientemente”. O trabalho para estes é, em grande medida, um instrumento para alcançar bens materiais. Contrariamente, outros jovens, em condições menos precárias podem optar por um projeto que lhes permita uma construção de identidade social utilizando-se de um tempo maior de suas vidas para a formação. O presente é utilizado como meio tendo no futuro o fim a que se propõe: a mobilidade social. Permanecem na escola por mais tempo postergando a realização de desejos materiais em prol de uma formação que lhes proporcione um futuro melhor. Essa é a trajetória que Shuda denomina meritocrática.

Para Sirota (1994,p.73) *“a escola beneficia em primeiro lugar os filhos de profissionais de nível superior, ela funciona essencialmente segundo as normas e os valores das classes médias”*.

Bourdieu (2003, p.42) responde a essa questão propondo o conceito de **habitus**: *“as práticas individuais trazem a marca da origem social à medida que são organizadas por um **habitus** que é ele próprio estruturado pelas condições sociais de existência”*.

Para essa situação Charlot (2000) propõe um estudo da correlação entre a origem social dos alunos e seu sucesso ou fracasso escolar, concluindo que nada mudou entre as pesquisas realizadas nos anos sessenta e as atuais.

Charlot (2000) não se contrapõe às teorias da reprodução, entretanto chama a atenção para o fato dessas teorias não darem importância às práticas de ensino nas salas de aula e às políticas específicas dos estabelecimentos: *“Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence”* (2000, p.47).

Para Charlot (2000), o sujeito produz uma identidade com o saber que ocorre a partir de uma pluralidade construtiva, num processo dinâmico ao longo do tempo. Dayrell (1996) concorda com Charlot, na medida em que vê nesse processo a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, o reflexo do cognitivo, afetivo e social com identidades sendo construídas na articulação de experiências individuais e sociais vivenciadas, onde as fronteiras simbólicas não são demarcadas apenas pela origem de classe. As experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um fazem com que cheguem à escola sujeitos socioculturais com um saber, uma cultura e um projeto individual onde a escola representa apenas parte desse projeto. Essa diversidade dará à escola diferentes significados que irão influenciar o comportamento dos alunos, bem como as relações que irão privilegiar. Isso nos remete a uma reflexão sobre a função social da escola e seu papel no processo de formação de cidadãos. Ou seja, a escola contribui de forma diferente para cada sujeito

Para Arroyo (1999) a escola ignora a singularidade do indivíduo forjando o seu ajuste à estrutura social típica da empresa: “a relação entre a escola e o mundo da produção é vista em termos de homogeneidade de suas estruturas, e o sistema escolar como um microcosmo do mundo do trabalho no qual se aprendem os papéis ocupacionais” (1999,p.22). Uma função educativa e socializadora de hábitos, valores, padrões, condutas e representações sociais em detrimento da cultura, da ética e da identidade do sujeito, que forma o trabalhador alienado, expropriado do saber e do controle de seu trabalho ignorando a possibilidade da formação de um trabalhador consciente e politécnico: cidadão crítico, participativo, autônomo, ideal e síntese do humano.

A estratégia utilizada na formação desse trabalhador alienado é, tanto para Arroyo(1999) quanto para Faria Filho (2002), a escolarização através de processos e políticas de organização de uma rede de instituições responsáveis pelo ensino da leitura, escrita e cálculo, moral e religião associado ao processo de referências sociais, tendo a socialização e transmissão de conhecimentos como eixos articuladores de seus sentidos e significados. Faria Filho (2002) ressalta a importância de se articular, descrever e analisar os elementos chaves que compõem o fenômeno educativo: os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares. Os tempos escolares em suas relações com os tempos sociais. O espaço em sua projeção física e simbólica distinguindo-se dos demais como igreja, casa e rua, com sua arquitetura interna diferenciando sujeitos e mundos. Os sujeitos escolares onde professores e alunos desenvolvem práticas de apropriação e táticas de sobrevivência num emaranhado de relações de poder numa construção de si mesmos como sujeitos sociais. Os conhecimentos escolares onde estão presentes tanto a historicidade quanto as necessidades e forças sociais que determinaram sua elaboração como conhecimento escolarizado e sua íntima relação com as transformações que se processam no interior da escola e do seu entorno. As práticas escolares dentro de sua materialidade e formalidades pedagógicas delimitando campos de poder e instituindo identidades pessoais e profissionais.

A escola é tanto produtora quanto produto da sociedade, afirma Faria Filho citando a definição de Chervel (1990): *“A cultura escolar é uma autêntica e original cultura produzida pela escola, nada disso pode nos levar, no entanto, ao entendimento de que a escola o faz independentemente da sociedade na qual está inserida”* (Chervel apud Faria Filho, 2002,p.38).

Numa abordagem do modelo político (poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controle e regulação) associado a um modelo simbólico (onde, a tônica é o significado que os diversos atores dão aos acontecimentos e no caráter incerto e imprevisível dos processos) é que Nóvoa (1996) estimulou um olhar mais plural e dinâmico, lançando mão de fatores políticos e ideológicos na compreensão do cotidiano e de uma perspectiva político cultural em substituição a racionalidade técnica, apresenta a cultura como elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comportando dimensões de integração das várias sub-culturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente. “A cultura já não é um sistema de ligações, mas sim uma rede de movimentos” (Moscovici apud Nóvoa 1996,pg.54). O autor sistematiza elementos da cultura organizacional da escola em duas zonas: zonas de invisibilidade (bases conceptuais e pressupostos invisíveis) e zona de visibilidade (manifestações verbais e conceptuais, manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais).

Enquanto instituição que trabalha com a cultura a escola provocou diversos olhares sobre a realidade educativa: transmissora de cultura para Durkheim, reprodutora de cultura para Bourdieu e ação cultural para a libertação para Paulo Freire.

Na Prática educativa do MST, existem possibilidades e limitações que se estabelecem no processo formativo e socializador dos sujeitos envolvidos. As diferentes práticas de formação política introduzem novos valores que alteraram o comportamento dos sujeitos quanto a participação, organização e modo de agir coletivo propiciando a afirmação de novas identidades.

Na apropriação do aprendizado político e social no processo de socialização dos Sem Terra, ocorre tanto a inserção dos sujeitos quanto a criação de valores

implicando numa articulação entre este e o movimento sinalizando para a construção de uma nova cultura política, do mesmo modo que a desarticulação tende a construir o inverso, a dominação, pois, como acentua Weber (1994, p. 25),

na relação associativa a ação social repousa num ajuste ou numa união de interesses racionalmente motivados (com referência a valores ou fins). A relação associativa, como caso típico, pode repousar especialmente (mas não unicamente) num acordo racional, por declaração recíproca.

No processo de formação política do MST como movimento social, ou seja, enquanto categoria analítica percebe-se atores, numa participação coletiva, politizando os conflitos sociais, buscando compreender sua contribuição na produção de novos aprendizados numa construção política democrática de mecanismos de constituição de valores, condutas e hábitos no enfrentamento dos conflitos sociais, que se concretizam na ação coletiva, no processo de formação e na educação.

As ações realizadas no campo da formação revelam que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem investido na formação e educação, com o objetivo de capacitar e qualificar os militantes e dirigentes possibilitando-os a intervirem nas diversas esferas da vida social. No que diz respeito à cultura e educação, o MST trabalha com duas dimensões de formação, a política e a educacional, que se encontram vinculadas embora ocorram na maioria das vezes em momentos e espaços diversos. Centrada na transmissão das concepções e valores do movimento e objetivando a capacitação para a atuação política, a ação cultural se dá através de cursos concentrados, eventos de massa, treinamentos, seminários e encontros. Enquanto que a formação é pela escolarização e capacitação técnica de seus militantes. Os cursos são oferecidos pelo próprio

movimento ou em parceria com instituições de ensino, existindo uma proposta de escolarização, em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior. Para o MST,

uma escola que se organiza do jeito do MST, educa principalmente através das novas relações que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamento, desconstruindo e construindo concepções, costumes e idéias (Caderno de Educação do MST n. 9, 2000.)

O que faz com que o processo de escolarização, sempre que possível, seja acompanhando de atividades específicas de formação política. Ainda que, como já dissemos não ocorram necessariamente ao mesmo tempo. A escolarização constitui-se em uma demanda imediata, pois a formação política na lógica do MST não prescinde de habilidades e conhecimentos sobre leitura e interpretação dos aspectos políticos, econômicos e sociais da nossa realidade.

O MST possui centros de formação e cursos técnicos. Possui também uma estrutura que possibilita acesso de seus militantes ao aprendizado político, social e cultural, ao desenvolvimento da capacidade de coordenação e direção, bem como, conhecimentos nas áreas de educação, saúde e produção.

Na ação de escolarizar, formar e qualificar profissionais capacitados e vinculados à realidade do campo, o MST tem procurado ampliar parcerias com as instituições formais de ensino, Secretarias Estaduais e Universidades, oferecendo, principalmente a seus dirigentes e militantes, cursos que contemplam a alfabetização, ensino básico, técnico agrícola, técnico em saúde, magistério, Pedagogia, História, Direito e Medicina entre outros.

Apoiado num ideal de transformação social, o MST estabelece políticas e estratégias cujo objetivo é construir a autonomia, e despertar e elevar a consciência política dos sem terra, através da formação dos militantes e quadros, propiciando conhecimentos e habilidades para organização e intervenção políticas na realidade social. O processo formativo do MST tem como eixo central: autonomia do

movimento, organicidade, consciência política e construção de novos valores. Estes aspectos estão presentes em todo o processo de formação política dos seus militantes. O processo de escolha para a participação nos cursos onde são oferecidas um número reduzido de vagas recai na habilidade de liderança e disponibilidade de tempo para o movimento, na aproximação com os ideais do movimento, na história pessoal de participação em associações, pastorais e sindicatos, mobilizações e ocupações, nas condutas e nas interações no campo da política expressos no fazer do militante e no exercício da participação coletiva. Um militante que traz em sua história biográfica características de liderança, habilidade oral e desenvoltura nos espaços públicos, que demonstre a capacidade de coordenar uma reunião, participar de negociações e assumir funções de destaque na comunidade.

4 – MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A LUTA POR ESCOLARIZAÇÃO

4.1 – Breve Histórico

No Brasil a constituição do mercado de trabalho e da terra tem origem numa sociedade colonial e escravocrata. No início da colonização portuguesa tem-se a prática da escravidão nos gentios e africanos. Estes, gentios e africanos, além de representar força de trabalho representavam também investimento de capital, que poderiam gerar lucro em decorrência da compra e venda dos mesmos.

Historicamente podemos compreender a exclusão econômica, social e política do trabalhador do campo entendendo, segundo Martins (1983, p.38), que "o trabalho escravo e a forma da propriedade da terra excluía o trabalhador pobre impondo-lhe a condição de agregado nas fazendas, pois não sendo escravo não representava possibilidade de venda ou troca, não sendo branco não poderia possuir a terra".

Para o indígena ou mestiço a possibilidade de trabalhar a terra estava sempre ligada à relação de dominação estabelecida entre eles e aqueles que possuíam a concessão da terra, visto que até então, a terra era propriedade do Rei, doada dentro do sistema de sesmaria, não se constituindo em propriedade privada. Sistema este que perduraria aproximadamente 1850, quando a economia mundial, até então, vinculada ao comércio cede espaço ao capitalismo industrial. O avanço da economia capitalista com seu caráter mercantil impõe aos países não industrializados a suspensão do tráfico e o uso da terra integrado à economia. É nesse momento que é promulgada a Lei 601 ou Lei de Terras de 1850, determinando critérios com relação aos direitos e deveres dos proprietários de

terras, a fundação do segundo Banco do Brasil organizando a expansão do crédito bancário, incentivando a criação das sociedades anônimas e a iniciativa privada.

A década de 1850, segundo Sérgio Buarque de Holanda, constitui-se num marco entre duas épocas da história do Brasil. A Lei de Terras rompe com o sistema de sesmarias e a terra torna-se uma propriedade privada, tornando possível a compra e venda da mesma substituindo práticas com raízes rurais por paradigmas da civilização burguesa.

As mudanças de 1850 somadas à abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889 determinam uma alteração profunda onde a terra passa a ocupar o lugar até então ocupado pelo trabalho escravo, ou seja, o lugar de mercadoria, deslocando o conflito senhor *versus* escravo para senhor *versus* trabalhador.

Os conflitos de terras (...) só podiam surgir a partir do momento em que passaram a ter valor, ao menos, a partir do momento em que a terra passou a fazer parte da fazenda, passou a ser a parcela principal da fazenda, o que antes cabia ao escravo. (Martins, 1983, p.65).

A terra transformada em mercadoria restringiu a possibilidade de ex-escravos, mestiços e estrangeiros de alcançarem a condição de pequenos ou médios proprietários, pois as terras devolutas só poderiam ser adquiridas através de compra junto ao governo e aos antigos latifundiários foi garantida a posse da terra.

É neste contexto que agregados são expulsos ou transformados em trabalhadores assalariados. Instala-se no Brasil o capitalismo agrário sem que haja a necessidade de mudança da estrutura fundiária já existente.

O modelo capitalista de desenvolvimento explora e esbulha o trabalhador, o alto desenvolvimento tecnológico contrapõe-se à miséria de milhões de pessoas, o desejo de consumo de bens e produtos não saciado gera frustrações permanentes à dignidade humana de categorias sociais desrespeitadas e transformadas em peças e engrenagens. A obsessão pelo lucro origina a destruição, a massificação de comportamentos e valores, a mortificação das identidades. Este contexto determina o aparecimento de um novo sujeito histórico: o cidadão coletivo, encarnado nos movimentos sociais. Para Gohn (1995, p44), movimentos sociais

são ações coletivas de caráter sóciopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesse em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Se o capitalismo representa um meio de concentração de riqueza e poder nas mãos de poucos, os movimentos sociais se apresentam como oportunidade de produzir conflitos sociais, ampliar os espaços democráticos e exigir uma política de implementação dos Direitos Humanos.

Nos movimentos sociais o cidadão coletivo mobiliza-se, pressiona e luta por demandas de grupos e populares. Dentre essas demandas estão aquelas caracterizadas pela luta pela terra, pelo exercício da cidadania em defesa da ecologia, da erradicação do trabalho infantil, dos negros, dos homossexuais e outros. Esses grupos lutam por direitos sociais elementares e é nesse contexto que se insere o movimento social do campo.

A história da luta pela terra instala-se no Brasil com a chegada das dez naus e três caravelas de Pedro Alvarez Cabral. No período colonial com a formação dos quilombos. Na República, com as revoltas de Canudos e Contestado.

Em 1930, sob a ditadura Vargas, é criado o Ministério da Educação e Saúde, que intervém na economia, sindicatos e movimentos sociais. Promulga leis trabalhistas, entretanto estas leis não são estendidas ao trabalhador rural. Somente a partir de 1943 com a promulgação da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), o trabalhador tem legalmente garantidos seus direitos.

No pós-guerra o Brasil vive um período de redemocratização o que possibilita o surgimento dos primeiros sindicatos de trabalhadores rurais legalizados, das Ligas Camponesas e associações civis..

As leis trabalhistas existentes na CLT de proteção ao trabalhador rural e a maior parte das leis sindicais têm suas práticas impossibilitadas pelos grandes proprietários de terra. Este quadro vai propiciar o surgimento de entidades autônomas. Em São Paulo, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas no Brasil (ULTAB). No Rio Grande do Sul, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). Reaparecem em vários estados brasileiros, principalmente em Pernambuco, as Ligas Camponesas.

Um retrocesso democrático durante a década de 50 reduziu a apenas oito o número de sindicatos de trabalhadores rurais no Brasil além de promover a desarticulação das Ligas Camponesas.

Embora este período seja mais conhecido no Brasil pela industrialização, otimismo no país e de paz social, no campo as lutas persistiram. Em Goiás, em 1953, durante movimento conhecido como a Revolta de Trombas e Formoso, três mil camponeses, apossaram-se de terras ao norte do estado que também eram

reivindicadas por fazendeiros. A repressão policial a mando do estado não foi suficiente para conter o conflito que se prolongou até 1964.

Em 1963 é fundada a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) congregando Federações Estaduais de Trabalhadores Rurais que passam a conflitar com as Ligas Camponesas em virtude de divergências político-ideológicas e luta pelo poder. Esse conflito durou pouco tempo. Com o golpe militar de 1964, o governo passa a intervir em sindicatos, federações e confederações, atrelando-os ao Estado, impondo às Ligas Camponesas uma perseguição implacável, promovendo uma retração das lutas populares no campo. A política de modernização econômica, beneficiando as grandes empresas nacionais e as multinacionais que atuam no setor de máquinas chega ao campo através de maquinários e implementos agrícolas causando grandes correntes migratórias para a cidade.

Em 1966, os trabalhadores brasileiros realizaram o I Congresso Operário Brasileiro (COB), que quase não influenciou no redirecionamento das reivindicações dos trabalhadores rurais. Em 1966, sob uma conjuntura completamente adversa, os trabalhadores rurais conseguem mobilizar a categoria principalmente no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Embora vigiada e controlada, a CONTAG consegue sobreviver via seu legalismo e a aliança com setores mais liberais do governo.

Em 1973, a CONTAG, durante a realização do seu II Congresso, coloca em sua pauta de reivindicações a reforma agrária e a aplicação do Estatuto da Terra, projeto de modernização para o campo, elaborado durante o primeiro governo militar e que não fora viabilizado em decorrência de correlações políticas internas desfavoráveis.

Através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) é criada, pela ala de vanguarda da Igreja Católica, em 1975, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) com a proposta básica de contribuir para a fixação do homem no campo, ajudar na construção de um sindicalismo autêntico e lutar pela reformulação da justiça agrária.

O III Congresso Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, da CONTAG, realizado em Brasília em 1979, acontece num momento de reorganização dos movimentos sociais e surgimento de um novo realismo no sindicalismo brasileiro marcado pela greve dos metalúrgicos no ABC paulista, pelo desemprego urbano decorrente de um padrão industrial pautado no uso de novas tecnologias e poupador de força de trabalho, pelo crescente aumento do número de trabalhadores bóias-fria. O latifúndio encontrava-se em poder das grandes empresas multinacionais e latifundiários retrógrados. A posse da terra continuava concentrada.

O último governo militar propõe planos e programas objetivando a melhoria da escolarização rural, erradicação da miséria no campo e, principalmente, diminuição das tensões sociais.

Em 1984, é fundada pelos trabalhadores brasileiros, inclusive os rurais, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) propondo um novo sindicalismo. Surge, paralelamente, principalmente no sul do país, a ocupação organizada de terras, uma nova forma de luta pela reforma agrária, semente do futuro MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

No momento em que se realizava o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais organizado pela CONTAG, o governo, representado pelo Presidente José Sarney, anunciava a priorização da reforma agrária, com a criação do Ministério da Reforma Agrária. O então ministro Jader Barbalho, da ala

conservadora, conseguiria impedir tal criação. Ao mesmo tempo, a associação de latifundiários se organizava para a criação da “União Democrática Ruralista” (UDR) que objetivava defender a propriedade da terra ainda que fazendo uso da violência. Em oposição aos fatos que ocorriam, o movimento sindical de trabalhadores rurais levanta a bandeira da reforma agrária como principal reivindicação do trabalhador rural e durante o “I Encontro Nacional” surge o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

O MST tem sua origem nos expropriados da terra, com o apoio da Igreja Católica (que em 1964 havia se posicionado, majoritariamente, a favor do golpe militar e contra a reforma agrária), por meio da Comissão Pastoral da Terra, Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Comissão Justiça e Paz, com o apoio dos setores progressistas das Igrejas Luteranas, sindicalistas, intelectuais e militantes da reforma agrária quando da realização do “I Encontro Nacional” do MST.

4.2 – O Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST

José de Souza Martins afirma em seu livro *Os camponeses e a política no Brasil* que “as palavras camponês e campesinato são recentes no vocabulário brasileiro, aí chegadas pelo caminho da importação política” (1981, p.22) por ocasião das lutas dos trabalhadores rurais empreendidas nos anos cinquenta. Termos regionais como lavrador, sertanejo, matuto, colono, caboclo e morador foram substituídos pela designação camponês, trazido da Europa pela esquerda brasileira buscando superar o localismo das expressões usadas até então, nomeando o trabalhador rural dando-lhe uma nova identidade e característica: a de indivíduo politizado.

Nomear-se camponês significava, entre outras coisas, possuir uma identidade social construída através de lutas, experiências coletivas e redefinição de espaços de forma relacional onde o que se opõe a nós são eles: os latifundiários. Onde opor-se ao latifúndio era mais que opor-se aos proprietários, ao governo e o poder ilimitado exercido por eles. Opor-se ao latifúndio significava o questionamento das normas, atitudes e comportamentos de proprietários e Estado. Essa oposição aliada a relação de trabalho, a situação em relação a terra, o enfrentamento e a delimitação de espaços constituiu parte da construção da identidade camponesa. Identidade social essa reconhecida pelo Estado na medida em que tentou substituir o termo camponês, após o golpe de 64 por termos técnicos como rurícolas e agriculturas de baixa renda. Segundo Novaes, 2001, através desse combate ideológico reconhecia-se a conotação política dessa identidade social. Identificar-se como camponês, neste contexto, significou não querer ser confundido com o trabalhador dominado e sujeito as regras e normas no interior das grandes

propriedades. O trabalhador de Antonio Callado (1976, p. 45, apud Novaes, 2001) *“quando o camponês é covarde e ainda tem medo do patrão, a gente dá umas lapadas nele e bota chocalho de boi no pescoço”*

O MST, herdeiro das lutas empreendidas por índios, negros e dos primeiros movimentos camponeses, conforme salientado, nasceu em fins dos anos setenta. Ele foi formalizado, em janeiro de 1984, durante o I Encontro Nacional, realizado em um seminário diocesano, em Cascavel, Paraná, onde se reuniram lideranças da luta pela terra de todo o Brasil. Nesta ocasião, o MST definiu como objetivos gerais:

1. Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha;
2. Lutar por uma sociedade sem exploradores e sem explorados;
3. Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária;
4. Organizar os trabalhadores rurais na base;
5. Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político;
6. Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;
7. Articular-se com trabalhadores da cidade e da América Latina.

As principais reivindicações definidas neste Encontro foram:

- 1 Legalização das terras ocupadas pelos trabalhadores;
- 2 Estabelecimento de área máxima para as propriedades rurais;
- 3 Desapropriação de todos os latifúndios;
- 4 Desapropriação das terras das multinacionais;

- 5 Demarcação das áreas indígenas, com reassentamento de posseiros pobres em área da região;
- 6 Apuração e punição de todos os crimes contra os trabalhadores rurais;
- 7 Fim dos incentivos e subsídios do governo ao Pró-álcool, e outros projetos que beneficiam os fazendeiros;
- 8 Mudança da política agrícola do governo dando prioridade ao pequeno produtor;
- 9 Fim da política de colonização.

Tais reivindicações, conforme Fernandes (1996), em conjunto com as ocupações de terra debatidas e empreendidas pelo Movimento, são causadas pela política de modernização no campo e têm como meta final a construção de novas relações sociais e econômicas no país. Martins (1994), ao analisar suas reivindicações, também afirma que os trabalhadores rurais

... querem mais do que a reforma agrária encabrestada pelos agentes da mediação. Querem uma reforma agrária para as novas gerações, uma reforma que reconheça a ampliação histórica de suas necessidades sociais, que os reconheça não apenas como trabalhadores, mas como pessoas com direito à contrapartida de seu trabalho, aos frutos do seu trabalho. Querem, portanto, mudanças sociais que os reconheçam como membros e integrantes da sociedade (MARTINS, 1994, p.156).

Para aproximar as comunidades dos centros urbanos da plataforma da reforma agrária, o MST buscou mostrar os benefícios que a conquista da terra traria para todos, bem exemplificado no lema “Reforma Agrária, esta luta é nossa”. Durante o processo constituinte (1987-1988), o Movimento também teve um papel importante em defesa da Reforma Agrária. Importante é lembrar que o MST

modificou-se com o passar dos anos, recriando-se nas suas ações políticas, apresentando-se, a partir dos anos noventa, como um movimento que luta por modificações mais profundas na estrutura e nas relações sociais.

O MST estrutura-se, do ponto de vista organizativo, em várias instâncias decisórias, a saber, congresso nacional, encontro nacional, coordenação nacional, direção e secretaria nacional e os seguintes setores: relações internacionais, secretaria nacional, sistema cooperativista dos assentados, frente de massas, educação, comunicação, finanças e projetos. Não existem cargos formais como presidente, secretário, diretor, etc. Os graus de hierarquia existentes se estabelecem entre coordenação e membros. A base do movimento é composta por sem-terra acampados e assentados. O sustento financeiro é proveniente, sobretudo, da contribuição dos assentados.

4.3 – A educação no MST

Caldart (2004), ao relatar a história da educação no interior do movimento, lembra que esta luta começou quase que concomitante à luta pela terra. Embora, no início, estas lutas parecessem meio desconexas, ao longo do tempo, a valorização do estudo e o direito de ter acesso a ele e à escola passou a integrar a própria organização de luta pela reforma agrária no MST.

Em 1997, a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA – iniciou-se o movimento denominado “Por uma educação do campo”, fruto de uma nova e positiva forma de organização popular do campo. Neste contexto, o MST busca construir uma educação onde se encontram as necessidades, interesses e culturas dos diferentes grupos sociais que trabalham e vivem no campo. Esta iniciativa, como bem lembra Menezes Neto (2003), pode ser considerada como inédita no Brasil uma vez que quase nunca movimentos sociais e sindicais não diretamente vinculados à educação deram a esta o estatuto alcançado no interior do movimento.

Desde então, a temática da educação do campo vem se consolidando como objeto de investigação e construção de novas experiências educativas, procurando reconhecer o protagonismo político e cultural dos movimentos sociais do campo. Como bem lembra ARROYO (2004), pensar em uma Educação do Campo significa que esta só se tornará realidade se ela estiver ligada ao movimento social. Além disso, o próprio movimento social é educativo, pois forma novos valores, cria nova cultura, novo homem e mulher.

Pode-se dizer que a “ocupação da escola” realizada pelo Movimento ocorreu em três grandes momentos e direções:

- 1 Os membros do movimento mobilizaram-se em torno do direito ao acesso à escola e também da luta por uma escola diferente, que tivesse vínculo com suas vidas. O trabalho com a educação escolar no MST nasceu, primeiramente, com a mobilização das mães e professoras no início dos anos oitenta. Depois, pais, lideranças e as próprias crianças foram assumindo tarefas que buscavam garantir a escola em seus acampamentos e assentamentos.
- 2 Pressionado por seus membros, o MST resolveu assumir a organização e articulação do movimento pela educação, a produção de proposta pedagógica específica para as escolas e formação dos educadores e educadoras capazes de realizar o trabalho educativo a partir das novas perspectivas. Em 1987 foi criado o setor de educação do Movimento que começa lutando pelas escolas de primeira a quarta séries e hoje envolve os vários níveis de ensino, indo da Educação Infantil à Pós-Graduação, passando pela Alfabetização de Jovens e Adultos.
- 3 Procurando combinar os processos de escolarização com os de formação da militância, o MST incorporou a escola em sua dinâmica e organicidade. De um lado, cada acampamento ou assentamento dos sem terra precisa ter uma escola e esta faz parte das preocupações das famílias e do cotidiano da comunidade. De outro lado, a escola passou a ser vista como parte integrante da estratégia da luta pela Reforma Agrária e da luta política em geral.

Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar sujeitos destas transformações. Foi assim que se começou

a dizer no MST que a *“Se a Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST”* (Caldart, 2004:94).

O MST tem uma pedagogia que tem como princípio educativo o próprio movimento. A pedagogia desenvolvida no MST fundamenta-se numa concepção de educação transformadora. O objetivo central é a formação humana e a conscientização do cidadão partindo da reflexão da sua realidade e prática social. O trabalho é compreendido como princípio educativo e a prática social passa a ser a matriz geradora de conteúdos, metodologias e debates educacionais. O trabalho tem significado importante na concepção educacional adotada pelo Movimento, pois é a partir deste que o homem constrói a si mesmo e a vida material existente. A partir da concepção de educação como formação humana é na prática do MST que encontramos a transformação dos “desgarrados da terra” e dos “pobres de tudo” em cidadãos, onde o coletivo não é detalhe, mas a própria raiz da pedagogia. O MST embora tenha em Paulo Freire, Makarenko e Pistrak suas grandes referências teóricas para uma educação transformadora não assume nenhum deles como prática pedagógica. Propõe, ao invés disso, colocá-las em movimento de maneira que todas possibilitem uma prática e reflexão bastante ampla. Resumidamente temos:

A) Pedagogia da luta Social que educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: “nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas, mais humana é a pessoa”.

B) Pedagogia da organização coletiva que possui a dimensão de uma pedagogia da cooperação, que educa principalmente através das relações sociais,

desconstruindo e construindo valores, comportamentos, concepções, costumes e idéias.

C) Pedagogia da terra, onde se discute a terra como lugar de morar, trabalhar, produzir, viver, morrer e cultuar os mortos. Onde se pratica o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo.

D) Pedagogia do trabalho e da produção, pois as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam por meio do trabalho e das relações sociais estabelecidas no processo de produção material de suas existências. Pelo trabalho se produz conhecimento, criam-se habilidades e se forma a consciência.

E) Pedagogia da cultura, que tem como dimensões a pedagogia do gesto, do símbolo e do exemplo, que brotam do modo de vida produzido e cultivado, do jeito de ser e viver, produzir e reproduzir a vida. Do símbolo e da arte do Sem Terra.

F) Pedagogia da escolha quando as pessoas escolhem movidas por valores construídos coletivamente. Quando as pessoas se educam, se humanizam exercitando a possibilidade de fazer escolhas e refletir sobre elas.

G) Pedagogia da história, onde a História deixa de ser vista apenas como uma disciplina para ser trabalhada como uma dimensão importante de todo o processo educativo. Onde memória coletiva e construção da identidade são fundamentais, onde educa-se para sentir-se sujeito da história e o passado como seu.

H) Pedagogia da alternância, produzida pelas experiências de escola do campo que buscaram integrar escola, família e comunidade. Dividida em dois

tempos: escola e comunidade. Tendo aulas teóricas e práticas naquele e pesquisa e registros de experiências neste.

A Pedagogia do Movimento como matriz pedagógica tem como desafio a continuidade de uma reflexão para além da escolar, que atinja outras práticas e outros setores do MST e que pense na perspectiva de um sistema público de educação nacional. Uma educação que supere a dicotomia entre o rural e o urbano. Uma educação que afirme o sentimento de pertença, onde pertença signifique se reconhecer como integrante de uma comunidade, que possua um sentimento que o leve a defender suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores a outras gerações.

Ainda segundo o MST, para assegurar o direito à educação básica, a construção de uma escola, de uma pedagogia, de metodologias e de práticas educativas adequadas à realidade do meio rural e dos assentamentos é necessário que as escolas dos assentamentos sejam públicas e de qualidade e contar com princípios filosóficos, dos quais destacamos alguns:

1. educação para a transformação social;
2. educação aberta para o mundo, aberta para o novo;
3. educação para o trabalho e a cooperação;
4. educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana (mst.org.br/educação, acesso em 02/07/09).

Esses princípios filosóficos dizem respeito a uma concepção de mundo, de pessoa humana, e de sociedade. aos quais devem ser somados princípios filosóficos dos quais elencamos:

1. relação permanente entre teoria e prática;
2. realidade como base da produção do conhecimento;

3. conteúdos formativos socialmente úteis: Educação para o trabalho e pelo trabalho;
4. vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
5. vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos;
6. gestão democrática;
7. auto-organização dos estudantes;
8. criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores;
9. combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (mst.org.br/educação,05/07/09).

Nessa perspectiva, seus princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, como mecanismo de concretização dos próprios princípios filosóficos, que devem estar sempre ligados a algumas linhas metodológicas de trabalho implementadas nas escolas do MST. Dentre as quais destacamos que:

1. a escola precisa preparar as crianças e os jovens no meio rural. Desenvolver o amor pelo trabalho na terra e trazer conhecimentos que ajudem concretamente o assentamento a enfrentar seus desafios na produção, na educação, na saúde, na habitação, etc.;
2. o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade. O ponto inicial para desenvolver os conteúdos das várias matérias de ensino deve ser as próprias experiências de trabalho organizados pelas crianças e pelos jovens no assentamento;
3. um grande desafio para a escola é ajudar no desenvolvimento cultural do conjunto do assentamento. A escola não precisa restringir sua atuação à sala de aula. Através dos próprios alunos, a escola pode participar e organizar campanhas de

alfabetização de adultos, o jornal da comunidade, festas culturais, fazer reflexão sobre estas atividades para que sejam mais uma experiência que se integre ao conjunto das aulas;

4. o aluno precisa ter vez e voz na escola, trazendo seu saber e as lições da luta para integrar o currículo;

5. construir uma metodologia de aprendizagem-ensino, em que a relação prática-teoria-prática consiga inverter a própria lógica usual da apropriação e produção do conhecimento. O MST procura implementar programas específicos de capacitação para os professores que trabalham nestas escolas;

6. a escola também é um lugar de viver e refletir sobre os valores do novo homem e nova mulher, eliminando vícios como o individualismo, o autoritarismo, o machismo e a falta de solidariedade, relações degradadas pela sociedade capitalista. A escola, pelas experiências de relacionamento coletivo que proporciona às crianças e aos jovens, pode ajudar a desenvolver os valores do companheirismo, da igualdade, da fraternidade e o próprio valor da busca coletiva e solidária da felicidade, através da luta perseverante pela justiça e pela paz no mundo (caderno, 08 – “Princípios da Educação no MST”).

4.4 – Identidade, cultura e educação no MST

No Brasil a luta pela terra embora desencadeada desde tempos coloniais é a partir dos anos 80 que se cria o vocábulo “sem terra” para designar socialmente aqueles que não possuem a terra na qual trabalham e que se engajam na luta pela reforma agrária.

O MST não faz uso nem do hífen, nem do s minúsculo

, produzindo um nome próprio: Sem Terra. O uso social do nome Sem Terra deu-lhe uma identidade como movimento social de luta. Um movimento de massa que traz consigo diferenças de hábitos, jeitos, modos e comportamentos.

O MST busca o enraizamento do sem terra numa junção do seu passado a uma perspectiva de futuro. “O MST enraíza os sem terra especialmente porque lhes inclui ou devolve a uma coletividade. Uma coletividade que cultiva um projeto de futuro” (Sem Terra, p. 43, 2003).

Apoiados no lema ocupar, resistir e produzir, ou seja, ocupar a terra, resistir à repressão política e militar e produzir alimentos dentro das áreas ocupadas encaminham a sua luta. Para além disso, acampados e assentados, buscam ampliar a ação de ocupar espaços na política e conselhos municipais, no lazer comunitário, na organização da moradia, na integração da comunidade, na educação dos filhos, na mística e na fé.

Resistir à exploração das multinacionais, à produção da monocultura, ao uso de agrotóxicos, ao apelo de consumo dos meios de comunicação, à política de exclusão e ao desânimo provocado pelas dificuldades. Produzir, resgatando a cultura do campo, medicamentos alternativos, alimentos sem veneno para subsistência e comercialização, educação para crianças, jovens e adultos, conhecimentos e qualidade de vida.

O MST norteou suas ações e sua organização desenvolvendo um conjunto de atividades na esfera da produção, cultura, lazer, educação, saúde, religião e política. Assimilou a palavra organicidade para definir o espírito combativo e coletivo onde não deve ocorrer isolamento, nem individualismo, onde cada parte é responsável por si e pelo bom funcionamento das outras partes,

“As direções não podem estar separadas dos setores e os núcleos não podem estar separados de ambos. Os núcleos funcionam como instâncias de base, os setores como direções de temas específicos e as direções como representações do todo. (Bogo, Textos para Debate do 4º congresso Nacional do MST, 2000).

O MST dentro de uma proposta de uma relação física, prática e mística estabeleceu como princípios organizativos:

- 1-Direção coletiva, colegiada, fugindo do presidencialismo e do personalismo.
- 2-Divisão de tarefas entre toda a militância, ampliando os espaços e dando oportunidade a todos que queiram participar.
- 3-Profissionalismo e formação permanente de quadros e de militantes.
- 4-Disciplina, amor e respeito a organização.
- 5-Planejamento das atividades.
- 6-Amor ao estudo: pesquisa, leitura, reflexão em grupo.
- 7-Vinculação com as massas ou vínculo permanente com a base.
- 8-Crítica e autocrítica, pois não somos perfeitos.

(Coordenação Nacional, 15-09-1989)

A partir dos princípios e lemas o MST vem promovendo encontros, debates, compondo músicas, gravando CDs, oferecendo cursos, editando livros, construindo escolas e estabelecendo parcerias para a educação das crianças, jovens e adultos em busca de uma cultura de resistência e solidariedade.

Num terreno onde se confrontam histórias de vida, hábitos valores, costumes, gostos, habilidades laborais diferentes é que são construídas identidades que delimitam um grupo que na luta pela mudança da condição social por meio da organização política elegem um projeto coletivo.

“É esse encontro dos diminuídos, no final do segundo milênio, depois de 500 anos de torturas, que esqueletos humanos, despido de todos os recursos, decidem abraçarem-se à terra para extrair de seu corpo, o

perfume que move a dignidade de um povo". (Cadernos de Formação, MST e a Cultura, p.25, 2000).

Não é desconhecido do MST o seu campo de possibilidades. "Temos uma análise muito madura sobre as circunstâncias e a existência do MST. Somos uma força política importante e ao mesmo tempo limitada". (pg.59). Entretanto consideram que cada assentamento conquistado passa a ser uma referência política e social com condições de controlar o espaço geográfico interno com reflexos em seu entorno, rompendo as cercas das limitações que impedem o desenvolvimento em todas as dimensões influenciando nas comunidades vizinhas e criando redes de sociabilidade. Além de produzirem sementes agro-ecológicas, colocam em viagem pelo mundo em média sessenta camponeses por mês e garantem educação para 200 mil crianças com uma proposta pedagógica própria.

Nos assentamentos, no entanto, os laços fortes de amizade e da coletividade presentes no acampamento sofrem um afrouxamento em virtude da distância física, do conhecimento e da capacidade laboral de cada um. A competição com produtos da agroindústria, a fiscalização sanitária e as distâncias dos centros consumidores desestimulam a produção. A necessidade da dedicação à terra se constitui num obstáculo à militância, sendo a recíproca verdadeira. O Movimento, assim como a terra precisa do trabalho de suas lideranças. Uns optam pela terra, outros pelo Movimento. Poucos conseguem conjugar as duas necessidades.

A busca pela educação profissional parece ser uma tentativa de minimização deste dilema. Produzir, por meio da aplicação de novas técnicas, mais e em menor tempo de trabalho criando condições efetivas de sobrevivência sem a necessidade do abandono da militância.

Para o MST a educação deve centrar-se no processo de formação de um sujeito preocupado com a transformação social e com a luta permanente por dignidade, justiça e felicidade. Uma escola que supere a dicotomia entre o rural e o urbano, entre trabalho e educação. Onde o mundo do trabalho está articulado à teoria “pelo significado real que este mundo tem para os alunos. O trabalho é sua condição subsistência, mas é também a sua identidade social”. Uma escola que crie e afirme relações de pertença diferenciadas e ao mesmo tempo abertas ao mundo. Uma escola que tenha como um dos princípios a “educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação” vinculada aos processos sociais, políticos sociais, econômicos e culturais (Menezes Neto, 2003).

5 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5 1 – Etnografia e as pesquisas sobre cultura escolar

Nos estudos realizados no campo da cultura escolar vários foram os pesquisadores que, em seus trabalhos, utilizaram conceitos desenvolvidos pela antropologia e fizeram uso da pesquisa etnográfica: Woods, 1979; Delamont, 1983; Charlot, 1989; Jean-Louis Derouet, 1987; Jorge Vala, Maria Benedita Monteiro e Maria Luiza Lima (1988), Juarez Dayrell, 1996. Nos diversos países como Inglaterra, França, Estados Unidos, Portugal e Brasil.

O trabalho etnográfico desenvolvido pelo antropólogo é descrito por Roberto Cardoso de Oliveira (2000) em “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever”. Segundo o autor significação especial ao olhar e ao ouvir deve ser dada. Para ele o olhar e o ouvir, atividade denominada pelos antropólogos pela expressão **FieldWork**, são atos cognitivos secundários que não se tornam faculdades independentes no exercício da investigação, constituindo a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica. A função cognitiva principal é desempenhada no ato de escrever ocorrendo simultaneamente ao pensar, tendo a memória como um elemento riquíssimo para a redação do texto.

É nestas três etapas da apreensão dos fenômenos sociais da pesquisa e da produção do conhecimento o olhar, o ouvir e o escrever que o antropólogo verifica a hierarquia estratificada de estruturas significantes, inspeciona os acontecimentos e confronta realidades.

A etnografia, para Cardoso (2000), tem a mesma definição dada por George Marcus e Dick Cushman (1982): “a representação do trabalho de campo em textos”.

Segundo Gertz (1978), existem 4 características de descrição etnográfica: a interpretação do fluxo do discurso social; a tentativa de salvar o “dito” no discurso; a fixação deste em formas pesquisáveis e a descrição microscópica. A partir dos quais o antropólogo confronta realidades como poder, mudança fé, opressão, trabalho, paixão autoridade, beleza, violência amor e prestígio. Anotando o discurso social presente transformando-o em um relato que, posteriormente pode ser consultado.

Quanto ao trabalho do antropólogo ele o separa em duas etapas distintas. A primeira trata-se do “**being there**”, que corresponde a situação de estar no campo e a segunda ocorrendo quando o pesquisador se encontra em situação e local que lhe possibilite a produção de textos, o “**being here**”. Correspondendo a esses dois momentos cabe ao antropólogo descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos sujeitos no discurso social e construir um sistema de análise das formas simbólicas estreitamente ligadas aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas.

Dentro do contexto das sociedades complexas Sanchis(1989) vê a necessidade de flexibilização, complexificação e dinamização dos paradigmas fundamentais da antropologia para uma análise do conceito de cultura, considerando: o fim da idéia predominante no funcionalismo de ilha; o desenvolvimento e modernização em consequência da lógica capitalista e do individualismo; a fragmentação e diversificação das culturas ocasionando diálogos intra-culturais; o destaque dado ao indivíduo em relação a globalidade social; a cultura, bem como a identidade social num processo inter-comunicacional onde faz-se e desfaz-se constantemente caracterizando o fenômeno da “**cultura in progres**”; a universalização do fenômeno político impondo o direcionamento dos grupos ou massas impedindo a espontaneidade dos processos; o reconhecimento da importância dos conflitos e tensões nas relações sociais.

Nesta perspectiva tem-se que a “cultura continua significando tradição, continuidade e permanência. O indivíduo não substitui simplesmente o social coletivo e a existência do conflito não suprime a necessidade, no seu nível próprio, de uma instância e de um processo de coesão. quase permanente articula-se ao novo e ao mutável, num transitório bivalente, lastreado de continuidade, mas em perpétua transformação” (Sanchis,1989).

Definição que nos remete ao conceito de cultura em Gertz (1978) como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, essencialmente semiótico, como um código público, um documento de atuação, algo que o sujeito tem que saber ou acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros num determinado contexto.

Para analisar os significados da formação profissional para assentados do MST tentou-se aproximar da perspectiva antropológica do “olhar, ouvir e escrever”. Este tipo de abordagem privilegia a compreensão e o sentido do fenômeno estudado considerando as intenções, as motivações, as expectativas e as crenças dos sujeitos envolvidos. Desse modo, pode-se apreender com mais profundidade a singularidade do objeto estudado.

Assumir esta concepção metodológica de pesquisa significou adotar procedimentos de coleta e análise de dados que possibilitaram apreender o fenômeno de estudo em suas múltiplas dimensões. Neste sentido, várias fontes de informações foram consideradas e confrontadas para melhor nos aproximar da realidade nas suas múltiplas determinações. Foram realizadas quinze entrevistas individuais semi-estruturadas com cinco assentados egressos de curso de formação média e superior vinculado ao MST bem como observações nos locais em vários momentos de visita.

No entanto, face às limitações de tempo, o aprofundamento das reflexões não pôde ser feito. Dessa forma, este estudo apresenta-se como uma primeira aproximação em torno do tema e objeto de pesquisa, merecendo ser aprofundado nas suas variadas dimensões.

5.2 – Caracterização dos Entrevistados

Os entrevistados que compuseram a amostra desta pesquisa foram selecionados levando em consideração os seguintes critérios de escolha: ser assentado da reforma agrária, ter vínculo com o MST e ter passado por curso técnico ou superior vinculado ao movimento. A princípio foram identificados e selecionados nove pessoas, porém, por motivos alheios à vontade do pesquisador, foi possível realizar a pesquisa com somente cinco assentados.

Todos os entrevistados estão assentados na região do Vale do Rio Doce e Norte de Minas Gerais. Estão concentrados nestas regiões em função da capacidade de acesso do pesquisador a estes locais. As entrevistas foram registradas em vídeo (posteriormente transcritas) e realizadas nas casas destes sujeitos em pelo menos três momentos diferentes: a primeira em setembro de 2008, a segunda em novembro do mesmo ano e a terceira em julho do corrente ano. Desta forma, pode-se esclarecer dúvidas, confrontar informações, entender o sentido e significado dado pelos sujeitos ao que foi dito nos diferentes momentos. Observou-se que a cada visita podia-se apreender melhor as trajetórias daqueles sujeitos no que diz respeito ao processo de formação profissional. Além das entrevistas, um

questionário foi entregue a cada um, respondido por escrito e devolvidos ao pesquisador por todos os entrevistados.

Conforme pode-se visualizar no quadro abaixo, dos cinco pesquisados, quatro são do sexo feminino e um do masculino, as idades variam de 22 a 38 anos, três têm formação de nível superior e dois de nível técnico. Os cursos por onde passaram ou são coordenados pelo movimento (como o Técnico em Administração de Cooperativas) ou realizados em parceria entre universidades e o MST (Superior em Administração Rural) ou são destinadas vagas no curso aos militantes do movimento (Medicina em Cuba). Quanto ao tempo no movimento, três ingressaram ainda crianças, acompanhando os pais na primeira ocupação do MST no estado de Minas Gerais, e dois entraram na juventude.

Quadro 1: Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Formação	Tempo de movimento	Função no movimento
Ana	F	31	Superior em Administração Rural	21 anos	Militante
Luciane	F	25	Superior em Medicina	21 anos	Militante
Kelly	F	22	Técnico em Agropecuária	21 anos	Dirigente de brigada
Maria	F	38	Técnico em Administração de Cooperativas - Superior em História (licenciatura)	21 anos	Coordenação de Projeto
Antônio	M	34	Técnico em Administração de Cooperativas - Superior em Geografia (em curso)	16 anos	Coordenação Setor de Formação

Obs.: Os nomes utilizados são fictícios.

6 – Os significados da formação profissional média e superior

6.1 – Trajetória e significado do movimento

Para melhor compreender o significado da formação profissional para os entrevistados, percebeu-se que a trajetória destes no movimento é central para entender os sentidos dados à formação.

Conforme mencionado anteriormente, dos cinco entrevistados, três ingressaram no movimento ainda crianças, Kelly com um ano e meio de idade, Luciane aos quatro e Ana aos dez. Maria e Antônio entraram na juventude (a primeira aos dezesseis e o segundo aos dezoito) oriundos da participação política nas Comunidades Eclesiais de Base e pastoral da juventude da região do Vale do Rio Doce e participação no sindicato de trabalhadores rurais. Das três que ingressaram ainda crianças, somente Luciane vem de um contexto familiar em que o pai tinha participação política anterior ao ingresso no MST (esta questão será melhor abordada mais adiante).

Esta diferenciação no percurso de inserção dos entrevistados não representou sentidos diferenciados dados ao significado do movimento em suas vidas. Em todas as entrevistas, nos seus variados momentos, o MST aparece como um elemento seminal nas vidas destes sujeitos, seja no presente, seja no passado. No passado por representar o meio de mudança radical em suas vidas. No presente por mobilizar grande parte do tempo, coração e mente na construção do movimento e na luta pela transformação social. Esta ligação entre passado e presente forja a identidade dos Sem Terra que, como bem comentou Caldart (2000), não dá para ser compreendida sem buscar entender as raízes da cultura camponesa e o contexto

histórico do campo que antecede e ultrapassa o MST bem como sua conquista social maior que transformou “os degradados da terra em novos sujeitos sociais, tanto na sua dimensão de grupo que luta pela terra, quanto na dimensão de assentados, que passam a produzir e a organizar uma nova vida na terra... (p.24)”.

Esta dimensão de construção de uma identidade coletiva através da organização e luta pelos seus interesses sociais, do enfrentamento daqueles que se opõem a sua existência, do rompimento das relações de exploração pode ser bem exemplificado no depoimento de Ana. Perguntado se ela se lembrava dos momentos vividos no percurso entre a ocupação em 1988 e o assentamento em 1993, ela relata o seguinte:

... A gente fazia uma mudança, por exemplo, né, os caminhão chegaram, pararam numa distancia enorme, sabe, de onde a gente ia ser acampado, a gente pegou aquilo tudo na cabeça, levou, colocamo lá, chegamo lá não tinha água, a gente foi furando aquela água com a mão, aquela água de ferrugem pra toma, né. Era um sofrimento e tanto, comida se for pensar não tinha, né? (...) Eu lembro de tudo mesmo, cada passo eu lembro (...) Olha, daquele tempo pra mim era so alegria (risos). Só de pensar, sabe por que, onde meu pai trabalhava antes tinha o patroa dele, né, tinha o patroa e a patroa, então ela ficava assim: Ai meu Deus, eu não vejo a hora dessas nega crescer pra pode lava minhas roupas. Nossa aquilo me doía tanto eu pensava, meu Deus, será que vou viver o resto da minha vida trabalhando pros outro assim, era exploração mesmo, porque era um patrão que não tinha como paga um salário decente pro meu pai, né, e a gente sempre foi família grande, meu pai cada ano era um filho, né. Então eu ficava preocupada com isso, nossa, então o dia que eu vi aquele caminhão encostado lá com aquela chuva, todo mundo arrumando as coisas pra ir embora, graças a Deus, dessa eu vou escapar. E pra mim era tudo de bom mesmo, eu trabalhava com coragem mesmo, a gente andava era distancia muito longa, acho que dava uns seis quilômetros, sabe pra trabalhar de casa no trabalho e era bom, voltava a noite (...) Então pra mim é uma satisfação enorme tanto que eu agradeço muito, muito mesmo o movimento sem terra, nossa, isso nada paga, sabe. Tem lá seus altos e baixos, eu procuro ta vendo tudo isso, mas não esqueço do dia que eu saí daquele lugar, sabe, assim sabendo que eu ia pra um lugar que era meu, que eu poderia fazer sem te que da noticia pra ninguém e muito menos

ta alguém de olho na exploração da gente, mesmo de menor, pequeno, e eles de olho que crescesse logo pra pode ta ajudando eles. Tanto que é isso, a minha mãe também é uma pessoa que sempre fala nisso, não sei se vocês já tiveram a oportunidade de falar com ela, ela vai fala a mesma coisa. Uma das coisa que ela sempre fala, a gente agradece mesmo, sabe, é te entrado na luta mesmo, vale a pena, tem la seus problemas, né, e uma das coisa que desanimou a gente foi a partir da hora que foi amadurecendo, que foi se expandindo as ocupações, então a gente foi perdendo aquela, aquilo que chama de pertença, né, que o movimento sem terra chama de pertença. Hoje já não tem mais aquele engajamento ...
ENTREVISTADOR: sentimento de pertença? ANA: É sentimento de pertença. Que a gente vai desanimando, né? A primeira ocupação foi boa, a segunda foi mais ou menos, e depois foi enfraquecendo. E hoje já não é mais aquela coisa. Mas o primeiro dia, sabe, as primeiras pessoas que entraram na primeira ocupação pode fala, sabe, pode sentir mesmo, nossa um sentimento de alívio mesmo... nessa trajetória que a gente teve, né, chega num lugar, ah, aqui so pode ficar tantas famílias, o resto tem que ser excedente, fomos migrando igual cigano, agora graças a Deus paramo.

Este relato nos remete ao que tão bem colocou Caldart (2000, p. 27): que o MST e os sem-terra são pessoas simples e comuns, que por decidirem participar de uma luta que envolve a sua sobrevivência social e individual, e por isso adquire esta dimensão de radicalidade, acabam se constituindo em uma coletividade que os torna sujeitos capazes de esperanças e propostas. Desta forma, como sujeitos, passam a fazer parte, mesmo que sem toda a consciência (social e pessoal) disso, deste movimento sociocultural que vem e vai historicamente muito além deles e do seu tempo.

Vale ainda ressaltar que para além do papel do movimento como forjador da identidade coletiva, que pode ser evidenciado nas falas de todos os entrevistados, o significado e sentido dele na formação da identidade individual foi exaustivamente ressaltado nas entrevistas e na resposta por escrito do questionário de Kelly. Para ela, que praticamente “nasceu no movimento”, este a ajudou a ter a segurança pessoal necessária para viajar, sair da casa dos pais, estudar em outro

estado, representar o movimento em um país estrangeiro, intervir politicamente na realidade, vivências que, segundo ela, sem a presença do movimento em sua vida talvez nunca tivesse chance de experienciá-las.

6.2 – Contexto Familiar

Uma das questões caras às pesquisas em sociologia da educação é a que procura entender os nexos entre origem familiar e trajetória escolar. Estas pesquisas mostraram claramente a correlação estatística existente entre a origem social dos estudantes e seu sucesso ou fracasso escolar. A teoria da reprodução analisou os mecanismos através dos quais a escola contribui para a produção e reprodução da sociedade classista. Por meio da manipulação e moldagem das consciências, na formação das subjetividades, na transmissão de idéias, valores, estilos de vida, modos de percepção, a escola produz e reproduz a estrutura de classes.

Para Charlot (1996), embora estas pesquisas e as teorias da reprodução tenham sua importância no entendimento das relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, elas não permitem conhecer bem os casos singulares dos alunos de famílias desfavorecidas que ultrapassam os limites e obtêm sucesso na escola. Para ele, são raros os trabalhos que versam sobre a singularidade das histórias escolares, o significado e os processos que produzem efeitos diferenciados no espaço da sala de aula ou do estabelecimento, a questão dos saberes. Além de raros, estes trabalhos não articulam estes variados aspectos.

Apesar disso, ainda segundo Charlot (1996), algumas pesquisas trataram o problema da mobilização dos jovens de famílias populares em relação a escola

mostrando que, contrariamente às teses dominantes, muitas famílias de origem popular dão grande importância à escola, pois ela permite o acesso a uma boa profissão e a uma boa situação social. Em sua pesquisa, Charlot também evidencia esta mobilização dos jovens das classes populares em relação à escola e aponta que esta mobilização se efetiva com frequência pela demanda familiar de sucesso social por meio da escola e para que os pais sintam orgulho da sua assiduidade e sucesso na escola. A demanda familiar se torna vontade pessoal de sucesso, mobilização em relação à escola.

No caso do universo pesquisado, parece que é o movimento quem cumpre este papel da família na mobilização dos jovens e adultos em relação à escola. Não é por acaso que Luciane afirma que o MST “não é a segunda família, o movimento é a família”.

No entanto, quando se refere aos motivos desta mobilização os relatos se afastam do evidenciado por Charlot. Não é para ter uma boa profissão, um bom futuro e uma boa vida que a “família movimento” demanda dos seus estudantes a inserção na escola. Para o MST é fundamental que os trabalhadores se apropriem do conhecimento, tenham acesso a escola, mobilizem suas vontades para construção dos saberes necessários com o objetivo de conhecer a realidade e transformá-la, ajudem a solucionar os problemas enfrentados pelos acampamentos e assentamentos, que o conhecimento sirva como instrumento de libertação social (MST, 2004). Pode-se verificar este propósito no seguinte relato de Antônio:

Quando eu falei que o movimento tá preocupado em estudar é exatamente pras pessoas refletirem sobre a situação, unir teoria com a prática pras pessoas ir se desenvolvendo enquanto ser humano, não só economicamente, mas pras pessoas melhorar enquanto formação intelectual, estar formando pessoas com capacidade pra compreender, construir um jeito novo de se viver, uma vida melhor a cada dia, um espaço não só pra ele, mas uma sociedade, né.

No que diz respeito a relação das famílias dos entrevistados com seu processo de escolarização, não foi possível realizar um estudo que pudesse identificar os condicionantes desta relação. Em função do tempo e das dificuldades de acesso, não foi possível entrevistar os familiares dos sujeitos da pesquisa. O que se pode perceber pelos relatos é que parece ser fraca a mobilização familiar em torno do estudo dos filhos. O que parece prevalecer mesmo é o papel do movimento neste contexto conforme salientado acima. Maria afirma que:

Antes de ir pro movimento, o meu pai mesmo falava isso pra gente, a gente não sentia muita necessidade de estudar, morava na roça, trabalhava na roça, não precisava de muito conhecimento. A partir do momento que eu entrei pro movimento que eu aprendi que era importante isso pra nós, mesmo que fosse pra trabalhar na roça.

Porém, dos cinco entrevistados, para Luciane, além do movimento, foi forte a influência do pai no ingresso e continuidade nos estudos. Para ela foi muito difícil abraçar a carreira da medicina, que ela não queria sair de casa, se afastar da família e amigos, morar em um país estrangeiro (Cuba), lidar com o espanhol. Mas o orgulho que o pai sentiria dela e o compromisso com o movimento a fizeram permanecer e terminar os estudos. Neste caso, confirma, ainda que parcialmente, os resultados da pesquisa de Charlot (1996), para quem a demanda inscrita na rede das relações familiares sustenta os jovens em relação à escola.

6.3 – Trajetória escolar

O que há de comum nas histórias do percurso escolar dos entrevistados é a percepção de que sem o movimento estes teriam um acesso limitado a escolarização e dificilmente alcançariam os estudos superiores. *“Acho que se não fosse do movimento, não teria feito curso superior nem ensino médio porque você começa a trabalhar e fica muito difícil parar pra estudar”* (Maria).

Os pesquisados que entraram para o movimento ainda crianças, frequentaram a escola do assentamento até o primário e fizeram o restante do ensino fundamental e médio na escola da cidade, exceto Kelly que fez o ensino médio juntamente com o técnico em Agropecuária no Centro de Formação Maria Olinda, em São Mateus, no estado do Espírito Santo. Conforme relato escrito por Kelly:

A primeira escola que eu participei foi no acampamento, a estrutura era o curral onde o fazendeiro usava. Com o passar do tempo no acampamento, com as conquistas, começamos estudar no “galpão” onde era a garagem dos caminhões do fazendeiro. O galpão era muito frágil pela ação do tempo. No momento de chuva o galpão caiu. Já se tinha um projeto de um prédio escolar para o assentamento. Eu já estava na Escola Estadual de Luiz de Camões, na cidade onde completei as série de 5a a 8a. 2004 fui indicada a fazer um curso de formação técnica e complementação do ensino médio. Era um curso em um Centro de Formação do MST, no Espírito Santo e no fim de 2007 terminou o curso.

Antonio já possuía o ensino médio em Magistério (feito na sua cidade natal) quando ingressou no movimento, cursou novamente o ensino médio em uma escola do MST no Rio Grande do Sul (Técnico em Administração de Cooperativas - TAC - na escola Josué de Castro) e atualmente estuda Geografia na Unesp. Maria

fez o ensino fundamental na cidade onde nasceu, o ensino médio também na escola Josué de Castro (TAC) e o superior em História na Universidade Federal da Paraíba.

Todos apontaram as diferenças existentes entre fazer os estudos em uma escola de assentamento ou em um curso técnico ou superior vinculado ao movimento e o curso feito na escola da cidade. Para eles, os conteúdos veiculados e a forma como são trabalhados fazem muito mais sentido para sua formação e vida quando realizados em escolas do MST ou mesmo em parceria com universidades. Porém, aqueles que passaram por cursos realizados em parceria com instituições de ensino superior relatam dificuldades e embates com as lógicas destas instituições.

As meninas que fizeram parte dos estudos na escola da cidade enquanto estavam acampadas ou assentadas relataram dificuldades de convivência e adaptação.

O tempo que você estuda fora, uma coisa que era positiva acaba sendo negativa, porque o período que a gente estudou lá quando a gente começou por exemplo a gente era a primeira turma de sem terra aí na cidade. E querendo ou não sempre existe um certo preconceito. (...) Mas igual eu tava falando da escola, quando a gente foi estudar na rua, a gente era a primeira turma. Então o pessoal não tava acostumado com, ter essa relação com a gente. Então, ce chegava na sala, ce sempre via que era um grupo da gente, nosso grupo sempre era o grupo que tava lá, na hora do recreio sempre o mesmo grupinho. Por mais que você conversasse, jogasse uma idéia, não tinha aquele entrosamento. Hoje os menino tem bem mais entrosamento, conversa com todo mundo, conhece todo mundo, mas a gente era aquela coisa mais separada... (Luciane)

Por fim, vale mais uma vez ressaltar que, ao contrário do que aponta Charlot (1996) na já citada pesquisa feita entre jovens numa escola de periferia na França, para a maioria dos alunos das classes populares ir a escola faz muito sentido para construção do seu futuro e ter uma boa profissão, para os Sem Terra

entrevistados, passar por processos de escolarização está ligado a oportunidade e possibilidade de se colocar a serviço do movimento e da construção de outro tipo de sociedade.

Nunca pensei em me formar, estudar com o objetivo de me empregar e ganhar bom salário. Penso que a melhoria das condições de vida pessoal, deve estar associada a melhoria das condições de vida da minha comunidade/assentamento e acredito que se isso viabilize com certeza influenciará em outras comunidades (Maria).

6.4 – Aspirações escolares

Todos os jovens e adultos pesquisados afirmam que os cursos de formação pelos quais passaram nunca estiveram no seu horizonte histórico. Eles se apresentaram enquanto tais a partir da oportunidade colocada pelo movimento. “a minha formação profissional foi determinada pela minha atuação no movimento e pelas oportunidades que através do movimento foram surgindo. Nesse processo eu fui identificando a minha formação” (Maria). Para os entrevistados, o que determinou sua escolha profissional foi a oportunidade proporcionada pelo movimento.

Apesar da escolha profissional ter sido determinada pelas condições e oportunidades que se apresentavam, os entrevistados afirmam estar satisfeitos com os cursos realizados. Luciane acredita que foi um encontro com uma carreira embora nunca tivesse tido o sonho de ser médica. Nenhum deles afirmou que o curso feito teria sido sua primeira escolha, porém enxergam de maneira positiva o caminho percorrido. Luciane gostaria de ter feito Veterinária, Maria, Economia ou Administração, Ana queria ser professora de Educação Física.

“Na formação superior não era minha primeira opção, preferia continuar a formação na área da administração e em economia. Até porque não tinha clareza de qual seria o conteúdo desse curso. No entanto, com a formação em

história, por ser uma área humana, percebo que ela tem muito a contribuir quando a gente pensa um desenvolvimento econômico e social voltado para a sociedade historicamente excluída e para o meio ambiente que historicamente também tem sido visto apenas com potencial extrativista para acumular riqueza” (Maria).

Os critérios de escolha utilizados pelo movimento para indicar cada um dos entrevistados para fazer seus respectivos cursos foi, segundo eles, sua atuação política e o sentimento de pertença.

“O critério da indicação do meu nome acho que levou em conta meu histórico no movimento. Mais da metade da minha vida eu passei no movimento (risos). Desde os dezesseis anos até agora (Maria).

A principio o critério era um jovem que tivesse terminado a oitava série que iria iniciar o primeiro ano do segundo grau e também esse jovem tinha que ter uma facilidade de entrosamento no assentamento, ele tinha que ter abertura política, tinha que conseguir discutir com o jovem assuntos que pra ele facilitaria o curso. Seria mais difícil mandar um jovem que não teria essa discussão aqui dentro prum curso como este porque lá também além do curso técnico, você tinha uma discussão política la dentro. E esse curso era mesmo meio como uma formação dos jovens pra que eles assumissem a direção do MST e dasse linha e continuasse construindo essa história. Então esse era o critério: tivesse a oitava série e fosse iniciar o segundo grau e que tivesse facilidade de discussão política aqui dentro, tivesse alguma tarefa prática já aqui dentro (Kelly).

6.5 – Uso dos conhecimentos adquiridos na formação no trabalho realizado

A partir das entrevistas e respostas aos questionários foi possível perceber que todos os sujeitos fazem uso do que aprenderam durante a formação de alguma maneira, seja no trabalho no assentamento, seja na organização política no movimento, seja em atividade fora do assentamento.

Para alguns, os conhecimentos considerados “políticos”, que auxiliam interpretação da realidade e na intervenção política predominam sobre os considerados técnicos. Para outros os conhecimentos sobre técnicas agropecuárias e de gestão parecem ter uma utilidade maior. Embora seja um tanto arbitrária esta distinção (já que concretamente o técnico e o político não se separam), ela ajuda no entendimento de algumas nuances. Aqueles que hoje atuam organicamente no movimento ou ocupam algum lugar na direção afirmam que o conhecimento político proporcionado pelas vivências do movimento e no curso são fundamentais para a realização do seu trabalho. Já para os sujeitos que não ocupam nenhuma função orgânica no movimento, os conhecimentos técnicos parecem ser mais frequentemente utilizados.

Ana, embora não esteja trabalhando na área da sua formação por motivos alheios a sua vontade, afirma que os conhecimentos em gestão a auxiliaram na organização da loja onde trabalha como vendedora. Sente-se frustrada por não poder contribuir mais com seus conhecimentos nas atividades do assentamento dado e esfacelamento da organização da produção cooperativa por que passa o assentamento.

Luciane aguarda a regularização do seu diploma para exercer sua atividade na medicina. Atualmente contribui tirando dúvidas dos assentados sobre medicamentos e procedimentos médicos.

Para Kelly, o conhecimento político, “para a vida” a ajudou a intervir na realidade e exercer sua atividade na direção do movimento. O conhecimento técnico também a qualificou para debate com técnicos e Emater, a dar cursos na escola do assentamento, porém considera que o mais importante foi o conhecimento político.

Depois do curso eu consegui, como diz os meninos, me meter na coisa da assistência social do município, no trabalho no

PETI7, consegui uma parceria muito boa com o padre, mesmo com os meninos que trabalham na emater, eu tenho uma facilidade muito grande de me meter, de dar opiniões, de falar que eles podiam fazer assim, que aliviava alguma coisa, fazer essas discussões, eu consigo. Depois do curso me deu mais essa abertura. Porque além da gente ter esse debate técnico no curso, a gente tem essa preparação meio que política, meio que pra vida mesmo, essa questão da gente consegui lida com as pessoas que não são do mesmo espaço que não são da sua convivência, da gente lida com elas de uma maneira saudável (Kelly).

Para Antônio, os conhecimentos sobre as formas de cooperação contribuíram com o trabalho de organização das associações e das experiências coletivas em vários assentamentos da região. Ajudou a melhorar a qualidade das suas intervenções e da sua prática no movimento.

“... tipo, no meu assentamento, nós ajudamos a criar a experiência da associação, uma experiência coletiva, um pouco no início do trabalho coletivo (...) a gente ajudava nessa discussão, nas linhas de produção, no que é que a gente ia organizar, na forma como iria produzir organizar, então eu atuei nisso.

Maria acredita que sua formação possibilitou uma maior participação no movimento através da qualificação e da reafirmação dos valores e crenças numa sociedade humanista, avessa ao consumismo e a busca incessante do lucro.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar o significado da formação profissional para assentados da reforma agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST egressos de cursos de nível médio na modalidade EJA e superior. Além disso, buscou-se identificar as formas de utilização dos conhecimentos produzidos no processo de escolarização no que se refere a capacidade de intervenção na realidade.

Dentre os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas, alguns aspectos merecem destaque. Primeiro, o MST aparece como um elemento seminal nas vidas destes sujeitos, seja no presente, seja no passado. No passado por representar o meio de mudança radical em suas vidas. No presente por mobilizar grande parte do tempo, coração e mente na construção do movimento e na luta pela transformação social. O MST é o grande forjador da identidade coletiva e individual destes sujeitos e isto tem grande peso no processo de escolarização. O sentido dado à formação profissional dos entrevistados passa necessariamente por sua história no interior do movimento. Aliás, o que há de comum nas histórias do percurso escolar dos entrevistados é a percepção de que sem o movimento estes teriam um acesso limitado a escolarização e dificilmente alcançariam os estudos superiores.

Segundo, no que se refere ao problema da mobilização dos jovens de famílias populares em relação à escola, pode-se dizer que é o movimento quem cumpre o papel da família na mobilização dos jovens e adultos. Embora não tenha sido possível entrevistar os familiares dos sujeitos da pesquisa, o que se pode perceber pelos relatos é que parece ser fraca a mobilização familiar em torno do estudo dos filhos. Já no que diz respeito aos motivos desta mobilização, não é para

ter uma boa profissão, um bom futuro e uma boa vida que a “família movimento” demanda dos seus estudantes a inserção na escola. Para o MST é fundamental que os trabalhadores se apropriem do conhecimento, tenham acesso a escola, mobilizem suas vontades para construção dos saberes necessários com o objetivo de conhecer a realidade e transformá-la, ajudem a solucionar os problemas enfrentados pelos acampamentos e assentamentos, que o conhecimento sirva como instrumento de libertação social (MST, 2004).

Terceiro, o que determinou a escolha profissional dos entrevistados foi a oportunidade proporcionada pelo movimento e todos afirmam estar satisfeitos com os cursos realizados, ainda que não tivessem colocado a formação escolhida em seu horizonte histórico. Os critérios de escolha utilizados pelo movimento para indicar cada um dos entrevistados para fazer seus respectivos cursos foram, segundo eles, sua atuação política e o sentimento de pertença.

Por último, todos os sujeitos afirmam fazer uso do que aprenderam durante a formação de alguma maneira, seja no trabalho no assentamento, seja na organização política no movimento, seja na atividade fora do assentamento. Para alguns, os conhecimentos considerados “políticos”, que auxiliam interpretação da realidade e na intervenção política predominam sobre os considerados técnicos. Para outros os conhecimentos sobre técnicas agropecuárias e de gestão parecem ter uma utilidade maior. Embora seja um tanto arbitrária esta distinção (já que concretamente o técnico e o político não se separam), ela ajuda no entendimento de algumas nuances. Aqueles que hoje atuam organicamente no movimento ou ocupam algum lugar na direção afirmam que o conhecimento político proporcionado pelas vivências do movimento e no curso são fundamentais para a realização do seu trabalho. Já para os sujeitos que não ocupam nenhuma função orgânica no

movimento, os conhecimentos técnicos parecem ser mais frequentemente utilizados.

8 – Referências Bibliográficas

AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Mana*, 7 (2), 2001, p.7-33.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p13-42.

_____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/CONSED/INEP/UNDINE,2001

BURNIER, Suzana. Os significados do trabalho segundo técnicos de nível médio. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n.94, p. 131-152, jan/abr 2006.

CALDART, Roseli S. Escola do campo em movimento. In: GONZALEZ, Miguel et alli. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Vozes, 2004.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 97, maio 1996, p. 47-63.

_____. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, Juarez T. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p105-126.

FARIA FILHO, Luciano M. Escolarização, culturas e práticas escolares: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In Alice CassimiroLopres; Elizabeth Macedo. (Org). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, v.1, p.13-36.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *MST: Formação e territorialização*. São Paulo: Hucitec, 1996.

FRIGOTTO, G. *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. In: FRIGOTTO, D. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 25-54.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOHN, Maria da Glória. *História dos Movimentos e Lutas Sociais*. 1ª ed. São Paulo :

LOYOLA, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 2003.

MANFREDI, Sílvia M. (1999) "Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas". *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v.19, n.64, set.

MARTINS, José de Souza. *Campesinato e Política no Brasil*. Petrópolis: Vozes 1981

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. *Além da terra: Cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Olhar, ouvir, escrever. In: *O trabalho do antropólogo*. São paulo, UNESP,2000.

PLATÃO. *Menon*. São Paulo,Loyola,2003.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2002.

SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em Antropologia. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.23-38.

SCHUDA, Sérgio Ibañez. *El trabajo visto por los jóvenes chilenos: um analises de las representaciones sociales de los jóvenes urbano populares*. Montevideo, Cineterfor/OIYT, 2005.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*, Rio de Janeiro, Zanan, 1994.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência - por uma nova lógica*. São Paulo, Atlas, 2001.

9 – ANEXOS

Tabulação dos dados da pesquisa de campo

	ANA	LUCIANE	KELLY	ANTONIO	MARIA
Idade; escolaridade; naturalidade	30 anos; superior completo em Administração Rural e Gestão Agroindustrial (UERGS); Poté	25 anos; Superior completo em Medicina em Cuba; Itaipé	22 anos; Ensino Médio completo técnico em Agropecuária (Centro de Formação Maria - ES);	34 anos; Ensino Médio completo em Magistério (escola no município de Alpercatas) e Técnico Administração de cooperativas (TAC-RS); Alpercatas	38 anos, Ensino médio técnico em Administração de cooperativas (TAC-RS) e superior completo em História (UFRN)
Trajatória no MST; significado do movimento	Participou da primeira ocupação em Minas; Acampada com família dos 10 aos 13 anos; Assentada aos 14 anos; Gratidão e compromisso com movimento (“redenção”)	Participou da primeira ocupação do MST no estado; acampada aos 4 anos, assentada aos 7; Movimento não é como uma família, movimento é a família.	Participou da primeira ocupação do MST no estado; acampada co 1,5 ano e assentada aos 5; movimento ajudou a dar a segurança necessária para viajar,	Participava do sindicato dos trabalhadores rurais na cidade natal, das comunidades eclesiais de base, pastoral da juventude quando conheceu o movimento em	

			sair de casa, estudar em outro estado, representar o movimento em país estrangeiro, intervir politicamente na realidade	93. Assentado no Barro Azul; coordenação do setor de produção no estado; atualmente foi para coordenação do setor de formação.	
Trajetória escolar	7/8 anos em Poté; Primário na escola do assentamento; da 5ª ao ensino médio na cidade; Ensino Superior na Universidade estadual do Rio Grande do Sul (mar 2001 –abr 2006): bacharel em administração rural e gestão de agroindústria.	Primário no assentamento; Ginásio e ensino médio na cidade; iniciou ensino técnico em enfermagem no RS; formou-se em medicina em Cuba (2003-2008).	Primário no assentamento; ginásio na escola da cidade; ensino médio no Centro de Formação Maria no Espírito Santo (Técnico em Agropecuária) Começou vida escolar aos 8 anos porque escola era distante de onde morava.	Ensino Fundamental e Médio (Magistério) na escola da cidade de Alpercatas; Novo ensino médio no RS (Técnico em Administração de Cooperativas) Cursa Geografia pela Unesp	
Trajetória trabalho	Lavradora desde 1988 na primeira	Trabalha desde os 12 anos como	Lavradora na cooperativa até 2006;	Agricultura familiar e empregos	

	<p>ocupação; Trabalhou na cooperativa do assentamento até 2006; Atualmente trabalha como vendedora em loja de vestuário na cidade (para ajudar família, pois lavoura só dá para subsistência)</p>	<p>lavradora</p>	<p>Passou por breve experiência no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na cidade (organizava e ministrava oficinas para as crianças); Direção de brigada no MST no estado desde 2005; Educadora Projeto EJA no assentamento desde 2009</p>	<p>sazonais na cidade onde nasceu; sindicato dos trabalhadores rurais na cidade; agricultor desde o assentamento e coordenador do setor de produção no movimento; atualmente atua no setor de formação</p>	
<p>Aspirações escolares e de trabalho</p>	<p>Nunca havia pensado em fazer curso superior; a oportunidade e escolha do curso foi do movimento; critério de escolha foi</p>	<p>Não queria estudar medicina (não era um sonho); diz desconhecer o critério de escolha do seu nome para fazer o curso;</p>	<p>Proposta do curso foi condizente com a aspiração de ficar no assentamento e trabalhar na produção; estudar em</p>		

	sentimento de pertença; deseja fazer educação física para trabalhar como professora.	acredita que deveu-se à participação política do seu pai; tinha como perspectiva o técnico; hoje considera a medicina uma profissão a qual se dedicar para se colocar a serviço do movimento, da família, assentamento, etc. Quer trabalhar como médica da família assim que legalizar o diploma.	uma escola do MST; Indicada pelo assentamento; critério de escolha foi juventude, ensino fundamental concluído, participação política no assentamento; deseja fazer curso superior em agronomia.		
Uso dos conhecimentos adquiridos na formação no trabalho realizado	Conhecimento em gestão ajudou a reorganizar a loja onde trabalha (“fez a loja dar retorno”); sente frustração por	As pessoas da comunidade a procuram para perguntar sobre medicamentos, tirar dúvidas sobre procedimentos	Conhecimento político, “para vida”, a ajudou a intervir na realidade e atuar na direção do movimento; conhecimento	Os conhecimentos sobre as formas de cooperação contribuíram com o trabalho de organização	

	não ter tido oportunidade de ajudar o assentamento e a cooperativa com os conhecimentos adquiridos.	médicos.	técnico também a qualificou para o debate com técnicos e Emater, a dar cursos na escola do assentamento, mas considera que o mais importante foi o conhecimento político.	das associações, experiências coletivas em vários assentamentos da região. Ajudou a melhorar a qualidade das suas intervenções e na sua prática no movimento	
Sentimento/significado da formação	Sentimentos contraditórios: oportunidade, reconhecimento X frustração com o que era exigido no curso e depois com a impossibilidade de usar o que aprendeu na cooperativa. Esperança na capacidade do assentamento se reorganizar	Encontro com uma carreira, dedicação a uma profissão, realização do sonho paterno X não era sonho fazer medicina, “vai ser sempre a médica do sem terra”. Dificuldades de adaptação após os seis anos de curso.	Ênfase na formação política possibilitada pelo curso. Representou uma guinada na sua vida pessoal, nos sonhos e projetos.	Formação de militantes juntamente com a formação técnica.	

	e ela poder colocar sua formação a serviço da comunidade X desistência				
Características do curso	Parceria entre MST e UERGS, fraca influência do movimento no curso. Conteúdo: estatística, filosofia, psicologia, agricultura familiar, agroindústria. Metodologia: alternância (teoria e prática), aulas manhã e noite e trabalho na lavoura a tarde. Afirmou que curso deu maior ênfase a teoria.	Ênfase em saúde pública e médico da família.	Forte influência do movimento na concepção e realização do curso; conteúdo mescla disciplinas técnicas com políticas; Metodologia: alternância, importância da vivência coletiva no tempo-escola.	Forte influência do movimento na concepção e realização do curso; conteúdo mescla disciplinas técnicas com políticas (cooperação agrícola, homeopatia, inovação da produção, organização da cadeia produtiva, etc.); Metodologia: alternância.	Forte influência do movimento na concepção e realização do curso; conteúdo mescla disciplinas técnicas com políticas; Metodologia: alternância.
outros			Acredita que sem o curso ela não teria	Papel do conhecimento técnico,	

			assumido a direção estadual do MST e nem viajado representando o movimento na Europa. O curso a capacitou, deu subsídios para análise da realidade, na prática da oratória.	postura do técnico; dificuldades encontradas pelos técnicos: individualismo; cultura do produzir para vender e não para subsistência.	
--	--	--	---	---	--

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](#)