

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO ESPAÇO DOS MOVIMENTOS
SOCIAIS DO CAMPO - UM ESTUDO A PARTIR DA “1 TURMA DE
PEDAGOGIA DA TERRA DA VIA CAMPESSINA/BRASIL”**

**CURITIBA
2007**

CECÍLIA MARIA GHEDINI

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO ESPAÇO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS
DO CAMPO - UM ESTUDO A PARTIR DA “I TURMA DE PEDAGOGIA DA TERRA
DA VIA CAMPESINA/BRASIL”**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Mudanças no Mundo do Trabalho, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra Claudia Barcelos de Moura Abreu.

Curitiba
2007

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR
Sirlei G. Gdulla – CRB9ª/985

Ghedini, Cecília Maria

G411 A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais – um estudo a partir da “1 turma de pedagogia da terra da via Campesina/Brasil” / Cecília Maria Ghedini. – Curitiba, 2007.

159 f.

Dissertação(Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educadores – movimentos sociais. 2. Educação – movimentos sociais. 3 . Movimentos sociais – educação. I. Título.

CDD 371.12
CDU 371.13

DEDICATÓRIA

Ao Tiaraju,

Você foi o encanto que me ajudou
a chegar até aqui!

Ao meu pai,

Com sua vida aprendi a persistência
e a objetividade do trabalho.

**Às camponesas e camponeses,
educadoras e educadores do campo!**

Vocês me ensinaram o possível entre
as certezas das teorias e os limites do contexto do campo.

AGRADECIMENTOS

Queria que estes agradecimentos destacados aqui, criassem asas e alcançassem todas as pessoas que contribuíram comigo nestes anos de trabalho e vivência e mais especificamente nestes dois anos de estudos intensivos.

Ao querido Tiaraju, que agüentou firme todas as andanças que fizemos para chegar até aqui, desmanchando mudanças, refazendo amizades, conhecendo novas escolas e professores, novos caminhos de ir e vir, novas casas para morar, novos trabalhos da mamãe, a mudança de rotina e das condições de viver e ainda, a falta de tempo da mamãe em meio às aulas e livros, ao computador sempre ligado. Obrigado, você é tudo para mim!

À minha família “crescida”, mãe Delézia, manas Ana, Dete e Sílvia, manos Luiz, César, Cláudio e Olavo, as “quase manas” Telma’s, Jucilei e Eliz Regina e os “quase manos” José, Marcos e Neto, pelo apoio, incentivo e ajudas nos momentos de incertezas e “correrias”.

À minha família “pequena” Karol, Tiago, Delézia, Diane, Wellington, Henrique, Marquinhos, Marcelo, Vítor, Cauê, Dandara e Oruê. Os momentos que pudemos partilhar entre brincadeiras, histórias, passeios, choros e brigas fizeram a “Tia Ciça” mais forte para continuar acreditando que, por esses e tantos outros olhinhos brilhantes, cheios de sonho, alegria, e vontade de viver, vale a pena batalhar por espaços mais amplos, por vidas mais coloridas, por jardins floridos, grama verdinha, pipas, gatos, cachorros e passarinhos, onde se possa correr atrás de borboletas, tropeçar nas pedras, se sujar de terra, plantar, colher, nadar, se lambuzar de fruta madura e tomar banho de chuva...

Ao Jorge e Elza Falckembach, meus “gurus”, que mesmo distante seguraram minha mão, me ajudaram a descobrir quais “pontas” desatariam um pouco mais este “nó” da minha vida, a fim de prosseguir!

A todos os companheiros e companheiras com quem convivi e trabalhei nas Pastorais e Movimentos de Chapecó-SC, na FUNDEP-RS, na UNIJUÌ e em Ijuí-RS, na Região Sudoeste-PR com as Organizações, onde muito aprendi e cresci nestes trabalhos, cantorias, lutas e sonhos compartilhados!

De modo especial aos colegas de trabalho, direção e associados da Assesoar com quem pude conviver e consolidar meus aprendizados de que é possível criar e inventar a vida a partir da organização e do conhecimento.

Aos amigos e amigas com quem pude contar sempre, Janete, Sérgio, Paulo Gobo, Marcos, Luciana, Zuleide, Cárin, Afonso, Lisânia, Fabi, Renê, Marciane, Inês, Serinei, Solange, Claidi, Elisângela, Andréia... com vocês minha vida ficou mais fácil, mais colorida e segura !

Aos companheiros da região Centro-Oeste especialmente o Edson, Marcos, Joaquim, João, Altair e Izabel, Teonildo e Sirlei, Ivone, Ritamar e Mauri, “Dona” Tere e “Seu” Valentim, Ana e Osni, Alaércio e Talita, Schanuel, Luiz Fernando, obrigada por acreditarem e confiarem na minha pessoa e no meu trabalho!

Aos “pequenos” Bruno, Luiz, Fernanda, Gabi, Ricardo, Felipe’s, Juninho e Mateus que divertiram e amenizaram a solidão do Tiaraju nos intermináveis sábados e domingos de leitura e escrita. Obrigada, vocês foram mais que amigos, foram “os manos”!

Às equipes de trabalho, educadores e educadoras do Sistema Municipal de Ensino de Rio Bonito do Iguaçu e Porto Barreiro-PR e aos demais companheiros e companheiras destas prefeituras, pela compreensão e pelo espaço de trabalho proporcionado que me ajudou a concluir este estudo.

Às famílias agricultoras, professoras e professores do campo com quem trabalhei nestes anos, vocês me ensinaram a esperança e a perseverança, aprendi também que para ser mais gente é preciso também ter projeto e ter lugar!

Ao pessoal da AOPA, Rogério, Eliziana, Paulo, Valdemar, Terezinha, Marfil, Darli, Amanda, Fernanda e os “pequenos” José, Emanuela, Caio, Artur e a linda Tamile pela acolhida, apoio e carinho quando estive em Curitiba!

À Natacha e sua família, revelação maravilhosa neste momento de minha vida! À Dandara, uma surpresa gratificante que alargou nossos horizontes!

As pessoas maravilhosas e prestativas como Bianca, Salete, Dona Tamico, Dona Diva do “nosso Beco” em Curitiba, obrigada pelos inúmeros favores, serviços e confiança.

Especialmente à Marlene, por ter assumido muitas vezes “meu lugar de mãe”, à sua família aos amigos da vizinhança “das Laranjeiras”! Vocês facilitaram minha vida neste momento com o cuidado, o carinho e os favores prestados!

Ao pessoal da Especialização em Educação do Campo, especialmente a turma de Curitiba que entre expectativas e desencantos, fortaleceram minha vontade de continuar contribuindo na Educação do Campo! Obrigada pela compreensão e por terem “sobrevivido” a uma “coordenadora pedagógica” em pleno mestrado!

Às professoras e professoras Célia, Lígia, Acácia, Terezinha, Daltoé, Zé Luiz, Maria Antônia, Marizete, Sônia Miranda, Sônia Schwendler e o Grupo de Estudos de Educação do Campo... vocês me fizeram acreditar na possibilidade do mestrado antes e depois de ingressar nele! Aos professores e professoras do curso Jussara, Gracialino, Mônica, Noela, Claudia, vocês me mostraram o quanto ainda me falta aprender e estudar!

Aos colegas e colegas Márcia, Mônica, Ana, Meire, Márcio, Michelle, Cris, Simone, Leonora, Jane, Paulo, Fátima, Cida, que nos “momentos difíceis de Curitiba” me entenderam e me “agüentaram”!

Aos professores tão especiais que aceitaram participar da minha banca Célia Regina Vendramini, Maria Antônia de Souza e Sônia Guariza Miranda, a vocês minha gratidão e estima. Que continuem seu trabalho e pesquisa, pois fazem “a diferença” na transformação social.

À querida orientadora Claudia Barcelos de Moura Abreu por ter me acolhido no “meio do caminho” e me ajudado a encontrar “a questão!” Com você aprendi, a sensibilidade diante do outro que nos interpela e com clareza do método, arrisca-se a descobrir junto, mesmo em “mundos distantes!”

Aos companheiros e companheiras do Movimento Sem Terra e outros Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo (MSPdoC)¹ por suas lutas e ousadia em criar e arriscar-se nos processo novos, sem isso, nem as fontes existiriam! Obrigada por possibilitarem o acesso a estas fontes específicas, trocas e diálogo: dirigentes, educandos, educadores, assentados, acampados, jovens,

¹ Utilizar-se-á a expressão Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo referindo-se a Movimentos como o MST, MAB, MPA, MMC entre outros e Organizações como as Pastorais PJR, CPT e também entidades como a ASSESOAR dentre outras. A abreviatura MSPdoC está indicada também por ITERRA, Instituto Josué de Castro – Método Pedagógico. Veranópolis, 2004.

crianças... de modo particular Roseli, Izabel, Marcos, Tininha, Tiago, Diana, Adaiane, Liciane, Tânia e... tantos outros. Espero que este estudo contribua para continuarmos construindo novas possibilidades de educar, viver com dignidade e sonhar.

EPÍGRAFE

O passo seguinte
não é o próximo
o passo seguinte
é o necessário

Para termos certeza que continuaremos
caminhando juntos, unidos
pelos mesmos ideais de luta
pelos mesmos sentimentos
de liberdade

O passo seguinte
não é o próximo
o passo seguinte
é a nossa vontade
de dar todos
os
próximos passos seguintes.

(Edmundo Colen)

SUMÁRIO

RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. O CAMPO TOMANDO PARA SI IDENTIDADE E CONCEPÇÃO DE MUNDO	28
2.1. UMA BREVE RETOMADA DA QUESTÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	28
2.2. A ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES E OS MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES POPULARES DO CAMPO.....	44
3. O CAMPO EM SEU “MOVIMENTO” DÁ ORIGEM A UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FORMAL.....	57
3.1. DA FORMAÇÃO PARA OS DIREITOS À FORMAÇÃO DE EDUCADORES	57
3.2. O NASCIMENTO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO.....	67
4. INSTITUIR APRENDIZADOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES POPULARES DO CAMPO: O DESAFIO DE “MOVER-SE” ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.....	82
4.1. APROXIMANDO-SE DE UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	82
4.2. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM NÍVEL SUPERIOR NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES POPULARES DO CAMPO.....	93
5. A EMERGÊNCIA DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES COM BASE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA.....	106
5.1. A “FORMA FORMA” – UMA FORMAÇÃO COM ÊNFASE NA METODOLOGIA.....	106
5.2. A FORMAÇÃO DE UM “PEDAGOGO EDUCADOR DO CAMPO”.....	111
5.3. A FORMAÇÃO DE UM “PEDAGOGO EM MOVIMENTO”.....	119
5.4. A FORMAÇÃO DE UM “PEDAGOGO DA ESCOLA”.....	127
5.5. CONTINUANDO A REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA DA TERRA.....	135
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS OU... LUGARES DE ONDE PARTIR.....	138

7. REFERÊNCIAS.....	149
ANEXO I.....	158
ANEXO II.....	159

RESUMO

Este estudo tem como objeto a Formação de Educadores na perspectiva da Educação do Campo e analisa o Curso de Pedagogia da Terra, a partir da proposta teórico-metodológica construída no I Curso de Magistério do MST e no I Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, buscando compreender quais as suas especificidades. Compreende que a resistência e organização dos camponeses através dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, emergem das contradições provenientes do processo de concentração da terra no Brasil e, fornecem as condições para o nascimento e consolidação do MST. A formação para os direitos nos MSPdoC será base da proposta de educação formal desenvolvida no Movimento Sem Terra, neste caso o I Curso de Magistério para educadores do campo. Busca compreender a organização do trabalho pedagógico deste Curso, a partir de seus elementos. Em seguida, centra-se então na especificidade da proposta teórico-metodológica do I Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina realizado num convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e os MSPdoC que integram a Via Campesina/Brasil, em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Configura-se como uma investigação de caráter qualitativo, um estudo bibliográfico com pesquisa documental, utilizando fontes primárias de documentos dos cursos e secundárias, respectivos estudos específicos. Os principais objetivos foram: situar a educação não-formal a partir da organização dos MSPdoC e a demanda para a educação formal; visualizar a relação entre o Curso de Magistério do Movimento Sem Terra e a proposta teórico-metodológica deste Curso de Pedagogia; perceber qual é a relação entre a formação geral do Curso de Pedagogia: “ser pedagogo” e a especificidade “da terra” ou “do campo”. Este trabalho proporcionou perceber avanços na Proposta de Educação do Campo nascida dos MSPdoC, por mostrar que as práticas podem estabelecer relações entre o Projeto de Desenvolvimento hegemônico, os conhecimentos das práticas sociais dos camponeses e as escolas públicas do campo, aprofundando-os na relação com o conhecimento sistematizado. Contudo, percebeu-se limites relativos às concepções teóricas dos Movimentos e Organizações dos Camponeses, bem como das Instituições de Ensino onde se desenvolvem tais propostas, o que pode gerar diferentes perspectivas com o risco de tornar-se apenas mais uma proposta de educação específica, em relação à proposta de transformação dos Movimentos. Neste sentido, este Curso poderá perder suas características originais, porém a possibilidade de acesso ao Ensino Superior pelos camponeses, dentre eles os educadores, bem como a demarcação do campo e suas questões em espaços oficiais de ensino, pesquisa e extensão, mostram sua positividade. Aos Movimentos e Organizações do Campo, firma-se a necessidade de manter espaços próprios para a formação de seus quadros. Percebe-se assim a relevância de manter a originalidade da proposta teórico-metodológica dos cursos de formação de educadores, mesmo que a objetividade nem sempre permita implementá-la, porém, construir tal proposta com o aporte dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, apresentará embates e contradições inerentes a um processo de educação que se pretenda emancipador.

Palavras-chave: educação do campo, formação de educadores, Pedagogia da Terra.

ABSTRACT

This research focuses Teachers' formation by Land Education perspective. It intends to understand specificities of the Land Pedagogy Course, constituted as a proposal in the 1st. MST Teacher's Course, and in the 1st. Terra da Via Campesina Pedagogy Course. It assumes that resistance and organization of peasants of Social Movements and Associations is result of contradiction inside Brazilian land concentration process, which gave conditions for birth and consolidation of MST. Rights instruction in Social Movements supports the formal education proposal developed inside Landless Workers Movement, in the 1st. Teacher's Course for peasant teachers. This text tries to understand the pedagogical organization of such Course. Furthermore, it focuses the specificity of the theoretical and methodological proposal of the 1st. Terra da Via Campesina Pedagogy Course, which enjoyed a covenant between the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) and Social Movements that integrates the Via Campesina/Brazil, as well as a partnership with the Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). This text also develops a qualitative investigation, a bibliographic research with documents researching, focusing primary and secondary sources, as well as other specific texts. It had as its main aims: analysis of non-formal education inside Landless Social Movements situation in relation to demanded formal education; identifying relations between Movimento Sem Terra's Teaching Course and the theoretical-methodological proposal of such Pedagogy class; realizing nature of general formation of Pedagogy Course relation: "being teacher" and the specificity of "soil" or "land". With this research, it was possible to realize improvements in the Land Education Proposal, which was born inside Social Movements, mainly because their practices potentially can establish relations among hegemonic development Project, social practices knowledge of peasants, and land public schools. This research also goes deeper into systematized knowledge relations. Even though, this text also cleared up theoretical conceptions limitations of Peasants' Movements and Organizations, where such proposal were developed. These limitations can generate different perspectives and the project become just a proposal of specific education in relation to the transformation proposal of the Movements. In this way, their courses can loose its original characteristics. On the other hand, its positive aspects can be seen in possible access of peasants to Graduate School, even teachers, as well as land demarcation and development of official places for teaching, research and extension. Their own places necessity, in order to their own components formation, faces Landless Movements and Organizations. It is possible to realize the original relevance of such teaching courses theoretical-methodological proposal, even when objectivity does not always allows it working. In spite of that, building such proposal with the support of Land Social Movements will show up intrinsic dilemmas and contradictions to a often desired emancipating education process.

Key words: Education in land; teachers' formation; Land Pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

A questão agrária no Brasil, passa por conflitos e contradições de poder, desde sua constituição. A realização deste estudo que envolve tal questão implica numa definição política não subjetivista, porém, prenhe da subjetividade e do engajamento filosófico-sócio-político de quem o propõe, neste caso, fortemente influenciada pela trajetória como professora/educadora, pedagoga, militante dos MSPdoC, a quem tenho me dedicado preferentemente e de modo específico, nestes últimos quinze anos de trabalho.

A migração de minha família do estado do Rio Grande do Sul, para o Oeste Catarinense, significava naquele momento histórico (1962) a busca de melhores condições de vida, principalmente terras férteis, em maiores áreas e melhores condições de relevo. Vivendo no contexto da agricultura familiar, participei com minha família assiduamente da Igreja Católica, o que me inseriu muito cedo no espaço litúrgico, na catequese dos sacramentos e na pastoral da juventude da década de 1975-1985, período efervescente para as pastorais sociais e os movimentos populares que nasciam no campo e na cidade.

Esta oportunidade me possibilitou um engajamento fortemente marcado pela leitura bíblico-teológica da Teologia da Libertação que pode ser identificado em canções que fizeram história neste meio e marcaram minha vida como este trecho: *“Tu és o Deus dos pequenos! O Deus humano e sofrido/ o Deus de mãos calejadas/ o Deus de rosto curtido/ Por isso te falo eu / como te fala meu povo/ porque és o Deus roceiro/ o Cristo Trabalhador”*² e pelos Documentos da Igreja Católica que fortaleciam o vínculo fé-vida dos militantes cristãos, período em que se escreviam canções, poemas e vasta literatura desde autores anônimos, populares assim como figuras como Boff, Gutierrez, Comblim, entre outros. No trecho desta outra canção popular, aparece a relação que se fazia entre a história, a existência e a fé cristã: *“Animados pela fé/ e bem certos da vitória/ vamos fincar nosso pé/ e fazer a nossa*

² Canção que fez parte da formação bíblico-teológica com os fundamentos da Teologia da Libertação, presente em vários cancionários populares daquele período. Pode-se citar COMISSÃO PASTORAL DA OPERÁRIA – PARANÁ. (COMISSÃO PASTORAL DA OPERÁRIA/PR. Assesoar, s/d, p. 10).

*história/ e fazer a nossa história animados pela fé*³ ou ainda “*Vai ser tão bonito se ouvir a canção/ cantada de novo/ No olhar do homem a certeza do irmão/ reinado do povo*”⁴, numa relação ecumênica que, posteriormente, vai marcar também o nascimento dos Movimentos Sociais como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)⁵.

O fato de ser mulher e viver na agricultura fez com que a continuidade nos estudos só viesse mais tarde na minha vida, passando a cursar a 5ª série do 1º grau aos quinze anos de idade e junto com isso, trabalhar como professora leiga com educandos de classes populares. Esta foi uma marca na minha vida profissional, que me acompanhou tornando-se quase uma postura: como fazer para que todas as crianças e adolescentes aprendam na escola? Qual a melhor forma de ensinar a quem havia sido excluído da escola?

Ao analisar esta trajetória, passados 30 anos de trabalho como professora/educadora, percebo que são estas as questões que se tornaram fundantes em minha vida e que ainda me fazem investigar e refletir continuamente minha prática como educadora/pedagoga.

Um fato relevante neste período, diz respeito ao meu envolvimento com as Pastorais e os Movimentos Populares onde a Educação Popular era muito forte. Tais estudos e debates em torno dos fundamentos e do método da Educação Popular, as análises de conjuntura, a aplicação destas metodologias junto a grupos populares de educação não formal, fez com que fosse compreendendo questões pedagógicas e metodológicas ao mesmo tempo eu que cursava as quatro séries finais do primeiro grau. Esta experiência com o trabalho popular contribuiu para que experimentasse e articulasse estes aprendizados, com as aulas formais para as crianças de 1ª à 4ª série a quem lecionava.

³ De autoria dos jovens que neste período eram lideranças da Pastoral da Juventude (Cleto Stülpe e José Fritz da Diocese de Chapecó – SC), presente em vários cancionários populares, como este: 7º Encontro Estadual de CEBs – 09 a 12 de setembro de 1993: (Diocese de Passo Fundo: Ronda Alta, 1993, p. 34).

⁴ Esta é uma das canções que ainda carrega um forte significado junto aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo mais próximos à pastoral, presente em diversos materiais desde os anos 80 até o momento presente. (COMISSÃO PASTORAL DA OPERÁRIA/PR. Assesoar, s/d, p. 39).

⁵ Veremos mais adiante no texto especificamente estas relações.

Tais aprendizados, permeados por estudos não formais a partir das Organizações e Movimentos Sociais Populares do Campo, me proporcionaram um conhecimento de forma que, quando ingressei no curso de Magistério, senti certo estranhamento diante das disciplinas como as Didáticas e Metodologias, pois me pareciam distantes da experiência que havia feito nos quatro anos de professora leiga trabalhando com crianças e adolescentes das classes populares, filhas de agricultores que migravam do campo para a cidade e também como educadora popular junto às Organizações.

Este percurso também favoreceu para que aos vinte quatro anos de idade ingressasse na vida religiosa, colocando-me em contato com uma realidade contraditória ao que havia vivido até então: a educação privada, a organização Institucional da Igreja, os Estudos Teológicos e Doutrinários próprios destas instituições. Mesmo assim houve possibilidades de continuar a relação com o Movimento Popular acompanhando o avanço dos Movimentos Sociais Populares principalmente os de cunho mais urbano. Destacaria a experiência vivida no município de Almirante Tamandaré, região metropolitana de Curitiba-PR, em 1990-1991, em escolas públicas. Singular, nesta fase de trabalho, foi junto a uma ocupação urbana, chamada “Vila Chico Mendes” onde, além de lecionar para as séries iniciais, trabalhava com meninos e meninas em situação de rua, acompanhando também o Movimento de Meninos e Meninas de Rua que estava nascendo naquele período. Este envolvimento com os Movimentos e a Congregação Religiosa foi uma relação tensa que durou sete anos, fazendo-me optar, em 1992 pelos Movimentos Sociais e Organizações Populares, assumindo assim definitivamente esta linha de trabalho. No primeiro momento ainda desenvolvi um trabalho que articulava as pastorais e os movimentos populares, na Diocese de Chapecó-SC de 1993-1995.

Em 1991 havia ingressado na UNIJUÍ – em Ijuí – RS, no curso de História com a intenção de optar depois pelo Curso de Filosofia, o que não se concretizou, pois era preciso estudar em tempo integral, o que para mim era inviável pois precisava trabalhar. Assim, em 1993, buscando aproximar-me da área com a qual sempre trabalhei, opto então pelo Curso de Pedagogia na mesma universidade. A formação ali recebida, pela linha de estudos da área das humanas que a

universidade assumia, contribuiu com a consolidação desta opção e aprofundou minha capacidade de compreender o mundo e suas relações a partir de minha própria história. No período final do curso, tive ainda a oportunidade de ser auxiliar de pesquisa no Departamento de Pedagogia com atividades de intervenção, estudos e ações no Projeto "Escola, Bairro, Cidadania" ⁶ tendo contribuído para me qualificar quanto à formação de cunho acadêmico, pois a questão de estar tanto tempo envolvida com a educação e formação distantes da academia, com cunho popular, trouxe-me também um limite em lidar com o conhecimento acadêmico, o conhecimento historicamente sistematizado e, que ainda me acompanha, mesmo neste período do mestrado. Por conta do trabalho e da dificuldade com o pagamento das mensalidades do curso, só consegui concluí-lo em julho de 1997.

Nesta trajetória pude me confrontar com várias formas de construção e apropriação de conhecimento, com diferentes demandas de educação, conhecendo e trabalhando com pessoas de diferentes classes sociais, desde profissionais, instituições, profissionais de classe média, agricultores empresariais, trabalhadores, meninos e meninas em situação de risco e suas famílias, famílias agricultoras sem terra, desempregados, entre outros. Esta vivência contribuiu para que avançasse na compreensão da complexidade das relações sociais, principalmente a organização, as lutas por dignidade e as necessidades de conhecimento e educação.

É também com a experiência deste percurso que em 1996, passo a trabalhar na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP) no Departamento de Ensino Superior – DES e, um tempo depois no Departamento de Educação Rural – DER como pedagoga e educadora nas diferentes frentes de trabalho da FUNDEP. Dentre estas frentes, atuei nas Escolas com Ensino Fundamental e Médio, Magistério e Técnico em Agropecuária Ecológica e um Curso Supletivo e 5^a à 8^a série, profissionalizante – Agente de Desenvolvimento Rural (ADR). Ainda junto à FUNDEP trabalhei com a Formação de

⁶ Este projeto dividia-se em vários subprojetos, dos quais participei mais diretamente do projeto "A relação da criança com a ordem estabelecida na escola", coordenado por Falckembach, Elza Maria Fonseca, Departamento de Educação – Universidade de Ijuí – Ijuí – RS.

Professores em Sistemas Públicos Municipais de ensino e outros trabalhos regionais.⁷

Esta experiência de trabalho na FUNDEP me proporcionou o contato com elaborações teórico-metodológicas que ampliaram meus horizontes na perspectiva de, nos processos educativos, criar novas metodologias para além do não-formal, respondendo de certa maneira, às perguntas que me fazia desde os primeiros anos como professora leiga. Estas questões, neste momento, passam a ser um desafio pessoal, profissional e institucional, pois a FUNDEP tinha a prática pedagógica de constantemente avaliar os processos de educação, os cursos, a fim de recriá-los e avançar na busca de formas mais apropriadas de educar os camponeses que não tiveram acesso à educação na faixa etária adequada.

Este trabalho me aproxima de outras instituições que também se colocavam desafios na perspectiva do desenvolvimento e educação e são estas relações que no ano de 1997, me trazem ao estado do Paraná para um trabalho específico na Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR)⁸ com educação não-formal e formal de agricultores.

Dentre os vários processos de Educação vividos na Assesoar destacaria as Escolas Comunitárias de Agricultores⁹ e o Projeto Vida na Roça¹⁰ os quais me

⁷ A FUNDEP funcionava na cidade de Três Passos e Braga – RS. Os dados mais completos sobre a instituição, sua organização e funcionamento, encontra-se no decorrer deste trabalho.

⁸ A ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural, foi criada em 1966. É uma associação de agricultoras e agricultores familiares, entidade jurídica de direito privado, de caráter educacional e filantrópico, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Francisco Beltrão, PR. . A ASSESOAR tem, hoje, 283 associadas e associados de 16 municípios da região sudoeste do Paraná; tem uma equipe de 17 (dezesete) trabalhadoras e trabalhadores em agronomia, veterinária, educação, comunicação, pedagogia, contabilidade, biblioteca, secretaria, serviços e administração. (<http://www.assesoar.org.br/> em 28 de dezembro de 2006).

⁹ As Escolas Comunitárias de Agricultores (ECAs) são uma iniciativa não formal de Educação de Jovens e Adultos da sociedade civil, sem fins lucrativos, dinamizadas em parceria pela ASSESOAR, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Associações de Agricultores Familiares, com apoio de entidades públicas e privadas, que iniciaram a partir do ano de 1991 até o ano de 2003, no sudoeste do Paraná. Posteriormente a metodologia das ECAs passa a ser assumida pelo Curso Profissionalizante (pós-médio) em Desenvolvimento Sustentável com ênfase em Agroecologia desenvolvido pela Assesoar em parceria com outros Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo em convênio com Instituições de Ensino Público Federal. (DUARTE, 1997).

¹⁰ O Projeto Vida na Roça (PVR) nasce em 1996 no município de Francisco Beltrão numa parceria com a Assesoar, entidades dos trabalhadores e governo municipal. Buscando o desenvolvimento integral do ser humano nos seus aspectos econômico, social, político, cultural, educacional e humano, baseado em projetos localizados e estruturados a partir da organização local, da discussão dos problemas comunitários e na solução dos mesmos, fundamentados na cooperação e promoção de qualidade de vida e na perspectiva das políticas públicas. Atualmente este projeto

permitiram avançar nas questões específicas assim como nas metodologias que melhor permitem a apropriação do conhecimento para as classes populares a partir de suas condições de vida e trabalho. No Projeto Vida na Roça, a construção de um projeto de Formação de Professores do Campo, inserido num processo de desenvolvimento local, possibilitou compreender melhor estes sujeitos pois tal desafio também fôra por mim vivido no início de meu trabalho de educadora: ser agricultora, tornar-se professora leiga, formar-se no processo, ter acesso a uma formação que visava mais titular, que formar os professores, somando-se às difíceis condições de acesso. Foi um dos processos mais desafiadores de minha trajetória desde a perspectiva da educação/formação, pois também se aliou a pensar neste mesmo espaço o desenvolvimento das comunidades onde se inserem as escolas e famílias dos educandos.

Este momento em minha vida foi como uma síntese, pois além de estar numa instituição que, do ponto de vista da organização e elaboração teórico-metodológica, bem como dos projetos de desenvolvimento social e de organização, proporcionou-me avanços na área profissional e pessoal, é neste período que nasce a Educação do Campo. O envolvimento com esta proposta me oportunizou viver intensamente cada passo, as vitórias, os conflitos, a identificação de limites, de recuos, a relação com o Estado, com instituições oficiais de ensino, pesquisa e extensão, bem como o nascimento de novos processos, os quais vivemos até hoje e dos quais me ocupo também neste estudo.

Ainda no contexto da Educação do Campo, o estado do Paraná destaca-se quando, no ano 2000, cria uma Articulação de Organizações e Movimentos Sociais Populares do Campo para, a partir das diversas experiências em curso, fortalecer e recriar propostas de Educação do Campo que eram ainda incipientes enquanto políticas públicas neste período. Passo então a envolver-me nestes coletivos e, através deste espaço da Articulação Paranaense de Educação do Campo, dentre eles o Curso de Profissionalizante em “Desenvolvimento Sustentável com ênfase em Agroecologia” – Pós Médio, o Curso de Pedagogia da Terra deste

estado e, neste momento o Curso de Especialização em Educação do Campo. Esta trajetória aumenta as inquietações que já trazia desde o início de meu trabalho como educadora/pedagoga e também desperta novas inquietações.

Deste modo tornou-se imperativa a necessidade de desenvolver este estudo na área de pesquisa que investiga a Formação de Educadores na perspectiva da Educação do Campo, buscando compreender qual é o conhecimento teórico-metodológico construído nestes processos de formação, especificamente da Pedagogia da Terra.

Este trabalho retoma as origens da propriedade da terra e o nascimento do latifúndio no Brasil, percorre os primeiros momentos de formação dos Movimentos Sociais Populares, que passa da formação para os direitos em processos não formais para a construção dos cursos formais e tem como base a proposta de educação formal, desenvolvida no Movimento Sem Terra, a partir do Curso de Magistério realizado na FUNDEP. Busca compreender como tal proposta se organiza, quais os principais elementos e características da prática pedagógica desta formação, com destaque para a construção teórico-metodológica deste curso. A partir daqui, centra-se na especificidade da proposta teórico-metodológica do I Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, realizado num convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e dos Movimentos Sociais Populares do Campo que integram a Via Campesina/Brasil, em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). O curso desenvolveu-se de 2002 a 2005, no espaço do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis-RS.

A escolha como objeto de estudo deste curso foi guiada por algumas características específicas: a participação do MST na concepção do próprio curso; estar situado num espaço específico deste Movimento o que mantém a concepção construída e gestada na origem deste processo; por ser uma primeira experiência que agregou outros Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo para propor, acompanhar e garantir esta turma, dimensão esta bastante ausente de modo geral nos projetos de desenvolvimento do campo; por ser abrigado na UERGS, universidade que contou já na sua origem com a contribuição dos MSPdoC na elaboração da sua concepção e decisão sobre que cursos oferecer e implementar.

Configurando-se como uma pesquisa documental, esta investigação de caráter qualitativo, teve como fontes primárias (LAKATOS; MARCONI, 1991) os seguintes documentos: 1) O Projeto do I Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Br, realizado num convênio com a UERGS, denominado Curso de Pedagogia para a Formação de Professores em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos; 2) Os Projetos Metodológicos das 09 etapas do curso estudado que são organizados como desdobramento de cada etapa do curso (PROMETS); 3) Parte dos registros feito pelos estudantes da I Turma da Pedagogia da Terra da Via Campesina, sobre a experiência educativa no curso, a cada etapa. Este material é um resultado da organização que aconteceu na última etapa, quando a turma, a partir do conjunto de seus registros, construiu um texto narrativo com elementos e análises sobre sua trajetória coletiva, e denominou-o “Memória da Turma José Martí”. Esta fonte é também citada por Caldart, Paludo, C. & Doll, 2006.

Também foram utilizados dados secundários¹¹ para o estudo: Beledelli (1992), FUNDEP (1994), Caldart (1997), Camini (1998), Sirena (2002), Iterra (2002, 2004).

De modo geral, desenvolveu-se este estudo em três partes, uma primeira que faz uma revisão bibliográfica das questões da constituição do campo brasileiro e de como, nesta relação contraditória de embates e lutas, surgem e se constituem os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. A segunda, também a partir de revisão bibliográfica, relativa à formação entendida como educação para os direitos, empreendida na gênese dos Movimentos e Organizações que, pelos desafios e necessidades das novas demandas geradas na conquista dos direitos, traz consigo a necessidade da educação formal, a constituição da Educação do Campo e das parcerias e políticas públicas. A terceira parte, especificidade deste trabalho, é um estudo sobre a origem dos cursos formais na Formação de Professores, respectivamente o Curso de Magistério no Movimento Sem Terra e da Pedagogia da Terra na I Turma da Via Campesina/Br, realizado com base nas fontes já citadas.

¹¹ “É evidente que **dados secundários**, obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida, não se confundem com documentos, isto é, dados de fontes primárias.” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 176).

Embora já haja uma considerável produção sobre o assunto: Arroyo (1998, 2003, 2005), Bezerra (2003), Calazans (1993-A), Caldart (1997, 2000, 2002, 2004, 2005), Camini (1998), Damasceno (1996), Kolling (1999, 2002), Leite (1999), Machado (2003), Molina (2004, 2006), Silva (2006), Souza (2006), Tilton (2006), Vendramini (2000, 2002), entre outros, há uma lacuna no plano da construção teórica no que diz respeito à caracterização dos processos de Formação de Professores, de forma mais específica, quando se trata de analisar a metodologia e a organicidade com que os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo de modo particular o MST, têm construído seus cursos, espaço este que ocupa grande parte da carga horária e dos tempos educativos nos cursos de Pedagogia e que constrói conhecimentos diferenciados e fundamentais para a formação de “educadores do campo”.

A análise sobre a formação de educadores na Pedagogia da Terra, tem como base a primeira turma do Curso de Magistério e foi feita a partir da categorização em três “níveis” tratados como características presentes no curso analisado. A primeira diz respeito à formação dos educadores para a Educação do Campo, ou seja, para formar um “pedagogo educador do campo”, a segunda está ligado à teoria dos Movimentos Sociais Populares, ou seja, à perspectiva de transformação social formando um educador ou “pedagogo em movimento” e a terceira relacionada ao específico da formação de educadores na área da pedagogia, que deverá formar um “pedagogo da escola”.

Talvez se possa afirmar que o conhecimento específico construído por estes cursos seja o de que “a forma forma”, não apenas a forma comumente entendida em como se desenvolvem as relações de aprendizado na sala de aula, mas a forma como se constroem as relações do processo pedagógico: as relações humanas durante o tempo do curso, as relações de trabalho, de estudo com autonomia e disciplina, as relações internas e externas ao curso, as relações com os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, as relações com as origens dos educandos seja com o Movimento ou mesmo com o fato de serem camponeses e assim reconhecer-se, relações com outros movimentos que, com sua especificidade aliam-se nas lutas maiores e a relação com as instituições oficiais de educação como universidades, sistemas públicos de ensino, entre outros.

Neste processo destaca-se um dos grandes aprendizados que o campo e suas Organizações fizeram neste tempo, o de que um Projeto de Desenvolvimento vai além de pensar apenas a produção, mas tem na educação uma de suas dimensões fundamentais.

Este trabalho tem, portanto, como objetivo geral, compreender em que consiste o conhecimento construído neste espaço e que relação se estabelece entre a proposta teórico-metodológica desenvolvida no curso e a formação destes educadores-pedagogos num espaço que envolve os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, o campo em sua especificidade de trabalho e organização social e os conhecimentos próprios da pedagogia e da escola. Destacam-se como objetivos específicos: a) Situar a formação, ou seja, a educação não-formal a partir da organização dos MSPdoC que se desenvolveram no Brasil e como esta educação passa a ser demandada para a educação formal; b) Verificar como a luta por escolas públicas nos assentamentos está relacionada à formação específica de professores do campo; c) Visualizar a relação que existe entre o Curso de Magistério do Movimento Sem Terra e a proposta metodológica da Pedagogia da Terra; d) Perceber qual é a relação entre a formação geral do Curso de Pedagogia: ser pedagogo e a especificidade “da terra” ou do campo; e) Identificar desafios, limites, relações e possibilidades que se colocam entre as propostas de educação formal dos MSPdoC e a Educação do Campo.

O estudo inicia retomando a ocupação das terras brasileiras destacando que se dá com base na exploração agrário exportadora, impondo ao campo uma história de concentração de terra e submissão de trabalhadores, que vai da escravização à proletarização no campo brasileiro. Conforme Prado Júnior (1976), a grande propriedade será o resultado desta forma de ocupação e de uso da terra e é neste contexto que vai aparecer na contraposição e resistência ao modelo, a pequena propriedade, configurando-se como uma das características do campesinato brasileiro. Este modelo será marcado por conflitos e lutas que vão fazer parte da história dos camponeses no Brasil desde os indígenas e negros, seguidos dos imigrantes e da grande massa de trabalhadores do campo que vai constituindo o movimento social camponês no Brasil.

É no final dos anos 70 e início dos anos 80, que se vêem fortes manifestações dos trabalhadores do campo e, é neste contexto que a Igreja, através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), por suas características de Pastoral Social e Ecumênica, que consegue aglutinar estas forças, canalizando as resistências para que a organização dos trabalhadores sem terra se constituísse num movimento único, de abrangência nacional e com um forte caráter ideológico. Assim o MST vai representar a consolidação das lutas camponesas no contexto de avanço do capitalismo, por outro lado também os representantes do capital se organizaram diante desta ofensiva, criando a União Democrática Ruralista (UDR). (STÉDILLE & FERNANDES, 1999).

A partir de 1985 até o final dos anos 90, toda a organização que leva ao crescimento dos movimentos organizados no campo, vai forjando outro projeto de desenvolvimento, também chamado Projeto Popular, com várias dimensões, dentre elas os processos de formação dos trabalhadores do campo, aspecto este importante para o avanço e qualificação das lutas pela terra, entre outros direitos.

Destacar-se-á neste período, uma nova dimensão na formação dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, entendida como prática educativa, ou seja, a dimensão educativa do Movimento Social na sua ação. Esta dimensão da formação, nascida da relação entre organizar-se para superar as condições reais de sua existência e os desafios encontrados para manter os coletivos animados e atuantes por ampliar permanentemente o projeto social no qual se insere este movimento, torna-se o grande aprendizado, fonte na qual os processos específicos e formais “vão beber” para conceber uma proposta de educação formal, que desse conta da demanda que nascia.

O grande desafio que se apresenta nesta seqüência é a organização de processos formais de educação, uma vez que até então só era conhecida a educação rural. A escola rural no Brasil nasce ligada às necessidades da expansão agrícola e do capital no campo. Com o processo de redemocratização vivido a partir de 1945 é que se fortalecem as políticas de educação rural, articuladas aos programas norte-americanos, aproximando-se então a educação rural da extensão rural, que chegou a ter suas atividades entendidas como ações educativas. Entretanto será também neste momento histórico que, de forma contraditória, a

Educação Popular passa a se fortalecer, principalmente através da Pedagogia de Paulo Freire que vai abrir espaços em que a práxis das minorias e dos grupos camponeses pôde se manifestar. Deste período, até chegarmos à atual Lei de Diretrizes e Base, podemos dizer que a escolaridade dos camponeses, dentre outros fatores, preparou as bases para um projeto de desenvolvimento baseado na modernização conservadora do campo.

Será nos acampamentos do MST que a necessidade de educar as crianças, de garantir esta educação como uma dimensão do projeto de desenvolvimento sonhado e implementado nos assentamentos, a partir de políticas públicas, que uma nova educação, uma nova escola para o campo, começa a ser gestada e colocada em prática.

O fato de envolver-se com a educação formal das crianças, trouxe toda a demanda da ausência histórica de políticas de educação para o campo, dentre estas ausências também, a formação dos próprios educadores. Assim, a necessidade de uma outra escola, passa a constituir-se e a ocupar cada vez mais espaço na luta e organização do MST, mostrando que a formação e escolarização dos professores é um desdobramento da necessidade de escolas públicas nos acampamentos e assentamentos, diferentes daquelas que já estavam no campo. Esta reivindicação passa a ser então um das marcas mais importantes de luta e mobilização do MST a partir deste período. (CAMINI, 1998; CALDART, 2004).

O período 1985-1995, pode ser considerado fecundo, quando se destaca a criação do Setor de Educação do MST e o nascimento da FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero do RS, fruto desta nova conjuntura dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. A FUNDEP ficará responsável por encaminhar as demandas específicas de educação dos MSPdoC, iniciando com alguns cursos não formais e, em 1990, com seu primeiro curso formal: o Curso de Magistério.

O Curso de Magistério pretendia ser um lugar de elaboração teórica e aprofundamento da “escola que queremos” para os assentamentos e acampamentos. A dinâmica interna e externa articulava a reflexão em torno do sujeito-educador como um ser humano, como profissional e como militante de um movimento social na perspectiva da transformação. Segundo Caldart (1997), é um

marco importante na história do MST, pois seu caráter e duração, permitiram incorporar e gerar novas práticas de formação, tornando-se também, para as concepções e práticas pedagógicas do MST, um espaço de experimentação, criação e recriação. Posteriormente, cada Movimento passa a ter necessidade de desenvolver uma formação com identidade e especificidade próprias, é quando vivemos a criação do ITERRA, a continuidade da FUNDEP e outras iniciativas específicas.

Um outro marco importante nesta perspectiva será o período 1995-1998, onde se dá a passagem da “Educação Rural” para “Educação do Campo” no âmbito dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. É em 1998, a partir da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, que oficialmente se passa a utilizar o termo “do campo” não mais “rural”, ou seja, Educação do Campo e não mais Educação Rural, também no âmbito dos MSPdoC.

Atualmente, nesta nova conjuntura, principalmente por conta das Políticas Públicas de Educação do Campo, os Movimentos voltam a articular-se, como é o caso deste Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina que, mesmo sendo num espaço do MST, congrega vários Movimentos e Organizações da Via Campesina.

Este estudo vai citar várias formas de expressar-se como Movimentos Sociais, Organizações, MST, Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, Movimento(s), Via Campesina, entre outros, devido ao processo e ao “movimento” que se vive neste período estudado em relação ao desenvolvimento, à formação e à educação não formal e formal nos MSPdoC.

A Educação do Campo passa a mobilizar educadores, lideranças dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo e Universidades num debate que busca organizar tal proposta como uma educação “dos povos do campo” e não mais “para os povos do campo” como havia sido até então. Em agosto de 2004, realiza-se a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo,” com o lema: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, que irá contribuir para a consolidação desta proposta, na esfera da política pública. O MST continuou sendo protagonista desta história da educação nos MSPdoC e agora da Educação do Campo, pois sua organização em âmbito nacional e sua experiência lhe dão tais possibilidades.

Foi no ano de 1994 que o MST sente a necessidade de pensar um Curso superior para os membros do Setor de Educação e do Coletivo Nacional, que só será concretizado em 1998 uma parceria com a Universidade de Ijuí - UNIJUÍ em Ijuí - RS, que faz acontecer a primeira turma do curso de Pedagogia da Terra. Em termos de organização este curso segue os aprendizados dos Cursos de Magistério e demais cursos formais realizados na FUNDEP e no ITERRA, a formatação legal dos cursos será diferente em cada uma das universidades.

No período 1998-2007 foram concluídos 06 Cursos de Pedagogia e 16 estão em andamento dos quais 02 são Licenciaturas¹², dentre eles destacamos para este estudo o Curso realizado num convênio entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e os Movimentos Sociais Populares do Campo que integram a Via Campesina/Brasil, numa parceria entre o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA).

O primeiro capítulo - O CAMPO TOMANDO PARA SI IDENTIDADE E CONCEPÇÃO DE MUNDO - faz uma breve retomada da questão do campo no Brasil e do modelo fundiário de monopólio e concentração de terra aqui constituído, retomando a emergência dos Movimentos Sociais Populares no período 1940-1964, e a configuração de Organizações e Movimentos do Campo dos anos seguintes.

O segundo capítulo – O CAMPO EM SEU “MOVIMENTO” DÁ ORIGEM A UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FORMAL - apresenta como os processos de educação na formal vão configurar-se na necessidade da educação formal. Destaca-se e aprofunda-se o I Curso de Magistério para a formação de educadores do campo, com ênfase na proposta teórico-metodológica, que vai marcar aspectos diferenciados para tal formação.

O terceiro capítulo – INSTITUIR APRENDIZADOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES POPULARES DO CAMPO: O DESAFIO DE “MOVER-SE” ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES – trata da trajetória empreendida pelos MSPdoC na “passagem” de uma concepção de Educação Rural à Educação do Campo, destacando-se a formação de educadores em nível Superior nos MSPdoC, especificamente o I Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina a partir da Proposta do Curso da UERGS.

¹² A lista destes Cursos realizados e em andamento pode ser conferida no Anexo I.

O quarto capítulo - A EMERGÊNCIA DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES COM BASE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – Analisa a formação específica deste Curso de Pedagogia da Terra, destacando três características do processo de formação deste pedagogo, respectivamente: uma primeira característica que coloca ênfase nos projetos de “Desenvolvimento campo”, uma segunda, que se afirma na perspectiva da transformação social, proposta pela teoria dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo e pelo processo “em movimento” e a terceira, relacionada ao específico da formação de educadores da área da pedagogia.

Este estudo não pretende esgotar as questões relativas ao objeto de investigação, mas apontar alguns aspectos, observações e algumas contribuições neste enfoque da formação de educadores com ênfase numa proposta teórico-metodológica construída no espaço dos MSPdoC, com sua especificidade, debate este que apresenta outras possibilidades de análise, uma vez que os cursos de Pedagogia da Terra, bem como a Proposta de Educação do Campo, fazem parte de parcerias e projetos com várias Universidades e MSPdoC, com diferenças de enfoques teóricos.

2. O CAMPO TOMANDO PARA SI IDENTIDADE E CONCEPÇÃO DE MUNDO

2.1. UMA BREVE RETOMADA DA QUESTÃO DO CAMPO NO BRASIL

Ao retomar a questão do campo no Brasil, já discutida e aprofundada em inúmeros estudos e investigações, este trabalho quer destacar a forma como se constitui a propriedade fundiária no Brasil desde a chegada dos portugueses. Sem dúvida, a consolidação deste modelo com o avanço do capitalismo no campo, consegue fortalecer-se ao longo destes mais de quinhentos anos, de modo que se chega ao século XXI tendo a organização fundiária monopolizada pela propriedade privada da terra na forma de grandes latifúndios.

A chegada dos portugueses ao Brasil traz consigo os desejos e esperanças próprias dos que vivem em um país com dificuldades econômicas e que vêem nestas novas terras a chance de realizá-las. A apropriação do território se dá pela colonização de exploração e são muitos os que se aproximam com a intenção de enriquecer, levando daqui os mais diferentes tipos de produtos, dentre eles, no início, o pau-brasil.

A primeira divisão destas terras se dá pelas capitânicas hereditárias e delas as sesmarias: grande quantidade de terras pela frente e liberdade para fazê-la produzir, tarefa que se revelou difícil, desenhando uma história de concentração de terra e submissão de trabalhadores, que vai da escravização à proletarianização no campo brasileiro, considerando-se que só podiam receber terras os que não fossem negros, índios, hereges, mouros ou judeus. Segundo Prado Junior (1976), depois de investidas e levantamentos dispendiosos para se conhecer melhor esta terra, concluiu-se ser rentável e promissora a produção de cana-de-açúcar, pois as terras se revelavam propícias para o cultivo e na Europa havia grande mercado comprador do produto.

O que é compreensível: sobravam terras e as ambições daqueles pioneiros recrutados a tanto custo, não se contentariam evidentemente com propriedades pequenas; não era a posição de modestos camponeses que aspiravam o novo mundo, mas de grandes senhores latifundiários. Além disso, e sobretudo por isso, há um fator material que determina este tipo de propriedade fundiária. A cultura da cana somente se prestava, economicamente a grandes plantações. Já para desbravar convenientemente o terreno (tarefa custosa neste meio tropical e virgem tão hostil ao homem) tornava-se necessário o esforço reunido de muitos trabalhadores; não era empresa para pequenos proprietários isolados. Isto feito, a plantação, a colheita, e o transporte do produto até os engenhos onde se preparava o açúcar, só se tornava rendoso quando realizado em grandes volumes. Nestas condições o pequeno produtor não podia subsistir. São sobretudo estas

circunstâncias que determinarão o tipo de exploração agrária adotada no Brasil: a grande propriedade. (PRADO JUNIOR, 1976, p.33).

Para dar conta deste modelo de produção que se iniciava no Brasil, não haveria mão de obra vinda de Portugal, por isto recorre-se a princípio à mão-de-obra indígena como escrava, uma escravidão que vai desde a “caça” do indígena de forma violenta, até a sedução e cooptação, principalmente através de um sistema de educação que vai sendo construído pelas Ordens Religiosas¹³. Esta forma de intervenção junto aos índios que durou quase dois séculos da nossa história tem como destaque a Companhia de Jesus ou dos padres jesuítas¹⁴ que se dedicaram às Missões, junto aos chamados Trinta Povos, com objetivos para além daqueles que as ordens religiosas com seus carismas poderiam propor. “A Companhia de Jesus, como as demais ordens religiosas que se dedicaram às Missões, receberam o encargo de representar a igreja face aos neófitos e levar a cabo este objetivo maior da salvação. Passaram a ser não só os únicos representantes da autoridade eclesiástica e civil, como também de toda a civilização ocidental, seus valores e tradições”. (KERN, 1982, 91).

Orientados para viver em espécies de vilas, para dedicar-se ao trabalho, com disciplina e regras severas que chegam ao castigo e coerção (SANTA'ANNA, 1973), os indígenas têm sua cultura transformada, especialmente com o tempo e a superação de seus costumes e tradições, pelos da cultura européia.

Os indígenas não optaram livremente por todos os valores da sociedade ocidental européia que os jesuítas representavam. Para alguns destes traços culturais, como a tecnologia do ferro, por exemplo, houve uma transmissão desejada pelos índios. Mas outros valores foram transmitidos de maneira autoritária, por decisões que se transformaram em obrigações, como é o caso da aceitação da vassalagem ao monarca espanhol, do pagamento do tributo ou da instalação do Cabildo segundo o modelo espanhol. (...) Foi com a implantação das reduções que os jesuítas puderam agir sobre as crianças índias, inculcando-lhes novas atitudes e valores políticos. E sobre os adultos, também, na medida que eram recrutados para assumir os papéis políticos da nova organização, num processo de cooptação política onde os caciques foram um importante fator. (KERN, 1982, 99).

¹³ A coroa espanhola havia liberado Ordens Religiosas como os franciscanos, dominicanos e jesuítas para tal missão na América Latina desde o século XVI. Com uma relação estreita entre Estado e Igreja, garantiam-se interesses de ambas as partes nas missões junto aos indígenas. (KERN, 1982, 82-88).

¹⁴ Especificamente os jesuítas chegaram no Brasil em 1549, foram expulsos em 1759, retornando em 1847. Sua ordem tem como objetivo a educação da juventude católica, a Ratio Studiorum é o plano de estudos, de método e a base filosófica dos jesuítas, representando o primeiro sistema organizado de educação católica. (GADOTTI, 1995, 72-75).

Este processo aparentemente tem uma certa singeleza e generosidade do ponto de vista da missão religiosa, porém politicamente tinha objetivos bem claros e teve uma ação irreversível junto aos povos guaranis das Reduções Jesuíticas. (KERN, 1982). No Brasil

... a vinda dos primeiros jesuítas no ano de 1549 pode ser considerada como o início da educação escolar... nos próximos 210 anos os jesuítas foram os únicos educadores no país... Mesmo que os jesuítas inicialmente tenham concentrado sua política educacional nas escolas superiores com a intenção de educar uma elite religiosa, eles iniciaram com a base, isto é, com a alfabetização dos filhos dos índios e portugueses. Dessas atividades surgiram dois tipos de escola: a escola de Ler e Escrever e o Colégio. (BERGER, 1976, p 164).

A sustentação das escolas era feita através dos negócios de fazendas e engenhos como também de comércio feito pelos padres, a iniciativa do trabalho veio com eles. Esta forma de buscar a sustentação fez com que os jesuítas fossem considerados os maiores fazendeiros dos trópicos. (BERGER, 1976).

Na recente Colônia que se constituía, seus representantes políticos logo se deram conta da importância desta forma para educar seus sucessores. Tal modelo de educação é assumido pelas elites que estavam se formando, tornando-se com o passar do tempo, símbolo de classe. (ROMANELLI, 1979). “Os primeiros representantes da Colônia junto às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas”. (ROMANELLI, 1978, p 36).

Conforme Prado Junior (1976) chegou-se a legislar sobre a questão da escravidão e do uso da mão de obra indígena, através da Primeira Carta Régia, de 1570, onde se estabelece o direito à escravidão dos índios respeitando algumas normas e limites, entretanto, a escravidão do índio só foi abolida em meados do século XVIII e, mesmo assim, ainda se manteve por muito tempo a prática de escravizá-los, por exemplo, no então estado de São Paulo, através das bandeiras.

Daí por diante a luta pela apropriação e exploração da terra prossegue com toda a violência e crueldade dos primeiros tempos; entretanto, ela não mais trará, em nome da civilização contra a barbárie e à sombra de pretextos supostamente filantrópicos,

entre duas instituições historicamente antagônicas. A começar do século XIX, a propriedade privada continuará impondo-se a ferro e fogo, mas o que ela destrói e esmaga pela força é a própria ordem jurídica instituída pelo homem civilizado. Sob o signo da violência contra as populações nativas, cujo direito congênito à propriedade da terra nunca foi respeitado e muito menos exercido, é que nasce e se desenvolve o latifúndio no Brasil. Desse estigma de ilegitimidade que é o seu pecado original, jamais ele se redimirá. (GUIMARÃES, 1981, 18-19).

Ao longo deste período também, a relação entre a organização do trabalho e a mudança da extração da riqueza da forma desorganizada como viera se desenvolvendo, começam a trazer conseqüências para a mão de obra. Mesmo tendo se prestado ao trabalho de extração do pau-brasil, o indígena escravizado, não teria a mesma disposição no caso da cana, que lhes exigiria disciplina, regularidade e continuidade no trabalho, diferente da forma como se trabalhava com a madeira.

Diante de tais mudanças e possibilidades de negócios, para os portugueses, já com certa experiência em trabalho escravo, a saída encontrada foi buscar escravos negros na África, o que representava uma solução, porém com o agravante que o preço do escravo era alto, significando que somente os engenhos bem sucedidos contariam com a mão de obra escrava negra.

As necessidades do engenho favorecem também o desenvolvimento da pecuária, a princípio no próprio engenho, como tração animal, porém logo vai adentrando pelo sertão, motivada também pela falta de alimentos, assumindo importante papel no desenvolvimento das regiões sertanejas. Esta atividade se fortaleceu quando se descobre o ouro e os diamantes que, por certo tempo vão movimentar a Colônia e tornar-se atividade central, deixando o açúcar em segundo plano nas exportações.

Quando se inicia a Revolução Industrial na Europa, o Brasil passa a investir na cultura do algodão que irá abastecer as máquinas a vapor da indústria têxtil na Inglaterra, atividade proibida no Brasil. Também neste período, outro produto que entra como mais uma possibilidade de produção para a exportação será o tabaco que, juntamente com a cachaça, pelas suas características de fácil comercialização, conseguem ser trocados por escravos na África.

Outro ciclo de produção que marca sobremaneira a estrutura econômica e social do país é a cultura do café, que chegou ao Rio de Janeiro por volta de 1760, expandindo-se rapidamente por imensas regiões do país. Consolidam-se com ela

importantes aspectos da organização fundiária do país, uma vez que sua produção combinava elementos como a extensão da propriedade da terra e a ocupação desta terra, a mão de obra escrava e dos imigrantes europeus, o sistema de colonato em alguns casos e também a organização dos trabalhadores, que nasce no ciclo do café.

... à medida que avançava a monocultura cafeeira, ocorria a ocupação e concentração da propriedade fundiária e a formação de grandes empresas agrícolas. (...) ocorriam dois processos simultâneos, no tocante à propriedade da terra. Por um lado as fazendas de café eram formadas pela compra ou anexação de sítios e fazendas preexistentes no lugar. Criadores e agricultores, grandes ou pequenos, eram induzidos a vender, entregar ou converter as suas terras em cafezais. Nesse sentido houve alguma concentração da propriedade fundiária. Por outro lado, a cafeicultura propiciou a apropriação da propriedade privada das terras devolutas disponíveis na região. Mas essa apropriação, em geral, foi realizada por meio da compra de terras. (IANNI, 1984, p. 14).

Com relação à produção, embora o café tenha se destacado nos ciclos da agricultura do país, já em 1896 começam a se manifestar sinais de desequilíbrio que se seguirão com inúmeras tentativas de melhorar a situação em que um momento de crise, vai sendo compensado com melhoras seguintes.

Tomando-se em conjunto períodos mais ou menos dilatados, a produção marchará sensivelmente de par com a exportação. Só mais recentemente, depois de 1925, verificar-se-ão excessos permanentes que obrigarão à destruição de grandes quantidades do produto. Mas aquele equilíbrio a longo prazo não impedirá superproduções momentâneas que às vezes se prolongam por vários anos consecutivos. Daí crises sucessivas que se tornarão permanentes e que encherão a história do café até os dias que ocorrem. (PRADO JUNIOR, 1976, p.229).

Este processo culmina com a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, que leva a produção do café à falência, porém não é uma crise apenas do café, mas uma crise global que afeta sobremaneira as questões econômicas do Brasil. Apesar de destacar aqui o café, cabe ressaltar que esta lógica se repete em toda a produção voltada exclusivamente para a exportação,¹⁵ trazendo grandes mudanças

¹⁵ Tivemos, neste sentido, a borracha, um produto com um auge de produção de riqueza no mesmo nível que o café. Descoberta sua importância na indústria a partir de 1842, simultaneamente pela Goodyear nos EUA e Hancock na Inglaterra, uma mistura de borracha com enxofre, torna este material largamente aproveitado na indústria. Em 1850 foi empregada no revestimento de aros de rodas mas é em 1890, com a criação do pneumático juntamente com a larga difusão do automóvel,

ao cenário brasileiro e mundial, principalmente durante e após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918).

No contexto do final do século XIX, vários processos históricos combinados vão constituindo e generalizando a formação social capitalista: a expansão acelerada da cafeicultura, o declínio final do regime de trabalho escravo, aceitação, generalização e valorização do regime de trabalho livre e com ele a imigração de trabalhadores europeus, principalmente italianos, para trabalhar nos cafezais, ou seja, vivia-se a expansão do capitalismo no mundo agrário. (IANNI, 1984, p. 10).

Vários fatores como a abolição dos escravos, um processo que dura 38 anos numa seqüência de Leis¹⁶ que se efetivam pela Lei Áurea em 1888, o início da vinda de imigrantes europeus, crescendo-se a suspensão da lei das Capitanias e a obrigação legal de ocupar os territórios, ampliam os domínios de terra criando imensos latifúndios, cuja presença e atividade de outros colonos só era admitida na forma de dependência. Esta configuração vai abrir espaço para ocupação da terra pelo sistema de posse, sem falar naqueles que, de certa forma, já eram posseiros e tinham ali suas benfeitorias instaladas e mesmo assim, política e economicamente era-lhes impossível disputar as terras legalmente. Esta conjuntura leva o Império brasileiro a decretar a Lei de Terras¹⁷. Já antes da promulgação desta lei havia uma preocupação do Império para que as terras não fossem apropriadas por “qualquer um”, ou seja, já se colocava um espírito precavido diante da imigração e da eminência da abolição dos escravos, o que a Lei só vem confirmar: (IANNI, 1984).

“Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (Art. 1º); “Fica o governo autorizado a vender as terras devolutas em hasta

que a torna uma das principais matérias primas industriais. Era o Brasil o que possuía a maior reserva de seringueiras nativas do mundo. Sua exportação tem início em 1823 e se mantém em alta durante 20 anos, porém tendo sido cultivada primeiramente pela Inglaterra nas terras do Ceilão e da Malásia, que seguidas da França e Holanda, tornam-se concorrentes fortes diante da produção extrativa da América. A borracha vê seu auge terminar em 1919, como nos diz PRADO JUNIOR (1976), “O drama da borracha brasileira é mais um assunto de novela romanesca que de história econômica”. Fazem parte deste cenário de produção também o cacau (1825-1935) e própria cana-de-açúcar que em função da organização da produção agrícola brasileira, entra no mesmo processo de crise e decadência. (PRADO JUNIOR. São Paulo, 1976).

¹⁶ Lei do fim do tráfico (1850), Lei do Ventre Livre (1871), Lei do Sexagenário (1885) e a Lei Áurea (1888). (MORISSAWA, 2001).

¹⁷ Lei 601 de 1850. (ibid.)

pública, ou fora dela, como e quando julgar mais conveniente, fazendo medir, dividir, demarcar e descrever a porção das mesmas terras que houver de ser exposta à venda...”(Art. 14). A mesma Lei especifica: “O governo fica autorizado a mandar anualmente, à custa do Tesouro, certo número de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela administração pública, ou na formação de colônias nos lugares em que estas mais convierem; tomando antecipadamente as medidas para que tais colonos achem emprego logo que desembarcarem” (Art. 18). “O produto dos direitos de chancelaria e da venda das terras... será exclusivamente aplicado, 1º à ulterior medição das terras devolutas, e 2º à importação de colonos livres, conforme artigo precedente.” (Art. 19) Quanto ao preço da terra, essa lei estabelece que os lotes e as sobras de terras “serão vendidos separadamente sobre o preço mínimo, fixado antecipadamente e pago à vista, de meio real, um real, real e meio, e dois réis, por braça quadrada, segundo for a qualidade e situação dos mesmos lotes e sobras (Art. 14, § 2)”. (IANNI, 1984, p. 15).

Já no período de 1680 a 1730, pelo processo de desenvolvimento agroexportador vivido no país nesta primeira fase de sua economia, identificada com a grande propriedade e a monocultura, podia-se distinguir um outro setor de produção necessário para prover a sobrevivência dos que trabalhavam na grande produção ou nos povoados onde funcionavam alguns serviços necessários ao desenvolvimento nascente, regulamentado inclusive pela lei.

Também chamada produção de subsistência, ou produção de autoconsumo, desenvolvia-se junto às grandes lavouras ou engenhos, cultivada pelos escravos conforme a benevolência ou planejamento dos senhores, o que dava auto-suficiência alimentar para os que nela viviam e trabalhavam. Entretanto, as populações urbanas encontravam dificuldades, uma vez que o excedente do que era produzido na lavoura não era suficiente para alimentá-los, pois diante da prosperidade do açúcar, dificilmente um proprietário rural aceitaria diminuir o trabalho da cana para dedicar-se a produzir alimento para o autoconsumo. (PRADO JUNIOR, 1976).

Forma-se assim um tipo de exploração rural diferente, separado da grande lavoura, e cujo sistema de organização é muito diverso. Trata-se de pequenas unidades que se aproximam do tipo camponês europeu em que é o proprietário que trabalha ele próprio, ajudado quando muito por um pequeno número de auxiliares, sua própria família em regra, e mais raramente algum escravo. (PRADO JUNIOR, 1976, p. 42).

O fato de se dedicar um papel secundário à agricultura de autoconsumo gerou um grande problema de falta de gêneros alimentícios, tendo que ser enfrentado inclusive pela legislação, que estabeleceu medidas para que os proprietários de grandes extensões de terra produzissem alimentos além dos produtos para as exportações sem, contudo, o sucesso esperado pelos governantes.

Tornavam-se, portanto, inúteis as leis “tais como os alvarás de 25 de fevereiro de 1688 e de 27 de fevereiro de 1701, modernamente instauradas pela Provisão de 28 de abril de 1767, que obrigavam os lavradores do Recôncavo a plantar quinhentas covas de mandioca por cada escravo de serviço que empregarem, e os negociantes de escravatura, a cultivar quanto baste para o gasto de seus navios”. A verdade é que, desde suas origens, a sesmaria, o engenho, erguiam intransponível barreira à cultura dos mantimentos, à pequena e pouco rendosa agricultura de subsistência. (GUIMARÃES, 1981, p. 49).

Entretanto, eram comuns, por parte dos donos de terras as resistências e enfrentamentos diante destas exigências legais, o que agravava a carestia e a falta de alimentos para todas as classes, mesmo as mais abastadas.

Um grande senhor de engenho chegará a lançar seu formal desafio às leis que o compeliavam ao plantio da mandioca: “Não planto um só pé de mandioca, escreverá ele dirigindo-se às autoridades, para não cair no absurdo de renunciar à melhor cultura do país pela pior que nele há...” Compreende-se aliás esta atitude dos grandes proprietários e senhores de engenho. O problema da carestia e da falta de alimentos não existia para eles, e convinha-lhes muito mais plantar a cana, embora pagassem preços mais elevados pelos gêneros que consumiam. E como eram eles que detinham a maior e melhor parte das terras aproveitáveis, o problema da alimentação nunca se resolverá convenientemente. A população colonial, com exceção apenas das suas classes mais abastadas, viverá sempre um crônico estado de subnutrição. A urbana naturalmente sofrerá mais; mas a rural também não deixará de sentir os efeitos da ação absorvente e monopolizadora da cana-de-açúcar que reservara para as melhores terras disponíveis. (PRADO JUNIOR, 1976, p. 43).

Se no período da cana a produção de alimentos ficava à margem do processo de produção agrícola, as pequenas propriedades que ao longo deste tempo foram se estabelecendo no Império, no período do café, mais uma vez ficaram prejudicadas pelo processo, seja pela impossibilidade dos trabalhadores das lavouras decadentes ou das próprias lavouras de café estabelecerem-se ou de adquirir terras para esta função. Conforme Ianni (1984), era impossível para uma família adquirir 25 ha de terra necessários para sua sobrevivência, por conta dos elevados preços e também porque as informações sobre a venda de terrenos ou terras devolutas eram monopolizadas pelos fazendeiros ou funcionários do governo. Foi esse contexto que transformou o imigrante em colono, primeiramente para ser trabalhador braçal das lavouras dos outros, sob o comando do fazendeiro. “Para manter o trabalhador na fazenda e alimentá-lo, permitiu-se que ele e sua família cultivassem e criassem numa parcela de terra emprestada pelo fazendeiro. O regime

de colonato combina o suprimento de gêneros alimentícios e a garantia de certo nível de oferta de mão-de-obra...” (IANNI, 1984, p. 17).

E assim a pequena propriedade quando aparece é apenas excepcional e ocasionalmente.” (...) O crescimento e conseqüente adensamento da população, a partilha por sucessão hereditária, a desagregação do regime servil, as crises atravessadas pelo sistema da grande exploração e sua ruína em diferentes regiões do país, figuram entre as circunstâncias principais que favorecem a eclosão de uma nova economia de caráter camponês e fundada na pequena propriedade. (PRADO JUNIOR, 1976, p. 249).

Isto se acelera também após a crise do café em 1929, onde verifica-se que a grande propriedade vai sendo retalhada, contribuindo para gerar outra forma de economia no campo voltada para a produção em escala menor, atendendo também o mercado interno.

... a pequena propriedade é um produto da luta de classes travada sempre em desigualdade de condições entre camponeses sem terra e a classe latifundiária. Nessa luta que aparece no Brasil (...) em forma inversa, com a grande propriedade implantada primeiro e a pequena propriedade surgida depois, o instrumento decisivo da vitória dos sem-terra sobre o privilegiado sistema latifundiário foi a posse, a ocupação extra-legal do território conquistado na dura e continuada batalha contra os seus seculares monopolizadores. (...) A ocupação extra-legal (...) foi o instrumento que abriu caminho à pequena propriedade em nosso país; foi ela o precedente histórico que tornou possível a existência em bases estáveis (...) das unidades agrícolas menores, cultivadas pelos camponeses com a ajuda de suas famílias. (GUIMARÃES, 1981, p. 151).

Este processo coloca em cena novos sujeitos que organizam sua existência face às mudanças econômicas em curso e as disputas em torno, principalmente da terra, quase de modo geral. Esta população é marcadamente composta por ex-escravos ou egressos da grande propriedade, porém neste contexto chegam os imigrantes europeus, cheios de esperança em conseguir adquirir terra para realizar o sonho que os trouxera ao Brasil. Deparam-se com um regime de trabalho que, com algumas exceções, configura-se como uma espécie de semi-escavidão ou de total dependência do dono da terra, o que vai gerar conflitos, promover fugas, voltas ao país de origem e também várias negociações.

Este cenário é tomado por aqueles imigrantes europeus dispostos a colocar suas raízes no Brasil, de onde seria importante destacar, sobretudo os italianos, quanto ao seu papel político, principalmente, na formação do movimento

operário neste país¹⁸. “... dialeticamente, a imigração jogou um papel positivo no processo de formação do proletariado como classe. A presença de núcleos de militantes vinculados à experiência internacional da classe contribuía (...) para que se estabelecesse uma ponte mediadora entre a consciência do operariado em formação no Brasil e o operariado internacional.” (FOOT e LEONARDI, 1982, p. 171).

É neste contexto do final do século XIX e início do século XX, que nascem as primeiras organizações proletárias, a partir de outros horizontes, que não estritamente aqueles que imperaram até então. “A visão política e o nível cultural de certas lideranças do movimento operário no Brasil, estiveram muito além, certamente do horizonte estreito do agrarismo conservador e monolítico, predominante nas nossas elites. A concepção de mundo daqueles líderes situava-se no plano das grandes transformações e eventos vividos pela humanidade.” (FOOT e LEONARDI, 1982, p. 181).

O movimento ainda é embrionário¹⁹ para um Brasil que está surgindo da monarquia escravista e do latifúndio, porém, as mudanças conjunturais sócio-econômicas e políticas, como “...o fim da monarquia e da escravidão, o afluxo imigratório – que alterou quantitativa e qualitativamente as características da população operária -, além do crescimento industrial, na última década do século passado, permitem vislumbrar um crescimento geral das forças produtivas, no período da expansão cafeeira e do novo regime republicano” (FOOT e LEONARDI, 1982, 113-114), o que gera também mudanças nas organizações que nasciam.

Os primeiros três anos de vida republicana assistiram à criação de inúmeros grupos socialistas em diversos estados brasileiros. (...) A maioria das capitais brasileiras possuía

¹⁸ Conforme FOOT e LEONARDI (1982), durante cem anos a imigração trouxe 5.500.000 pessoas ao Brasil, das quais 4.000.000 se fixaram definitivamente. Entre 1888 a 1889, entram 820.000 italianos, o que representa 61% da imigração total deste período. Em 1912 dos 10.184 operários têxteis existentes na cidade de São Paulo, 6.044 eram italianos, que somados ao total dos imigrantes, correspondia a 82% da categoria, sendo que apenas 18% eram brasileiros natos.

¹⁹ As primeiras movimentações neste sentido, acontecem, num primeiro momento quando, trabalhando sem nenhum direito, os proletários têm as primeiras reações, ainda violentas e em atos isolados. Num segundo momento, a resistência à exploração ganha a maioria dos operários, surgem assim algumas organizações proletárias já na metade do século XIX: as associações mutualistas. Entretanto, não se deve perder de vista que era apenas o início de um processo que apresentava contradições, tanto na organização dos mutualistas quanto posteriormente nas associações e grupos militantes de imigrantes europeus. (FOOT e LEONARDI, 1982).

um grupo socialista organizado que se autodenominava “partido”. Eram, efetivamente, organizações do tipo político-partidário. (...) Em agosto de 1892, depois de longos contatos por correspondência e encontros bilaterais, esses grupos socialistas todos reuniam-se no Rio de Janeiro, decididos a formar um único partido operário a nível nacional. O congresso durou mais de um mês (1^o-8-1892 a 6-9-892). (FOOT e LEONARDI, 1982, p. 188).

Foram muitos os embates com que a organização dos trabalhadores se defrontou neste processo de construção das lutas por mudanças nas condições sócio-econômicas e políticas, que provocaram perdas e abalos no movimento nascente²⁰. Mesmo em meio a adversidades, a resistência vai se fortalecendo e, em maio de 1902, acontece o II Congresso Socialista Brasileiro, que decide pela criação do Partido Socialista Brasileiro (PSB),²¹ com sede em São Paulo. Este momento amplia as articulações e alianças, tendo como base também os processos anteriores e outros atores, pois as relações que se davam na expansão do capitalismo, atingiam vários grupos sociais.

Em 1903 teve início um ascenso do movimento operário sem precedentes no Brasil, que se manifestou pela intensificação do número de greves e grevistas, pelo aparecimento dos primeiros sindicatos e pelo fortalecimento dos grupos políticos, principalmente os anarquistas, apesar da repressão. Os trabalhadores rurais participaram desse movimento. Suas mobilizações assumiam formas específicas (...) são inúmeras tais mobilizações, pelo menos neste período inicial do século XX. Na região de Rio Claro, em 1902 e 1905, ocorreram várias greves de trabalhadores rurais, algumas das quais alastraram-se por diversas fazendas. O mesmo ocorreria a partir de 1911 em outras cidades do interior de São Paulo, em particular em Ribeirão Preto, onde uma greve de colonos, no ano de 1913, estendeu-se por várias fazendas do município. A greve recebeu apoio e solidariedade dos operários da cidade e, inclusive, da capital. (...) Essas greves, na verdade, davam continuidade a um processo muito mais antigo de lutas no campo, que teve, na greve de 1856, dos colonos da Fazenda Ibicaba (Limeira, SP) um de seus momentos importantes. (FOOT e LEONARDI, 1982, p. 195).

Outras lutas emergiram neste processo de formação da sociedade brasileira, resistências que também foram chamadas de revoltas, manifestações de

²⁰ “A intensidade da vida operária iniciada com a abolição e com a República sofreu um primeiro golpe no ano de 1893. Com a eclosão da Revolta Armada no Rio Janeiro e da Revolução Federalista no Rio Grande do Sul, intensificou-se a repressão contra as organizações operárias, chegando algumas delas a desaparecer. (...) Esse golpe prematuro atingiu os socialistas em sua fase inicial de organização, afetando profundamente o movimento.” (FOOT e LEONARDI, 1982, p. 89-190).

²¹ “Não se deve confundir esse primeiro partido socialista com seu homônimo – o PSB fundado em 1947 – pois é diferente a natureza de classe de ambos. O primeiro foi um partido operário, enquanto o segundo tem sua origem numa cisão da União Democrática Nacional (UDN, partido das classes dominantes), efetuada pelos integrantes de uma fração denominada “Esquerda Democrática”. (FOOT e LEONARDI, 1982, p.195).

diferentes grupos, sejam ligados aos governos, ao judiciário ou representações da sociedade tais como trabalhadores, ex-escravos, alguns clérigos, que queriam, além das mudanças nos rumos da produção, mudanças políticas e econômicas.²²

Segundo Gohn (1995) estas lutas e revoltas constituem-se em eventos importantes, considerando-se as dificuldades da época e podem ser considerados atos revolucionários ainda que condicionados e moldados por ideologias liberais, os “revolucionários” rompiam com o provincialismo que suas condições concretas de existência geravam.

... as massas populares não estiveram excluídas dos movimentos e das lutas do período. Ao contrário, em alguns casos, como na Cabanagem no Pará e na Revolução Praieira em Pernambuco, elas participaram como grupo de frente e não apenas como massa de apoio mobilizada no calor dos acontecimentos, Mas a falta de clareza, de politização, de projetos claros e as ambigüidades das alianças, aguçadas pelas contradições das camadas médias, fizeram com que as camadas populares fossem sempre as mais reprimidas. (GOHN, 1995, p.24).

Ao se tomar os fatos ocorridos ou mesmo pode-se dizer as convulsões sociais denunciando a repressão e a desigualdade desde 1700, destacam-se a Inconfidência Mineira em 1789²³, seis anos depois, em 1798, temos a Conjuração Baiana²⁴, em 1817 foi a vez da Revolução Pernambucana²⁵. Além destas “revoltas

²² “A exploração econômica e a opressão política de classe atingiam (...) o conjunto das massas pobres do campo e das cidades brasileiras. Colonos, parceiros, camponeses minifundiários e posseiros constituíam uma ampla massa de despojados nas zonas rurais, vítimas diretas da exploração latifundiária e da expansão do capitalismo no campo. E, nas cidades, os operários imigrantes, desempregados, ex-camponeses, artesãos, doentes, andarilhos, prostitutas, setores pauperizados de baixa classe média, etc., formavam um grande exército de “deserdados da fortuna” que chegava a constituir cerca de 70% da população urbana. (...) revoltas diversas (...) tiveram essas massas populares como atores.” (FOOT e LEONARDI, 1982, p. 147).

²³ Este foi o primeiro movimento a definir com clareza o objetivo da separação da metrópole. Composto por elites intelectuais e mineradores ricos ou proprietários rurais, além clérigos e militares, baseava-se em três principais dimensões: econômica, política e ideológica. Delatados, tiveram seu principal líder Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, morto e os demais condenados ao degredo. (GOHN, 1995).

²⁴ Uma luta liderada por médicos, advogados, farmacêuticos, pequenos comerciantes, alfaiates que teve a participação de homens livres pobres como ex-escravos, soldados e pedreiros; entre suas propostas estava a igualdade entre brancos e negros. Foi duramente reprimida pelos portugueses. (MORISSAWA, 2001).

²⁵ Luta contra o governo da Metrópole, projetava para Pernambuco o *status* de país, chegando a tomar o poder em Recife e implantar um governo provisório elaborando uma Lei Orgânica. Assim como outros movimentos da época, a revolução foi esmagada com milhares de soldados, reprimindo-se fortemente estes ideais. (GOHN, 1995; MORISSAWA, 2001).

oficiais”, temos as chamadas “revoltas populares” que partiam de grupos mais pobres de trabalhadores, ex-escravos e outros, buscando melhores condições de vida e superação do abandono por seus governos locais e também pelo governo regencial. Destacamos a Cabanagem, 1835-1840²⁶, a Sabinada, 1837-1838²⁷, e a Balaiada 1838-1841²⁸, e outra Revolta Popular importante no período, a Praieira, 1848-1850²⁹, em Pernambuco. Estas lutas fazem parte do período que antecede, bem como do período posterior à independência, a democracia aparecia como uma aspiração longínqua, ainda contraditória, tampouco as idéias socialistas que ainda eram confusas e utópicas, como nos mostra GOHN (1995), contudo, não deixam de ser sinais importantes da nova organização social que deverá nascer na sociedade brasileira.

Aos anos que se seguem à Independência, proclamada um ano após a saída da Corte, são crescentes dificuldades econômicas e financeiras, de fermentações políticas e de inquietações populares que se traduziam na explosão de sérios movimentos de revolta em várias províncias, indicativos da presença de novas forças sociais na Colônia e sobretudo da surgente classe média urbana. (GUIMARÃES, 1981, p. 123).

No período da República Velha surge o Movimento Anarquista³⁰ e nasce o Partido Comunista Brasileiro³¹. Também é neste período, década de 1920, que

²⁶ Inicia como uma revolta popular, desencadeando num movimento armado em 1835 que toma o poder da Província, expulsa seu representante em Belém do Pará. Constitui-se no primeiro e único governo popular de base índio-camponesa da História do Brasil no período imperial, que durou dez meses. (GOHN, 1995).

²⁷ Foi um movimento precedido por intensa campanha de opinião coordenada por radicais liberais pertencentes às camadas médias da população, que se utilizaram da imprensa da época. Teve adesão das tropas de governo, proclamando a república na Província, sendo derrotada em 1838. (GOHN, 1995; MORISSAWA, 2001).

²⁸ Revolta que envolvia negros escravos, sertanejos pobres e homens livres, queria a expulsão dos portugueses e a restrição dos direitos adotivos, foi uma brecha para criar outras manifestações populares. (GOHN, 1995).

²⁹ Esta luta nasce nas camadas populares já na década de 20, com as lutas do povo e seus anseios pela Independência. Foi uma das últimas reações populares contra a monarquia baseada na aristocracia agrária escravista. Liderada pelo Partido da Praia tendo como líderes, elites intelectuais e políticas, contaram com a participação de dois mil homens em armas e tinha uma perspectiva de mudança social tendo em sua ala radical a Reforma Agrária como um de seus pontos de luta. Suas reivindicações estão contidas num documento chamado “Manifesto ao Mundo”. Apesar de ter durado um bom tempo e conseguido postos de poder, foi derrotada pelas forças legais e seus líderes mortos ou deportados. (ibid.).

³⁰ O anarquismo chega ao Brasil por volta de 1850, tendo um como principal experiência a Colônia Cecília em Palmeira no Paraná entre 1890-1893. Essa ideologia esteve com o Movimento Operário do início da república, suas federações comandaram as grandes greves de 1917, 1918 e 1919 em São Paulo e Rio de Janeiro. Alguns de seus líderes participaram da criação do Partido

temos o Tenentismo³², seguido pela Coluna Prestes³³ que, fortalecendo indiretamente uma articulação política leva Getúlio Vargas ao poder e com ele uma concepção de cunho populista³⁴ irá direcionar as políticas do país.

Influenciadas pelos acontecimentos mundiais, as idéias fascista e comunista despertam no país. Em 1935 a ANL – Aliança Nacional Libertadora³⁵ inclui-se num dos movimentos que vai dando corpo às reivindicações dos trabalhadores do campo e da cidade, porém neste período seus ideais, dentre eles a reforma agrária, não avançam, fortalece-se a política do governo autoritário, seguindo-se um período de repressão aos movimentos populares.

Nestas primeiras décadas do século XX, segundo Brum (1991), podemos destacar também três grandes transformações que ocorrem no mundo: a primeira trata do deslocamento do poder no mundo capitalista da Europa para os Estados Unidos, a segunda, o esfacelamento da organização, a incerteza, a precariedade e a destruição provocados pela guerra que, juntamente com a falta de firmeza e indecisão das autoridades dos países, cria condições objetivas para o surgimento dos regimes totalitários como o nazismo e o fascismo e a terceira, em 1917, a Revolução Socialista na Rússia czarista. No Brasil o cenário neste período também coloca o país diante de grandes mudanças

Comunista Brasileiro, em 1922 e a partir de então, o Movimento passa a perder sua força. (MORISSAWA, 2001).

³¹ Em 1922 o PCB estrutura-se no Rio de Janeiro, mas já em 1923 começa a ser perseguido. Em 1927, por meio de estratégias preconizadas pela Internacional Comunista, o partido passa a lutar pela eleição de seus representantes no Congresso Nacional. (GOHN, 1995).

³² Foi um movimento da década de 20, envolvendo setores militares em luta contra os governos, através de diversas manifestações. Em 1925, no Paraná, se junta à Coluna Prestes que vinha do Rio Grande do Sul. (MORISSAWA, 2001).

³³ Liderada por Luís Carlos Prestes, percorreu quase todo o território Nacional contando com cerca de 1.500 pessoas entre civis e militares. Seu objetivo era tomar o poder federal. Utilizou-se também de táticas de guerrilha, tinha em sua plataforma política reivindicações como voto secreto, voto das mulheres, liberdade de imprensa, etc. A marcha não foi vitoriosa, mas criou uma conjuntura que favoreceu a chegada de Getúlio Vargas ao poder. (ibid.).

³⁴ Para aprofundar esta questão conferir: WEFORT, Francisco. O Populismo na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

³⁵ Era uma frente política heterogênea, composta de comunistas, ex-tenentistas e sindicalistas. Através de um discurso que propunha a suspensão do pagamento da dívida externa, a Reforma Agrária, a nacionalização de empresas e a defesa das liberdades individuais, arquitetava um plano para destituir Getúlio Vargas. Ela é tornada ilegal pelo então presidente Getúlio Vargas, fechando-se todas as suas sedes no país. (GOHN, 1995).

... o processo de industrialização da economia ganha impulso; novas classes sociais - burguesia, proletariado e classe média - passam a ter presença crescente no cenário social e político, dominado pela aristocracia agrário-exportadora, que passa a ser questionada; mudanças ideológicas se operam entre as elites intelectuais, elevando o calor dos debates em torno dos problemas nacionais e da busca de novos rumos para o país; uma nova concepção literária e artística, voltada para a descoberta do Brasil e comprometida com o seu destino, emerge, buscando alimentar-se nas raízes da nacionalidade, a par de outras mudanças também significativas.” (BRUM, 1991, p. 64).

A partir de 1930, torna-se cada vez mais consensual a idéia de que não era mais possível continuarmos sendo apenas um país agroexportador, com uma economia primário-exportadora totalmente dependente do mercado internacional. Seria preciso iniciar a construção de indústrias de base, como as de extração de diferentes minérios e sua respectiva transformação em matéria prima e energia elétrica, pois diante da crise mundial, o capital internacional não estava interessado em investir no país, tal projeto, portanto, deveria ser capitaneado fundamentalmente pelo próprio Estado. “... tivemos o início dos princípios republicanos no Brasil, a ampliação de direitos universais, com a chamada revolução burguesa de 1930, que mudou o modelo econômico e passou a industrializar o país. Por essa razão, as primeiras escolas públicas, dos níveis primário e secundário, datam do final do século 19 e as primeiras universidades públicas surgiram na década de 1930”. (STÉDILE, 2005, p. 13).

As lutas operárias dão base para a criação das leis trabalhistas, garantindo-se alguns direitos ao proletariado em meio a tantas lutas³⁶. No campo, a situação do país, entretanto, continua inalterada, apesar de serem implantados alguns projetos de colonização em áreas de fronteira³⁷. Em torno de 60% dos brasileiros neste período ainda viviam no campo em sistema de parceria, colonato, meação, ainda sobrevivendo daquilo que era possível produzir e consumir, ou seja, da sua própria auto-suficiência. (MORISSAWA, 2001).

³⁶ “As classes dominantes no Brasil e nas demais regiões latino-americanas (...) sempre buscaram no nacionalismo xenófobo o argumento ideológico para declarar as lideranças operárias ilegítimas, como germes alheios e eternamente infiltrados... (...) Repetiu-se ao extremo a prática sistemática, no Brasil, de se ignorar ou subestimar o peso real do movimento operário anterior a 1930, particularmente das tendências anarquistas e socialdemocratas. Com isso, tem-se aberto a brecha para a análise que alçou o governo Vargas como “progressista”, o direito trabalhista como concessão vinda de cima e os sindicatos construídos pelo Estado burguês como organismos próprios do movimento operário.” (FOOT e LEONARDI, 1982, p. 172).

³⁷ Projeto de Ceres em Goiás e Dourados no atual Mato Grosso do Sul. (MORISSAWA, 2001).

Quando tudo faria supor – e muitos o admitiram – que o latifúndio do café ou da cana-de-açúcar despencaria no abismo, arrastado pela decomposição do regime escravista, e cederia lugar, sem maiores resistências, ao estabelecimento da pequena propriedade, assistiu-se ao contrário, ao seu ressurgimento, à custa de uma solução astuciosa: a parceria. A esse tipo de contrato de trabalho, que de nenhum modo se pode identificar com o trabalho livre, viriam associar-se outras formas de transição para o assalariado, sem que deixasse o latifúndio de conservar seu caráter essencial e seu tradicional poder de coação sobre os trabalhadores nele engajados. (GUIMARÃES, 1981, p. 95).

Conforme Prado Junior (1976), no caso do Brasil, iniciam-se mudanças na lógica de produção, entre outras, volta-se para o consumo interno motivado pela nova conjuntura internacional e pelo aumento da população, porém encontrando resistências dos setores que ainda insistem no modelo anterior.

O imperialismo passa a ser outra realidade com a qual a maioria dos países terá de conviver e adequar-se. Neste contexto, o projeto liberal industrializante, em oposição às elites conservadoras rurais, será vitorioso e, lentamente, vai delinear um novo cenário para o país. O urbano passa a ser o *locus* privilegiado do novo projeto de desenvolvimento, principalmente para a expansão da mão de obra assalariada, conforme Gohn (1995).

2.2. A ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES POPULARES DO CAMPO

O movimento social camponês no Brasil surge no descompasso entre o modelo de desenvolvimento agrário-exportador, que submeteu os camponeses à miséria e exclusão de direitos, par e passo ao crescimento e modernização das empresas rurais, num país em que a classe latifundiária e o Estado desenvolvem-se implicitamente vinculados.

Foram precisos três séculos de ásperas e contínuas lutas, sangrentas muitas delas, sustentadas pelas populações pobres do campo contra os todo-poderosos senhores da terra, para que, por fim, a despeito de tantos insucessos, despontassem na vida brasileira os embriões da classe camponesa. Só no limiar do século XIX e, portanto, há pouco mais de cem anos, começaram a surgir os frutos dessa irreduzível e prolongada batalha, abrindo-se as primeiras brechas nos flancos mais vulneráveis do opressivo sistema latifundiário, com a implantação, principalmente ao Sul do território nacional, e em bases estáveis, de outros tipos menos agigantados e mais modestos de propriedade agrária. (GUIMARÃES, 1981, p. 105).

Do ponto de vista dos camponeses, a história do Brasil mostra que suas insubmissões, resistências e lutas, sintetizadas no movimento social camponês, são marcadas por duas questões principais: o acesso à terra e às dimensões ligadas ao trabalho na terra, conforme o segmento envolvido (posseiros, foreiros, sem terra...) que confere identidade aos trabalhadores de onde se organizam em lutas como Movimento dos Posseiros, Luta dos Foreiros, Movimento dos Sem-Terra entre outros. Tais “lutas” são por um lado abafadas pelo Estado a quem, por seu caráter burocrático/estamental, não interessam mudanças relacionadas à posse e uso da terra, por outro, são constantemente revitalizadas e renascem mesmo pela vanguarda de dirigentes e líderes que se vinculam à ideais revolucionários fortalecidos por outras lutas históricas, que guiam as propostas de transformação. (MARINI, 2000; MARTINS, 1990, MEDEIROS, 1989).

Entretanto, o “movimento camponês”, a partir dos próprios camponeses, manifesta-se com questões bem concretas, pragmáticas, muitas vezes em desacordo com os grandes ideais das lutas e revoluções, o que gera um certo

descompasso entre o que o camponês pensa e aquilo que acreditam que ele queira ou pense, pois nem sempre

... o camponês está pensando a “Reforma Agrária” que aparece nos discursos e lutas dos partidos políticos, na maioria dos casos de base urbana. Pensa a posse e o uso da terra na qual vive ou vivia. Estranha quando o denominam “camponês.” Reconhece que é trabalhador rural, lavrador, sitiante, posseiro, colono, arrendatário, meeiro, parceiro, etc. São os outros que dizem, falam, interpretam, criam, recriam ou mesmo transfiguram as reivindicações e lutas do camponês. Muitas vezes não se reconhece no que dizem dele, ou fazem por ele, a partir de partidos políticos, agências governamentais, órgãos da imprensa, igrejas. (IANNI, 1986, p. 174).

Entretanto esta luta e organização dos Movimentos Sociais Populares é traduzida por estudiosos, líderes, pesquisas e mesmo pelos próprios MSPdoC, entre outros, na perspectiva da revolução, da construção de uma sociedade em um novo formato ou outras formas de expressão que nem sempre são apropriadas pelos camponeses.

É possível observar este conflito nas práticas do movimento camponês, quando se coloca aos camponeses, responsabilidades e perspectivas distantes das suas condições culturais de vida e trabalho, isto fica em evidência quando se tornam dirigentes de comunidades, grupos de base e mesmo dos Movimentos. Destaca-se aqui, para ilustrar a percepção deste descompasso, um aspecto trazido por Medeiros, referindo-se ao fato da criação da CONTAG e aos conflitos encontrados nas comunidades e municípios nas regiões de disputa, pois as entidades naquele momento, filiavam-se a diferentes organizações com diferentes concepções de luta, representação e, conseqüentemente de desenvolvimento: “É sempre necessário ressaltar, todavia, que, na maior parte das vezes, os trabalhadores passavam ao largo dessa disputa, que se dava ao nível das direções, chegando mesmo a freqüentar mais de uma organização.” (MEDEIROS, 1989, p. 78).

Tal compreensão permeou este processo até os dias atuais, quando se trata de temas e ações ligados a Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, Reforma Agrária, Educação Rural/do Campo, Crédito Agrícola, Projetos de Desenvolvimento, para citar, embora no plano mais avançado das lutas sociais e na base, junto aos camponeses, a tônica seja pela emancipação e transformação social.

Conforme Caldart (2005), emancipar politicamente os camponeses, como resultado do processo vivido, que é formador, é uma das tarefas do Movimento Social vinculado às classes populares, pois ao mesmo tempo em que mobiliza cada sujeito para a luta social, constitui novos sujeitos com capacidade de empreender lutas mais amplas, aprofundando-as e recriando-as, pois a superação de necessidades básicas, faz emergir outras no processo de emancipação.

Neste sentido, as diferentes leituras da realidade, filiações teóricas com maior ou menor fidelidade autoral, fundem-se a partir da ampliação da demanda por direitos que aflora ao ocupar a terra. Pelo que se pode perceber ao longo deste tempo, as diferenças nas leituras sobre a realidade e sua relação com a transformação social, não se excluem, mas revelam novas demandas a partir da própria organização do Movimento e das necessidades do Projeto de Desenvolvimento que nasce neste contexto e que, conseqüentemente, será interpretado por pontos de vista diferenciados.

Com relação ao nascimento do país, o nascimento da classe camponesa no Brasil é recente, Guimarães (1981), situa este fato apenas no limiar do século XIX. Se tomarmos o nascimento dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, considerando o período a partir de 1940, a literatura tem estabelecido períodos históricos recortados, entre outros, pelo estado autoritário implantado via golpe militar em março de 1964³⁸, que também os torna recentes, no sentido do tempo histórico.

No período anterior a 1964, os trabalhadores do campo passam a se manifestar nos vários conflitos que emergiram no processo de redemocratização a partir de 1945. Segundo Medeiros (1989), deste período até os dias atuais, as lutas passam a se generalizar, ampliando-se e articulando-se em formas mais abrangentes de organização, destacando-se alguns aspectos como a crítica à situação de vida e trabalho no campo, a busca de novas formas de inserção destes trabalhadores na sociedade, o surgimento de propostas políticas que buscam

³⁸ Conforme GOHN, (1995), numa classificação dos movimentos e lutas de modo geral, são seis as fases por que passaram as Lutas e Movimentos Sociais no Brasil: 1ª fase – As Lutas Sociais da Primeira República, 2ª fase – As Lutas Sociais após a Revolução de 1930 até a queda do Estado Novo, 3ª fase – As Lutas e os Movimentos no Período Populista: 1945-1964, 4ª Fase – A Resistência durante o Regime Militar: 1964-1974, 5ª fase – As Lutas pela Redemocratização: 1975-1982 e a Sexta Fase - A Época da Negociação e a Era dos direitos: 1982-1995.

vincular a realidade dos trabalhadores com o projeto de desenvolvimento do país, a redefinição do papel da agricultura na economia, dentre outros. Tal cenário provoca o aparecimento de novos sujeitos que se firmam do ponto de vista político, agora denominados “camponeses” e que compõem um grupo de trabalhadores do campo marcados pelo assalariamento e crescente precarização das condições de trabalho.

Na década de 50, a forma como se organiza a produção no campo, através do modelo de desenvolvimento do país, constitui segmentos de trabalhadores que, no embate das lutas, provocam o aparecimento de novos sujeitos sociais. Destacam-se as lutas dos posseiros de Trombas e Formoso (Goiás-1955)³⁹, as lutas do Sudoeste do Paraná (1957)⁴⁰ e da Baixada da Guanabara (Rio de Janeiro-1950)⁴¹; as lutas dos arrendatários que constituíam suas associações como o conflito de Santa Fé do Sul (São Paulo – 1959)⁴²; as lutas dos assalariados nas greves que antecederam e sucederam os anos 50, na região Nordeste e em São Paulo,⁴³ com grandes ganhos em organização, explicitação de conflitos muitas

³⁹ Área de terra ocupada nos anos 40, a partir dos anos 50 tornou-se objeto de grilagem. Assessorados pelo PCB, tendo por líder José Porfírio, fizeram resistência, conseguindo o controle da área em 1957 e o título das terras em 1961. Em 1962, elegeram seu líder José Porfírio deputado estadual. (MEDEIROS, 1989, MARTINS, 1990).

⁴⁰ O Sudoeste do Paraná também foi objeto da migração nos 50. O conflito principal se deu numa área que estava em disputa pela Gleba Missões, proprietária das terras que passara para o controle da Citla (Clevelândia Industrial e Territorial), ação esta considerada ilegal pelo Tribunal de Contas da União. Apesar do recurso junto ao governo federal a Citla passou a vender as terras aos posseiros obrigando-os a assinar os contratos, com respaldo do então atual governador Moisés Lupion. Os posseiros se articularam e em 1957 foram vitoriosos, mas a situação só foi legalizada em 1960-1962. (ibid.).

⁴¹ Na Baixada da Guanabara – RJ, havia conflitos entre grileiros que tentavam expulsar trabalhadores que haviam se instalado como posseiros. Com o apoio do PCB foi criada em 1948 a Associação dos Lavradores Fluminenses, que apesar de dificuldades que se estenderam até os anos 60, conseguiram ser vitoriosos e conquistar áreas permanentes. (MEDEIROS, 1989).

⁴² No caso dos arrendatários, era comum os trabalhadores receberem a terra, plantá-la e entregá-la depois de certo tempo com o capim plantado. Um grupo de arrendatários, da fazenda de Zico Diniz, recusou-se a sair. Organizados numa associação, com o apoio do PCB, criaram uma mobilização “arranca-capim”, liderados por Jofre Correia. O agricultor sofreu um atentado, sucedendo-se uma intervenção do governo, mediando a situação. Um ano depois os arrendatários recusaram-se novamente a sair, Jofre foi preso, o fazendeiro Zico Diniz soltou o gado na roça dos lavradores e a associação foi processada, dando ensejo a uma grande mobilização nacional. Os trabalhadores, no entanto não conseguiram permanecer na terra. (MEDEIROS, 1989, MARTINS, 1990).

⁴³ Os trabalhadores envolvidos nas greves durante os 40 não eram necessariamente assalariados, pois seu regime de trabalho era atrelado ao uso de pequenas partes da terra, de dependência na compra de gêneros alimentícios, remédios, assistência médica e outros. No entanto o número de greves era grande e suas reivindicações eram eminentemente trabalhistas, cobrando os direitos garantidos aos trabalhadores na cidade. Nos anos 50, embora tenha diminuído o número de greves, permaneceu viva a luta pelos direitos então assegurados pela CLT. (MEDEIROS, 1989).

vezes atribuídos a causas naturais, que passam agora a mostrar-se eminentemente políticos, ligados a concepções de desenvolvimento do campo.

As transformações do campo citadas por Medeiros (1989) como a intensificação do processo de industrialização, redefinição do papel da agricultura na economia, a constituição de um projeto desenvolvimentista, os conflitos e a resistência nascente, produzem aprendizados e organização política, emergindo à frente destas transformações, militantes e assessorias de diferentes organizações como os partidos de esquerda e a Igreja. A aproximação da Igreja com os camponeses, na década de 60, leva à criação de alguns organismos de base, dentre eles o MEB – Movimento de Educação de Base⁴⁴, preocupado com a organização e formação dos trabalhadores do campo, no caso, os sindicatos⁴⁵.

Esta efervescência em torno da questão da terra, gesta organizações de camponeses a partir dos anos 50 como as Ultabs – União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil⁴⁶ com contribuições do PCB – Partido Comunista Brasileiro, as Ligas Camponesas⁴⁷ e o MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra⁴⁸.

⁴⁴ Implantado em nível nacional em 1961, o MEB funcionou durante mais de 20 anos. Ao longo destas duas décadas, a proposta e a prática educativa do MEB sofreram modificações, sobretudo em decorrência das mudanças políticas ocorridas no país. A grosso modo, podemos distinguir na história do MEB dois períodos principais. O primeiro vai da sua criação em 1961, até 1964, quando teve lugar a mudança de regime político. O segundo período compreende a atuação desde o Movimento de 1964 aos nossos dias. (...) Em dezembro de 1962 realizou-se o I Encontro dos Coordenadores do MEB, um marco na história do Movimento, posto ter evidenciado a força da juventude católica e sua influência na ideologização e na ação do MEB. A reflexão desenvolvida no referido Encontro acentua a necessidade da prática educativa ser feita em coerência com a realidade dos trabalhadores rurais. A partir daí, até 1964, o MEB procura identificar-se com as classes populares, e sua atuação passa a enfatizar a politização do camponês. (DAMASCENO, 1990, SILVA, 2006).

⁴⁵ O movimento de reivindicação camponesa, em termos de reivindicações e de objetivos definidos, surgiu muito tardiamente, dado que o primeiro sindicato de trabalhadores rurais que obteve reconhecimento foi o de Campos, no Rio de Janeiro, em 1933. Em 1955 havia apenas cinco sindicatos rurais reconhecidos no Brasil, sendo dois localizados em São Paulo, um no Rio de Janeiro, um na Bahia e um em Pernambuco; este, o de Barreiros, fora reconhecido em 1954. Havia dificuldade, dentro da estrutura sindical corporativista do Brasil, para a organização de sindicatos de trabalhadores rurais, face à repressão dos proprietários de terra e às restrições feitas pelo Ministério do Trabalho, que controlava o movimento sindical e que não via com bons olhos a organização dos trabalhadores de campo. (ANDRADE, 2000).

⁴⁶ As ULTABs (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil), uma espécie de associação de lavradores que se organizava a nível de município, estado e a nível nacional, sob a influência do partido Comunista Brasileiro (PCB). Teve maior penetração no estado de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro. (STÉDILE, 1993).

⁴⁷ As Ligas Camponesas eram formadas por trabalhadores dos engenhos de cana, na década de 50. Caracterizaram-se como o movimento mais massivo e radical de luta pela Reforma Agrária.

Com o surgimento do MASTER que, mesmo tendo uma preocupação maior em conter as tensões sociais no campo do que provocar uma revolução camponesa, é possível perceber a emergência de uma forma específica de pressão, principalmente quando consegue a desapropriação de algumas fazendas e, em 1962, inicia os acampamentos, uma novidade para aquele momento na organização dos trabalhadores sem terra. (MARTINS, 1990). “... o acampamento marcou o aparecimento de uma forma nova de pressão: não se tratava mais de posseiros resistindo ao despejo ou de foreiros negando-se a pagar maior renda ou a sair de terras que há muito viviam. Eram ofensivas de trabalhadores já expropriados ou semi-expropriados demandando terras não cultivadas, através da pressão direta sobre o Estado”. (MEDEIROS, 1989, p. 68).

A dinâmica que nasce das organizações dos camponeses, ganha consistência suficiente para que os trabalhadores do campo, organizados, construam sua própria visão de mundo, estabelecendo a fusão entre horizontes de lutas locais com lutas de trabalhadores em outras partes do mundo. É o caso das Ligas Camponesas que vinham organizadas num perfil revolucionário e, a partir de 1961, vivem um aprofundamento deste perfil por conta da relação desta luta com a emergência da revolução cubana.⁴⁹ As Ligas entram num período de crise interna de onde emerge um grupo que, seguindo a experiência cubana, incorpora as teses da guerrilha e da impossibilidade das transformações sociais de forma pacífica e outro grupo que, contrário as estas teses, tenta em vão unificar a direção em torno da proposta anterior, considerada, neste momento, reformista. A partir deste período, as Ligas Camponesas vão enfrentar também novos adversários como o Estado e a

Tinham como lema “Reforma Agrária na lei ou na marra”, com forte poder político, conseguindo inclusive pressionar o governo Goulart pela implantação da Reforma Agrária. (STÉDILE, 1993, ANDRADE, 2000).

⁴⁸ Surgido no final dos anos 50, no Rio Grande do Sul, apoiado pelo PTB com seu governador Leonel Brizola. (MORISSAWA, 2001).

⁴⁹ A referência mais forte naquele momento foi tomada de Cuba por um grupo de guerrilheiros, durante a greve geral de 1958, em que foram vitoriosos, fortaleceu as lutas que tinham uma tendência a radicalizar as convicções e práticas socialistas, principalmente pelas medidas tomadas de imediato em Cuba como a Reforma Agrária ampla e radical, a nacionalização das minas e dos bancos e um investimento prioritário em educação e saúde. (MEDEIROS, 1989, ANDRADE, 2000).

organização dos trabalhadores ligada à Igreja que, por sua vez, também sofria uma divisão.⁵⁰

Quando, em 1962, é regulamentado o Sindicalismo⁵¹ Rural, ocorre uma forte disputa para filiar os sindicatos a esta ou aquela tendência, gerando vários desentendimentos e dificuldades, culminando com um processo que, em janeiro de 1964, cria a CONTAG⁵² – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, que agrupa as principais representações dos trabalhadores rurais.

A abertura democrática vivida neste período, a possibilidade de transformar conflitos em lutas e materializá-las em organizações e, os avanços obtidos desde o aparato legal do Estado, são destroçadas com o Golpe Militar em março de 1964.

Pode-se afirmar, citando Medeiros (1989) que, com o golpe militar encerra-se um período muito rico que, através da articulação de um complexo processo político, cujas reivindicações imediatas articuladas com demandas amplas, construíram possibilidades concretas de, não apenas resistir na terra, mas de dar respostas ao conflito agrário através da organização, do conhecimento e da disputa das condições de existência. Este movimento da realidade agrária fez emergir denúncias sobre determinadas formas de poder existentes na sociedade, dentre elas, a que representa seu maior símbolo: o latifúndio.

Conforme afirma Grybowski “... nos diversos Movimentos Sociais nota-se que a transformação dos trabalhadores em sujeitos históricos está associada à elaboração de suas diferentes identidades e na afirmação de direitos instituídos ou

⁵⁰ Durante a década de 50 percebe-se uma crescente preocupação da Igreja com os trabalhadores rurais. Na década seguinte desencadeiam-se inúmeras ações, como trabalho de educação/formação para a sindicalização e a criação de inúmeros organismos como a Ação Católica e através dela a JUC, JEC e outros. Toda esta organização era marcada por disputas na relação com a hierarquia e as posturas político-sociais assumidas junto às organizações dos trabalhadores. Este processo se acirra na relação com a hierarquia e alguns setores da Ação Católica criam a Ação Popular, uma organização política que irá de agora em diante, envolver-se também na disputa da representação sindical dos trabalhadores rurais. (MEDEIROS, 1989; IOKOI, 1996).

⁵¹ Sindicalismo – toda vez que for utilizado “Sindicalismo” com a inicial maiúscula, refere-se à organização sindical dos trabalhadores em geral.

⁵² Todo este novo contexto do campo, marcado por tendências e diferenças, ao se deparar com a regulamentação da sindicalização rural, gerou fortes disputas chegando-se a um momento em que se tinham 19 processos de federações aguardando para serem reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. A saída encontrada foi realizar um acordo numa chapa que considerasse a diversidade presente. Assim, em janeiro de 1964, era a criada a CONTAG, uma das maiores realizações dos trabalhadores rurais organizados neste país. (MEDEIROS, 1989. MARTINS, 1990).

não” (1991, p. 57), isto também porque esta luta os coloca face ao outro que, no caso é o proprietário da terra que, neste processo, tem revelado seus propósitos, suas formas de acumulação e a articulação destas estratégias locais e regionais com o projeto de desenvolvimento vivido. São sujeitos sociais em disputa, com projetos e identidades diferenciadas, num conflito intenso e permanente.

Talvez se possa afirmar que a identidade camponesa construída ao longo das últimas décadas através da luta nas Organizações e Movimentos, coloca os camponeses, a partir de março de 1964, em uma situação de perseguição ao mesmo tempo em que os obriga a abandonar os processos que geraram organizações e certezas pelas quais lutar.

No início do regime, as resistências teimosas que insistiram em aparecer, foram reprimidas violentamente, fazendo com que de forma pública e aberta estas manifestações fossem diminuindo e mesmo desaparecendo juntamente com as entidades criadas pelos camponeses. Conforme Medeiros, (1990) os sindicatos que sobraram desenvolveram formas de trabalho de acordo com as possibilidades existentes, tornando-se assim assistencialistas, gerando um estilo de dirigente sindical acomodado no espaço “de direito” que o Estado lhe outorgava. As conquistas do período anterior, como por exemplo, o Decreto de desapropriação das terras, foram anuladas e o Estado propõe o Estatuto da Terra⁵³; mais tarde cria o FUNRURAL⁵⁴ que consolida esta nova forma imposta à luta dos camponeses.

De modo geral, o acesso ao conhecimento por parte dos camponeses, que lhes permitisse um entendimento das questões político-agrárias estava cerceado, o que gerou uma acomodação ou aceitação diante da nova postura assumida pelas entidades. Entretanto já começam a aparecer resistências quando, não se sentindo

⁵³ Em 1964, o Presidente Castelo Branco, decretou o Estatuto da Terra, a primeira Lei sobre terras no Brasil, desde seu descobrimento. Ao mesmo tempo foi criado o IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, órgão governamental que seria responsável por todas as questões que se referissem à terra no país. Embora tecnicamente avançado, tendo como uma de suas inovações a definição da função social da terra, o Estatuto nunca foi implantado, a terra continuou na mão das grandes empresas e a lei utilizada para amenizar e controlar os conflitos e lutas presentes no campo. (MARTINS, 1986, MORISSAWA, 2001).

⁵⁴ O FUNRURAL é um programa de previdência que tem suas bases no Estatuto do Trabalhador Rural criado em 1963 e instaurado em 1971 através do Programa de Assistência ao Trabalhador Rural, mais conhecido como FUNRURAL. Esta legislação criou as condições institucionais para o assistencialismo sindical que, diante da conjuntura do golpe militar onde as condições de luta ficaram reduzidas, na maioria dos sindicatos a assistência passou a ser a única ação, distanciando-os da função de defender o interesse da classe. (MEDEIROS, 1989; <http://www.jfse.gov.br/Legislacao - 09/03/2007>).

representados por estas entidades, os camponeses buscam outras formas de organização. No entanto, é preciso ressaltar que o silêncio imposto pelo golpe militar resultou em um crescente aumento da violência, da expulsão da terra e da expropriação do trabalho dos camponeses, uma vez que os proprietários podiam agir livre e impunemente, beneficiados também pela censura à imprensa.

A CONTAG, constituída um pouco antes do golpe consegue, apesar da intervenção que o golpe militar lhe impôs, manter na pauta o debate da Reforma Agrária através de uma direção combativa vinda do nordeste do país. (MEDEIROS, 1989). A Igreja, mesmo com os limites que sua visão de mundo e estrutura lhe impunham, aprofunda uma prática eclesial em que assume a postura de resistência, principalmente apoiada no Concílio Vaticano II e na nascente Teologia da Libertação⁵⁵, gerando vários organismos apoiados pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com papel importante neste período, dentre os quais destaca-se a CPT⁵⁶ - Comissão Pastoral da Terra. (MEDEIROS, 1989).

O movimento gerado antes do golpe militar mantinha um processo tenso no campo, represando a luta anterior. A CPT, neste contexto de exceção, consegue canalizar as resistências com uma contribuição fundamental para que a organização dos trabalhadores sem terra se constituísse num movimento único, de abrangência

⁵⁵ A Teologia da Libertação nasce no final dos anos 1960, surge como expressão articulada de um processo histórico marcado pelo problema da pobreza mas, ao mesmo tempo, pela esperança libertadora, calcada numa experiência de fé. Já na década de 1950, várias experiências inovadoras marcavam os limites do desenvolvimentismo e os teólogos percebem o desnível entre países, numa análise da dependência, com base na “análise de classes”. Articula-se também com a afirmação e crescimento dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo dos anos de 1960, dentre eles os trabalhos de educação popular e a experiência das CEBs, espaços que congregavam os trabalhadores rurais ou urbanos a partir de práticas de organização, luta, partilha e celebração. As CEBs têm um papel importante na organização popular daquele período, dentre elas a organização da luta pela terra. Outro aspecto favorável era o contexto do Concílio Vaticano II que, na América Latina provoca uma grande abertura eclesial. Com a II Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, em Medellín, o conteúdo conciliar é enriquecido pela perspectiva do pobre, tornando-se um passo decisivo de suporte eclesial à Teologia da Libertação. Destacaram-se os teólogos como Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff. (EGGERT, et al. (2006), IOKOI, 1996).

⁵⁶ O contexto da Igreja na AL no final dos anos 60 e início dos anos 70 foi fundamental para o surgimento da CPT - Comissão Pastoral da Terra, que nasce em 1975, diretamente ligada aos efeitos da ocupação da Amazônia empreendida pelos governos militares. Tinha como eixo de trabalho o apoio à organização popular: “Os trabalhadores precisam organizar-se livremente, desde suas formas mais localizadas de comissões ou associações até a constituição de partidos políticos que canalizem suas forças para organizar a sociedade segundo suas aspirações”. Sob a guarda da CNBB, a CPT fazia valer em determinadas situações o peso institucional, fator decisivo na denúncia, neste período de repressão militar. Expandiu-se rapidamente pelo país, nas igrejas particulares que apoiavam ou aceitavam seus objetivos. (IOKOI, 1996).

nacional e com um caráter ideológico capaz de enfrentar a ditadura militar, contribuindo para que o movimento no campo renascesse com outra identidade. (STÉDILE e FERNANDES, 1999).

Os 20 anos de ditadura militar silenciaram as organizações dos trabalhadores e os partidos políticos de esquerda e o verdadeiro debate em torno de programas de reforma agrária só é retomado com o processo de redemocratização do país. Tivemos um primeiro sinal quando, no terceiro congresso nacional da Contag, em 1979, surgem teses críticas ao governo militar e se retoma o debate da reforma agrária. Embora, em termos de propostas, tenham sido propostas genéricas, o significado histórico daquele congresso é que, pela primeira vez, a Contag, em pleno congresso, criticou a ditadura militar. (STÉDILE, 2005, p. 15).

Constata-se assim que, no final dos anos 70 e início dos anos 80 já se vêem manifestações dos trabalhadores do campo como as greves dos assalariados do campo que, apesar da violência, apresentaram também ganhos “dentro da lei”, no que concerne aos direitos legais. Dentre outros, destaca-se a luta dos pequenos agricultores que começam a se mobilizar na luta pelos preços mínimos dos produtos. (MEDEIROS, 1989, GRZYBOWSKI, 1991).

Neste período, a luta dos posseiros e seringueiros aumenta em razão da intensificação do projeto de desenvolvimento do campo, acirrado pela política econômica do regime e, inicia-se construção de grandes barragens hidrelétricas o que gera um grande contingente de trabalhadores do campo que perdem suas terras e aumentam o número de camponeses sem terra. (MEDEIROS, 1989, GRZYBOWSKI, 1991).

No bojo destas lutas, no ano de 1981, retomam-se os acampamentos em diferentes regiões do país, destacando-se a Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta – RS. Entretanto, o surgimento do movimento pela Reforma Agrária não é resultado apenas da vontade dos camponeses, mas associa-se ao ressurgimento das greves operárias e à luta contra o regime militar ou seja está articulado a um processo mais amplo de luta pela democratização da sociedade. (STÉDILE & FERNANDES, 1999).

Este contexto acaba por gerar uma concepção de luta que retoma os ideais da organização dos trabalhadores do campo vivida no período de 1940-1964, mas que deve enfrentar as condições concretas que se desenvolveram durante o regime militar assim, o Sindicalismo assumia nos seus encaminhamentos e ações a aplicação do Estatuto da Terra, mesmo que este se identificasse mais com a

modernização agrícola do que com a Reforma Agrária. Esta direção gera uma tensão entre o movimento sindical e os movimentos que se identificavam com a luta pela terra via Reforma Agrária e faz emergir uma linha dentro do Sindicalismo, diferenciando-se da própria CONTAG. Juntam-se a estas discussões o segmento dos trabalhadores assalariados urbanos e nasce, em 1983 a CUT – Central Única dos Trabalhadores. (GRZYBOWSKI,1991).

As lutas travadas neste período foram vitoriosas na conquista da terra⁵⁷, porém faltava um espaço articulador das experiências e das discussões provenientes desta relação entre a repressão sofrida, a resistência e os processos vitoriosos. Neste sentido a CPT passou a promover encontros das lideranças e dos vários grupos que atuavam nos acampamentos e outras lutas da Reforma Agrária, nas regiões e nos estados, culminando com um Encontro Nacional de 21 a 24 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel - PR, que consegue reunir 80 pessoas, representando 13 estados. Neste Encontro oficializa-se a criação do Movimento de Agricultores Sem Terra – MST. O nome “Sem Terra” que foi sendo construído aos poucos, nas lutas, firma-se agora como um grupo organizado que vai juntar todo o segmento combativo da luta pela Reforma Agrária. (STÉDILE E FERNANDES, 1999, STÉDILE E FREI SÉRGIO, 1993).

... a origem do movimento está associada às ações de resistência e às ocupações de terras por grupos de trabalhadores rurais de algum modo excluídos pelas transformações em curso na Região Sul e precariamente reintegrados na produção recusando a proletarização (e isto é muito importante para compreender o movimento), no campo ou na cidade, e não podendo mais reproduzir a pequena produção na fronteira agrícola (para eles o Mato Grosso e Rondônia), devido aos recursos técnicos e financeiros requeridos e aos conflitos aí existentes, para os descendentes de colonos que se identificam hoje com os sem-terra restou a iniciativa da luta pela terra. Filhos de colonos, parceiros e arrendatários, agregados e assalariados temporários, expropriados de barragens e mesmo um significativo contingente de lumpen do campo, que vaga pela região, constituem a base inicial do movimento. (GRZYBOWSKI, 1991, p.23).

No período seguinte, denominado Nova República, o conflito pela terra continua acirrado com assassinatos de trabalhadores e lideranças. Se por um lado

⁵⁷ A partir de 1978, somaram-se vários acontecimentos com lutas vitoriosas nas questões da terra das quais destacamos algumas: no Rio Grande do Sul, Fazenda Macali, Ronda Alta e Fazenda Brilhante, em Santa Catarina no município de Campo Erê na Fazenda Burro Branco, em São Paulo o conflito da Fazenda Primavera no município de Andradina, no Mato Grosso do Sul proliferaram vários conflitos vitoriosos, bem como no Paraná com as famílias desapropriadas da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Em outros estados como Bahia, Rio de Janeiro e Goiás também aconteceram ocupações de terra e lutas que tiveram alcançados seus objetivos. (STÉDILE, 1993, MORISSAWA, 2001).

os agricultores sem terra se organizam em movimentos, os latifundiários também o fazem: em 1985 acontece o I Congresso Nacional do Movimento Sem Terra; por outro lado, neste mesmo ano, diante do recém criado PNRA - Plano Nacional da Reforma Agrária, os grandes proprietários de terra também reagem e organizam a UDR – União Democrática Ruralista que se expande rapidamente pelo país. Esta expansão, além de fortalecer e organizar a violência cria uma ideologia de proprietário rural também entre os pequenos e médios proprietários, sustentada pelo discurso de que o PNRA estaria aprovando a desapropriação de áreas produtivas. Restava aos trabalhadores do campo a luta por garantir pelo menos as conquistas do Estatuto da Terra; foi assim que se organizaram para a Constituinte, através de emenda popular, conseguindo mais de um milhão e meio de assinaturas. (STÉDILE & FERNANDES, 1999; MEDEIROS, 1989).

O Sindicalismo, neste contexto, mesmo tendo aprovado medidas importantes pela Reforma Agrária no Congresso em 1984, retira-se das comissões, principalmente depois da extinção do INCRA - Instituto Nacional de Cartografia e Reforma Agrária⁵⁸ em 1987. Deste ponto de vista, o Sindicalismo, durante a transição democrática, não foi capaz de garantir os princípios que lhe deram origem e que poderiam fazê-lo avançar (MEDEIROS, 1989). Tanto a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) ficaram envolvidas muito mais na luta por questões corporativas do que por um projeto de sociedade. (GRZYBOWSKI, 1991).

O período que se segue avança abrindo várias formas de organização dentro dos próprios Movimentos, principalmente do MST, movidos pelas necessidades advindas dos acampamentos e assentamentos. Algumas reflexões a partir destes novos Movimentos mostram que após a posse da terra outras necessidades emergem entre as quais se destaca a condição feminina.

... recentemente surgiram e se ampliam movimentos que apontam para outras questões além da terra, salário e produção. O mais novo movimento, neste sentido, é o das mulheres. Seria errôneo, porém entender que a presença de mulheres nas lutas sociais do campo, no Brasil, seja recente. (...) Novo, sim, é um movimento em torno às suas

⁵⁸ O INCRA é uma autarquia federal criada pelo Decreto n. 1.110, de 9 de julho de 1970 com a missão prioritária de realizar a Reforma Agrária, manter o cadastro nacional de imóveis rurais e administrar as terras públicas da União. (<http://www.mda.gov.br> – 28/12/2006).

questões como mulheres, “mulheres trabalhadoras rurais” ou “mulheres agricultoras”. As reivindicações estão centradas no reconhecimento social e legal de sua situação como mulheres e trabalhadoras: direito à sindicalização, à terra, à previdência social, etc. (GRZYBOWSKI, 1991, p.47).

É possível observar, a partir de 1985 até o final dos anos 1990, o crescimento dos Movimentos organizados no campo, marcados por formas organizativas e dimensões de um projeto de desenvolvimento também chamado Projeto Popular que materializa a possibilidade de uma nova sociedade passando a se preocupar também com a formação dos trabalhadores do campo, gerando-se novos desafios para os MSPdoC.

No próximo capítulo trataremos de como esta dimensão da formação é desenvolvida através da educação não formal e posteriormente da educação formal, gestando propostas pedagógicas a partir dos sujeitos que fazem parte destes processos, tendo como pano de fundo um projeto de desenvolvimento que vai sendo disputado na luta pela Reforma Agrária.

3. O CAMPO EM SEU “MOVIMENTO” DÁ ORIGEM A UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FORMAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES POPULARES DO CAMPO

3. 1. DA FORMAÇÃO PARA OS DIREITOS À FORMAÇÃO DE EDUCADORES⁵⁹

A partir do que foi apresentado no capítulo anterior, verifica-se que o campo, como espaço de luta, passa a desenvolver uma nova dimensão, que poderíamos chamar de educativa, nascida da relação entre organizar-se para superar as condições reais de sua existência e os desafios encontrados para manter os coletivos animados e atuantes nesta perspectiva da luta por direitos, ou seja, por ampliar permanentemente o projeto social no qual se insere o Movimento.

Isto significa dizer que a formação nos Movimentos Sociais Populares do Campo não é apenas o momento intencional e formativo ou uma proposta de formação específica, mas o próprio Movimento Social, no processo de transformação que empreende, é essencialmente formador das pessoas nele envolvidas⁶⁰. É um processo que diz respeito ao “movimento” gerado pela organização, reivindicação, conquista e efetivação dos direitos, neste caso por terra e pela geração de condições de vida digna no campo, assim como pelos processos formais de educação que vão nascendo das necessidades geradas nesta nova condição.

Enfatizando esta perspectiva da formação na sua relação com os direitos dos sujeitos, destacamos quatro espaços importantes da organização dos camponeses, cujos coletivos à certa altura do processo nas lutas, tomam como fundamental também a organização da formação: a Igreja nos anos 60, a CONTAG, seguida da CPT e do MST.

Sobre o papel da Igreja, já na década de 50 (MEDEIROS, 1989, DAMASCENO, 1990), havia uma preocupação com a situação dos trabalhadores rurais e sua relação com estruturas sociais injustas, porém é nos anos 60 que a

⁵⁹ Utiliza-se a expressão “educadores” e não “professores” por respeitar e comungar da perspectiva freireana utilizada nos Movimentos Sociais. Dentre as inúmeras reflexões de Paulo Freire sobre este aspecto “educador x professor” e “educando x aluno” destaca-se Shor, Freire, (1986).

⁶⁰ Tomamos como base desta afirmação a tese de Caldart (2004), onde apresenta de forma aprofundada este aspecto do Movimento Sem Terra; aqui, ampliamos também para outros MSPdoC.

Igreja se volta para um trabalho organizativo e mobilizador, principalmente através do Movimento de Educação de Base (MEB), como já citado no capítulo anterior. Uma das primeiras ações neste sentido é o Serviço de Assistência Rural (SAR) do Rio Grande do Norte⁶¹, que passa a mobilizar lideranças para a criação de sindicatos rurais. Mesmo que ainda não existisse na legislação base legal para tal sindicalização, a Igreja toma a iniciativa e junta-se a outras forças que passavam a pressionar o Estado, através da formação que estimulava a mobilização.

Esta iniciativa estende-se para outros estados⁶² criando-se vários organismos⁶³, dos quais se destaca, em 1961, o MEB, por ser nesta experiência que surge uma divergência mais profunda envolvendo a Ação Católica Brasileira, através de seus segmentos a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Juventude Estudantil Católica (JEC). Tal divergência teve como base uma orientação da CNBB em que optava por um sindicalismo cristão, defensor dos direitos dos trabalhadores e de uma Reforma Agrária baseada na propriedade familiar, porém afastado das lutas de classe. Os principais quadros destes segmentos gozavam de certo grau de autonomia quanto à orientação da hierarquia da Igreja, o que lhes possibilitou o engajamento em lutas com orientações distintas, ou seja, mais próximas dos que defendiam transformações mais radicais na estrutura na sociedade. Destes conflitos cria-se uma organização política chamada Ação Popular, que passa a atuar na formação e organização dos camponeses. Destes organismos ligados à Igreja, podemos destacar, além do MEB, os Centros Populares de Cultura (CPCs) e os Movimentos de Cultura Popular dos quais participava Paulo Freire, educador importante neste contexto, que tem sua prática pedagógica largamente difundida na formação dos camponeses e outros segmentos de trabalhadores. (SILVA, 2006).

Com relação à CONTAG, verifica-se que em plena repressão militar, em seu II Congresso, coloca a ênfase no projeto de “educação” de seus quadros,

⁶¹ ...a proposta educativa do MEB no período anterior a 64, contemplava uma linha de orientação dirigida para a educação sindical. A história do sindicalismo brasileiro nos mostra que até 1960 o Sindicato dos Trabalhadores Rurais praticamente inexistia. Neste ano, o movimento pró-sindicalização rural católico é dinamizado pelo Serviço de Assistência Rural (SAR) pertencente à Igreja de Natal, que desempenha um trabalho pioneiro com programas de cooperativismo, treinamento de lideranças, politização e sindicalização rural. (DAMASCENO, 1990, P. 98).

⁶² Além do Rio Grande do Norte onde se iniciou a experiência, em 1961, estende-se para Pernambuco, Paraíba e Piauí; no ano seguinte em Alagoas. (MEDEIROS, 1989).

⁶³ Podem ser citados o MEB – Movimento de Educação de Base, as Escolas Radiofônicas, os Círculos Operários e as Frentes Agrárias. (MEDEIROS, 1989, BONIN, 1987, DAMASCENO, 1990).

assumindo-a num sentido amplo de formação, aliado aos princípios do processo de organização e ação anteriores, consolidando-os na medida em que fortalecia o Movimento Sindical, tornando-o mais representativo.

O eixo da concepção da Contag sobre educação era a necessidade de os trabalhadores rurais conhecerem os seus direitos e se organizarem para obter seu cumprimento. De acordo com a entidade, isto seria feito através de cursos para lideranças, mostrando a marca de uma visão pedagógica originária da Igreja, segundo a qual seria necessário conscientizar os trabalhadores para que estes pudessem ir à ação. Ao lado dessa visão pedagógica da prática política, a Contag insistia nos direitos enquanto conquista da luta dos trabalhadores. (MEDEIROS, 1989, p. 102).

A aplicação, pela Igreja Católica, das encíclicas progressistas na pastoral, o surgimento da Teologia da Libertação e a abertura das Igrejas ao ecumenismo, trazem um novo conteúdo à ação da Igreja junto aos camponeses que, protagonizada agora pela CPT, tem uma contribuição importante pois, se antes a formação no espaço pastoral dava-se num sentido messiânico de conformidade em sofrer diante dos problemas, agora se dá na perspectiva de organização e luta, fazendo um trabalho de conscientização fundamental para a formação dos camponeses. (STÉDILE & FERNANDES, 1999).

Outro espaço de organização nesta perspectiva acontece com o nascimento do MST que vem marcado fortemente por práticas educativas organizadas a partir das experiências de educação não formal,⁶⁴ com ênfase na Educação Popular, amplamente utilizada pelos Movimentos Populares e Pastorais Sociais neste período.

⁶⁴ Utiliza-se aqui o conceito de educação não-formal conforme GOHN (1999) e SILVA (2006), definida como um processo com caráter coletivo, com intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades ou objetivos, em espaços múltiplos como bairros, associações, Igrejas, Movimentos Sociais, partidos políticos, ONGs, entre outros. Podem levar à certificação, porém tem flexibilidade no que se refere ao tempo, espaço e aos conteúdos que são delimitados de comum acordo com os grupos aos quais se destinam, criando possibilidades de convivência com as diferenças do sujeito humano. Designa um processo com quatro dimensões: a) a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, b) a capacitação de indivíduos para o trabalho por meio da aprendizagem de habilidades e/ou potencialidades, c) a aprendizagem da prática de organização comunitária voltada a solucionar problemas coletivos cotidianos e, d) a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal. A educação não-formal no Brasil tem destaque a partir dos anos 90, decorrente das mudanças conjunturais que passaram a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e dar-se importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos. Outro aspecto, foi a ativa intervenção de Agências Internacionais junto ao quadro específico da América Latina, onde se delineiam condições específicas para a área da educação. Dentro desta conceituação, ao longo da nossa história, os Movimentos Sociais foram um dos sujeitos que têm organizado de forma sistemática e permanente ações de educação não-formal.

Desde seu início, o MST mantém e aprofunda a formação de seus quadros processo este que aos poucos vai mostrar a necessidade da educação formal, prática esta que, conforme se analisa na seqüência, fará uma síntese da relação das práticas de educação não formal com ênfase na luta pelos direitos, que veio se construindo nos processos vividos junto aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

Entendendo a educação em seu sentido mais amplo, relacionado aos processos de formação humana, podemos afirmar que educadores e formadores no MST são todos os que fazem a luta pela terra e pela Reforma Agrária, nas mais diversas dimensões, na perspectiva da formação da pessoa humana (histórica) e da formação da consciência de classe. E ainda mais, acreditando que é a existência social concreta do ser humano o objeto fundamental da formação de sua consciência (de pessoa, de classe, de mundo), podemos também afirmar que, afinal de contas, é o MST, enquanto Movimento de luta social e enquanto organização política dos trabalhadores e das trabalhadoras sem terra, o grande Educador/Formador de quem nele participa ou com ele se envolve. (CALDART, 1997, 15-16).

A educação com que o campo podia contar neste período, denominada Educação Rural, desenvolvia processos e técnicas impermeáveis às solicitações das pequenas parcelas da população que dela participava (CALAZANS, 1993) o que, para o movimento organizado, significava a urgência de uma nova proposta de educação, marcada pela especificidade das lutas daquele momento.

É possível afirmar, portanto que, a partir dos dados levantados anteriormente, uma nova proposta de educação formal passa a configurar-se como uma necessidade para os camponeses e suas Organizações. Constitui-se, neste momento, o desafio de aliar o conhecimento adquirido a partir da luta camponesa com a educação formal.

O projeto de desenvolvimento do campo em curso no Brasil, de certa forma, determinou um modelo de escola rural ligado às necessidades da expansão agrícola e do capital no campo. Como exemplo, podemos citar o período da cana-de-açúcar, que prescindia de mão-de-obra especializada e o período do café, que já demanda certa qualificação, tarefa que caberia à escola. Entretanto, mesmo com as necessidades que foram nascendo com as revoluções agroindustriais e suas conseqüências no campo, a escola rural no Brasil surge tardia e descontínua. (CALAZANS, 1993).

É possível observar que na República Velha, ainda que a escolarização fosse estabelecida como alavanca para o progresso, o processo vivido pela escola

rural se manteve descontínuo e desordenado, apesar do Ruralismo Pedagógico⁶⁵. A sociedade brasileira só despertaria para a educação rural quando, em 1919/20, houve um grande movimento migratório dos agricultores buscando áreas onde se iniciava o processo de industrialização, ou seja, com os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador. Apenas em 1937, é que se volta a atenção para a educação rural com o objetivo de expandir o ensino e a preservação da arte e folclore rurais, tomando a educação rural uma conotação ideológica. Em 1942 acontece o VIII Congresso Brasileiro de Educação que enfatizou as tendências nacionalistas-burguesas do Estado-Novo e, ao não definir rumos para a educação rural, manteve-a como estava. (LEITE, 1999).

Durante a redemocratização vivida a partir de 1945, fortalecem-se as políticas de educação rural articuladas aos programas norte-americanos que, entre outras discussões e debates, passa a ser entendida como um fator de Segurança Nacional e a ser enfrentado através do desenvolvimento e formação das populações rurais. Cria-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que evoluiria posteriormente para a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). A relação entre extensão rural e educação rural é muito próxima, pois as atividades da extensão rural eram entendidas como ações educativas⁶⁶. Durante o regime militar, a extensão rural e sua ideologia penetram incisivamente no campo, onde entidades como a Inter-American Foundation ou a Fundação Rockefeller subsidiavam os técnicos e a extensionista rural que, de certa

⁶⁵ Surgido na década de 20, o Ruralismo pretendia "... uma escola integradas às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo (MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. Em aberto. Brasília, INEP, 1982). Neste período explodia a ideologia do colonialismo que defendia as virtudes do campo e da vida campesina, mascarando o esvaziamento populacional das áreas rurais. Contava também com o apoio de segmentos das elites urbanas que, para evitar a explosão das cidades, defendiam a fixação do homem no campo. Esta tendência desapareceria na década de 30, por conta das exigências econômicas do modelo agroexportador, das tendências escolanovistas e progressistas em educação e das tendências sociais e políticas urbanizantes. (LEITE, 1999).

⁶⁶ "Para resolver este problema, a ACAR utiliza-se do crédito supervisionado, que é uma feliz combinação de crédito e educação, porque faz do crédito um instrumento mais eficiente para incrementar a produção e confere sentido e valor à educação, já que proporciona os meios com os quais o agricultor pode levar à prática o que aprende." (MINAS GERAIS ACAR. Relatório 1957/1958. Belo Horizonte, 1958. In FONSECA, 1985). Isto vem demonstrar que em última instância os objetivos finais do programa extensionista eram realmente econômicos, mas que sua viabilidade dependia de uma "ação eminentemente educativa" junto ao homem rural, a fim de mudar sua mentalidade frente às novas exigências feitas ao setor agrícola pela demanda como um todo. (FONSECA, 1985).

forma, substituíam a professora rural, criando-se uma ligação entre educação/trabalho/desenvolvimento, cuja estruturação curricular passa a anular a dicotomia cidade-campo. (LEITE, 1999; FONSECA, 1985; CALAZANS, 1993-A).

Contraditoriamente, é durante o regime militar que se fortalece a Educação Popular principalmente através da Pedagogia de Paulo Freire, abrindo espaços em que a práxis das minorias e dos grupos camponeses, tiveram possibilidades de manifestar-se, com uma postura teórico-metodológica totalmente contrária à pedagogia dominante na educação/extensão rural. Há que se considerar que os inúmeros programas ligados à Extensão Rural e às Escolas Rurais, além de deixar em aberto a possibilidade de propostas não formais de educação, também não atingiam os setores sem representatividade nas comunidades como trabalhadores sem-terra, arrendatários, bóias-frias e outros que não conseguiam participar das decisões comunitárias, pois estas tinham de ser gerais e coletivas. (FONSECA, 1985; CALAZANS, 1993; LEITE, 1999).

Deste período, até chegarmos à atual LDB⁶⁷, podemos dizer que temos consolidada uma sociedade desigual, com um projeto de desenvolvimento baseado na modernização conservadora do campo e que a falta de acesso à escola e mesmo escolaridade que os camponeses tiveram, dentre outros fatores, também fortaleceu este processo. A LDB, por sua vez, traz avanços em relação aos artigos que tratam da educação rural, afirmando que seus fundamentos “encontram-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e da práxis rural, e primordialmente, no sentido da ação política dos trabalhadores do campo” (LEITE, 1999), mas estes avanços chegam atrasados, uma vez que o Projeto de Desenvolvimento do capital já está consolidado no campo brasileiro, com fundamentos e práticas contrárias às mencionadas na atual LDB.

A precariedade da Educação Rural no Brasil reflete-se fortemente no segmento dos camponeses pobres. Quando estas famílias passam a viver nos acampamentos, esta constatação se torna mais forte, pois para a reprodução da existência nas novas condições, há que se ter o domínio do código escrito e a aquisição de conhecimentos básicos. Constatada esta necessidade de escolarização nos acampamentos, desde as crianças até os adultos, passa-se a

⁶⁷ Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

construir um processo para acabar com o analfabetismo nas áreas de Reforma Agrária.

Destacamos um primeiro momento, logo no início das lutas pela Reforma Agrária no MST, que marcará profundamente esta necessidade:

... o motor do surgimento da questão da educação neste contexto foi, de um lado, a necessidade (as crianças são uma presença que não é possível ignorar) e por outro uma certa intuição sobre ser a escola um direito de todos, ambas motivadas por uma das características da luta pela terra que persiste até hoje, que é a de ser feita pelas famílias, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas e a consciência de direitos que não apenas a conquista da terra propriamente dita. Neste período, tal como no conjunto das lutas, as ações se deram de forma isolada, especialmente pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães, bem mais do que por princípio ou determinação coletiva dos sem-terra. Um fato que certamente contribuiu para que a preocupação coletiva aumentasse foi o de que em algumas escolas de assentamento começaram a trabalhar professoras/es de fora que desconsideravam toda a história daquelas famílias, muitas vezes tentando fazer com as crianças um trabalho ideológico contra a Reforma Agrária. Talvez tenha sido este conflito uma das origens da discussão sobre o que seria chamado depois de uma “escola diferente”. (CALDART, 1997, p. 30-31).

Desde este fato não foi mais possível deixar de lado a educação das crianças e, com ela, os limites constatados pela ausência de oportunidade do acesso à educação também pelos adultos, fossem eles pais, mães e os próprios educadores. É neste contexto que começa a nascer a dimensão da educação formal no MST e a necessidade de organização da escola que, ao longo da trajetória do Movimento, passará por várias fases. À medida que aumentavam os assentamentos, realizavam-se os Congressos⁶⁸ desenvolvendo a reflexão dos processos vividos pelo Movimento e as definições de continuidade fazendo com que o Movimento crescesse como organização, avançando assim também a reflexão e ação na educação.

⁶⁸ Foram quatro os Congressos realizados ao longo da História do MST. O 1º em janeiro de 1985, momento de definições organizativas do MST bem como de enfrentamento com forças políticas contrárias à Reforma Agrária, decidiu-se não fazer pactos com o governo, mas continuar as ocupações e as lutas de massa, por isso o lema: “Ocupação é a única solução”. O 2º Congresso realizado em 1990, teve como objetivos centrais fortalecer a aliança com operários e outros setores da classe trabalhadora, divulgar a Reforma Agrária nacional e internacionalmente, reivindicando do governo Collor o fim da violência no campo e a realização da Reforma Agrária e também mostrar para toda a sociedade que a Reforma Agrária é indispensável. Em 1995 acontece o 3º Congresso Nacional, tendo como encaminhamento central buscar aliados para a luta da Reforma Agrária e o reconhecimento e interesse da sociedade pelo trabalho que o MST desenvolve, por isso o lema: “Reforma Agrária uma luta de todos!” Em 2000, o 4º Congresso reflete sobre a atual estrutura agrária, como Lema: “Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio!”

Nos acampamentos e assentamentos do MST, a organização da escola nasce ligada às necessidades do projeto de desenvolvimento do assentamento, já visualizada na formação e na vivência organizativa do período do acampamento, juntamente com o projeto trazido pelas famílias de ter terra e dela tirar as condições para viver.

Podemos relacionar pelo menos dois aspectos nesta origem e considerá-los fios condutores da construção de outra proposta de educação, percebida hoje desde a perspectiva dos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Primeiro destaca-se o fato de que a educação nos Movimentos Sociais e Organizações Populares ao longo da história, como pudemos constatar, sempre esteve na perspectiva da luta por direitos. Como nos diz Arroyo: “O direito à educação não acontece por si só. É um dos direitos mais entrelaçados com a totalidade da produção da existência. O direito à educação é inseparável da totalidade dos direitos humanos” (2005, p. 5), portanto, só é possível quando se alcançam tais direitos ou quando se está lutando para conquistá-los, ou seja, nos processos de organização social.

O segundo fio condutor emerge com a organização da primeira escola no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul, onde nascem as primeiras possibilidades para tratar da educação formal das crianças. Além da preocupação que já existia em organizar a escola, ela aumenta principalmente quando a contradição da escola pública chega ao espaço dos assentamentos.

... um fato que passou a se repetir em diversos lugares: depois de conquistada a escola junto ao município ou ao estado, eram designadas para essas áreas professoras da rede oficial de ensino que muitas vezes iam lá por imposição, e em alguns casos tendo uma visão bastante preconceituosa em relação ao sem-terra. Ao trabalhar com as crianças, esse preconceito vinha à tona, e à vezes de forma bastante agressiva.... Parecia incoerente, pois, lutar por uma escola que se colocava como uma verdadeira arma contra os sem-terra e isso acabou motivando um interesse maior das famílias para discutir algo mais do que ter ou não ter escola: era preciso discutir também sobre que escola e qual afinal seu papel em uma realidade como essa. (CALDART, 2004, p. 244-245).

Quando são enviadas ao assentamento professoras do Sistema de Ensino Municipal, que se manifestavam ideologicamente contrárias à Reforma Agrária, percebe-se a ameaça de, na escola do assentamento, as crianças perderem

a oportunidade de entenderem o mundo a partir do ponto de vista da luta em que estavam envolvidas. Junta-se assim a mobilização em torno da construção de uma proposta para uma escola diferente e, conseqüentemente, sobre quem seriam as professoras que deveriam trabalhar nestas escolas. (CALDART, 1997, CAMINI, 1998).

Na gênese do trabalho do MST com educação escolar, segundo Caldart (2004), identificam-se pelo menos cinco elementos ou fatores que podem ser considerados para o seu nascimento: o contexto social em que se insere o Movimento, com um dos componentes fortes, o específico da educação em realidades rurais; a preocupação das famílias com a escolarização de seus filhos motivadas pela idéia de que pela escola se pode conseguir um futuro melhor para os filhos; a iniciativa das mulheres sejam professoras, mães ou religiosas em levar adiante e ocupar-se das preocupações manifestadas pelas famílias sem-terra com relação à escola; as características do MST que, através de sua organicidade⁶⁹, transformou a necessidade das famílias numa tarefa da organização e por último o perfil das pessoas que ajudaram a organizar o MST para quem o estudo sempre foi um valor e que aparece como um dos princípios do próprio Movimento.

Considerando este ponto de vista, é possível afirmar que o MST, neste momento histórico, aponta a necessidade de uma outra escola pública, de outras formas de educação e de escola do campo. Esta proposta de educação e de escola vai sendo construída num processo que relaciona camponeses e educadores desde sua formação, a proposta pedagógica que vai sendo gestada, entre outros aspectos, que passam a constituir-se e a ocupar cada vez mais espaço na organização do MST, tornando-se referência para os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

Desse modo é possível depreender que na origem da discussão e mobilização em torno de uma “escola diferente”, está também o fator relativo à formação dos educadores, pois uma das discussões geradas à medida em que

⁶⁹ Para o MST, "a expressão organicidade indica (...) o processo através do qual uma determinada idéia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada, o conjunto de instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente de movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões." (CALDART, 2004, p. 252).

umentam as escolas nos assentamentos e conseqüentemente a necessidade de um número maior de professores, é o debate relativo à origem dos professores. Essa nova mobilização em torno de garantir que as professoras fossem das próprias áreas de assentamento desdobrou-se, por sua vez, no que viria a ser uma das marcas importantes do trabalho do MST nesse campo: a preocupação com a formação e escolarização dos professores. (CALDART, 2004; CAMINI, 1998).

Desde o momento em que aparece a preocupação com a educação das crianças dos acampamentos até a organização da educação que se encontra atualmente no MST, como nos mostra Caldart (1997) é possível constatar quatro períodos distintos. O primeiro diz respeito à preocupação com o que fazer com as crianças acampadas e, logo depois, em como garantir escolas nos primeiros assentamentos⁷⁰. Um segundo período que pode ser caracterizado de 1985 a 1988/9, ocorre quando se dá o início da articulação nacional e a criação do Setor de Educação do MST. Em 1987, no Espírito Santo, reúnem-se setes estados do Brasil e acontece o primeiro encontro para tratar das questões da educação no MST, neste momento o trabalho principal do Setor de Educação nos assentamentos era a implantação das escolas públicas, juntamente com as comunidades e professores do local. (CALDART, 1997).

O terceiro período é marcado por um intenso trabalho de formação e de organização interna do MST, momento fecundo de avanço organizativo e de elaboração pedagógica, com destaque para a constituição do Coletivo Nacional de Educação e o início de uma experiência mais sistemática de formação de educadores através do Curso de Magistério. O período seguinte, terá uma influência forte na educação, com o avanço do trabalho de implantação das escolas de ensino fundamental, consolidação de novas frentes de trabalho, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os Cursos de Ensino Médio: Magistério e Técnico em Administração de Cooperativas (TAC). Buscando viabilizá-las, nascem novas formas de organicidade e de relações externas, neste caso, articulações com universidades visando a construção de cursos em nível superior. (CALDART, 1997). Já em 1998, uma destas parcerias se consolida e realiza-se o primeiro Curso de Pedagogia para Educadores do Campo – Pedagogia da Terra, mobilizados, principalmente pelas

⁷⁰ A primeira escola de assentamento de que se tem registro começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul. (CALDART, 1997, CAMINI, 1998).

mudanças trazidas pelo III Congresso Nacional que aconteceu em 1995 com o lema “Reforma Agrária uma luta de todos!”

3.2. O NASCIMENTO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO⁷¹

No período dos anos 80, como vimos anteriormente, é que surge a necessidade de lidar com as crianças e sua educação nos assentamentos. Em 1985, no Acampamento da Fazenda Annoni a presença de 650 crianças era ponto de conflito, porque existiam lideranças entendendo que a educação não faria uma diferença muito significativa dentro da luta social da terra, que a escola não era uma necessidade para o avanço desta luta e ainda dificultaria a mobilidade exigida para um acampamento tão grande. Há que se considerar que este desinteresse e descrença, por parte dos pequenos agricultores sem terra, estão relacionados também à experiência de educação e de escola que tem raízes na escola rural por onde passaram e, onde seus filhos também estudavam.

Dois aspectos conseguem reverter esta situação: o grande número de crianças no acampamento, o que era impossível ignorar e, a posição da equipe de educação do acampamento ao propor a reflexão de que, a mesma escola conhecida pelos camponeses talvez não fosse tão relevante, mas deveria se colocar como perspectiva a construção de uma “escola diferente”, a partir do contexto vivido nesta luta de reforma agrária. (CALDART, 1997; CAMINI, 1998; SIRENA, 2002).

As crianças ali acampadas participavam de todo o cotidiano do acampamento, o que lhes possibilitou conhecer e despertar para uma realidade antes não conhecida. O dia-a-dia no acampamento era todo ocupado e as pessoas se organizavam em núcleos, onde todos tinham suas tarefas e responsabilidades. Recebiam muitas visitas de religiosos/as, jornalistas, pesquisadores/as e entidades de apoio. As crianças, curiosamente, acompanhavam as reuniões, as celebrações e seguidamente faziam perguntas que preocupavam os adultos. A escola do cotidiano estava sendo maior que a escola que haviam deixado para trás. Esta realidade, analisada pelo conjunto maior do Setor de Educação, logo em seguida criado, levou o MST a pensar na possibilidade concreta de um novo foco de luta: A Formação e a titulação de Professores/as, o que hoje é uma realidade visível e merecerá uma reflexão especial. (CAMINI, 1998, p. 42).

⁷¹ Os relatos deste ponto dois (2) são baseados nos dados secundários, conforme BELEDELLI (1992), CALDART, (1997), CAMINI (1998) e SIRENA (2002) e nem sempre foram citadas as fontes, pois seria necessário fazê-lo exaustivamente pois, por conta da especificidade deste processo, são raras as fontes disponíveis.

É a partir deste primeiro núcleo constituído no Acampamento da Fazenda Annoni, principalmente a partir de 1987 quando é legalizada a primeira escola, que começam as discussões para viabilizar que pessoas das áreas de Reforma Agrária tivessem titulação, disputando concursos públicos e assim podendo trabalhar nas escolas dos assentamentos. Diante desta necessidade foram feitas várias tentativas junto a instituições que desenvolviam cursos de formação de professores buscando em vão, parcerias para titulação. (CALDART, 1997; CAMINI, 1998).

Neste contexto, as lideranças deste acampamento e outras lideranças da região noroeste do RS, desenvolvem uma reflexão sobre a necessidade de se criar uma instituição que desse conta desta demanda e de outras tantas que apareciam à medida que iam crescendo o número de assentamentos. Assim, em 1989, cria-se a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP)⁷², ficando o Departamento de Educação Rural (DER), responsável por encaminhar as demandas específicas dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Inicia alguns cursos não formais⁷³ e em 1990 o primeiro curso formal: Curso de Magistério ou “Normal de Férias” como foi chamado⁷⁴. (BELEDELLI, 1992, CALDART, 1997; CAMINI, 1998; SIRENA, 2002).

⁷² Instituição de caráter educativo sem fins lucrativos. Foi criada em 8 de agosto de 1989, com o objetivo de atender as demandas de educação e de escolarização alternativa das classes populares do campo, principalmente as que participam das organizações e movimentos ligados à luta pela Reforma Agrária, e pela melhoria das condições de vida da população do campo e da cidade. Participaram da criação da FUNDEP um conjunto de movimentos, organizações e entidades populares, com apoio de algumas Igrejas e Prefeituras da Região. Entre as principais destacamos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST; o Movimento Sindical ligado à Central Única dos Trabalhadores – CUT; o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR; o Movimento Indígena; o Centro de Tecnologias Alternativas – CETAP. Localizada em Três Passos – RS, a FUNDEP foi constituída por vários departamentos: DER – Departamento de Educação Rural, com sede no município de Braga – RS; Departamento de Ensino Fundamental – DEF, Departamento de Teologia e Pastoral - DETEPA e DES – Departamento de Ensino Superior, estes com sede no município de Três Passos – RS. (FUNDEP, 1994).

⁷³ Eram cursos para atender necessidades dos assentamentos, pode-se citar os cursos de Auxiliar de Contabilidade e Preparação de Monitores para alfabetização de Adultos. (FUNDEP, 1994).

⁷⁴ Desenvolveram-se outros cursos no DER dentre eles o ADR – Agentes de Desenvolvimento Rural, um curso Supletivo de 1º Grau organizado em função da demanda dos assentamentos por Técnicos Agrícolas com formação técnico-político-ideológica, a partir da realidade do pequeno produtor rural. A necessidade de formação de um técnico com 2º Grau aumentava e, em 1993, cria-se o TAC – Técnico em Administração de Cooperativas, que vai experimentar de forma mais radical que os outros cursos, uma proposta de auto-gestão e de organização. (FUNDEP, 1994). (SIRENA, 2002).

Neste começo, diante da urgência da demanda para o Curso de Magistério, por falta de tempo para pensar uma proposta de acordo com o que se queria para a formação dos educadores das escolas de assentamentos, decide-se aproveitar uma proposta que já existia na Fundação,⁷⁵ esta proposta representava o mínimo necessário para o curso funcionar. O Curso de Magistério é aprovado junto ao Conselho Estadual de Educação com amparo legal, mas com outros aspectos ainda em aberto. (CALDART, 1997; CAMINI, 1998).

É possível perceber que o desafio de construir uma proposta de educação formal, nasce junto com a necessidade de desafiar-se a pensar um novo projeto de desenvolvimento para o campo (desenvolvimento rural como era chamado naquele momento). A mesma urgência demandada para aprovar a proposta formal, se encontra agora ao pensar a proposta pedagógica, fazendo com que, para iniciar as propostas dos cursos formais, se parta do acúmulo construído.

Nosso propósito é ajudar na concepção e na implementação prática imediata do novo projeto de desenvolvimento rural, que vem sendo construído nas lutas populares pela Reforma Agrária entendida no seu sentido não só de luta pela conquista da terra, mas como o conjunto de mudanças na política agrária e agrícola e nas condições de trabalho... Não existe uma concepção homogênea e acabada de desenvolvimento rural. Até porque o processo de construção é recente e não há consenso de posição entre as diversas organizações populares do campo, bem como no conjunto da esquerda brasileira e latino-americana (...) De qualquer modo, nosso tipo de trabalho educacional e nossa relação direta com estas organizações para atendimento de suas demandas de formação e capacitação de quadros nos exigem uma tomada de posição. (FUNDEP, 1994, p.23-24).

Esta construção coletiva que passa a compor a Fundação e a Escola que nascia associa movimentos, organizações, escolas formais, entidades de assessoria e educadores que eram colaboradores nos processos de luta e Educação Popular, mesmo com diferentes concepções, com isto, trás também autores com diferenças na perspectiva teórica, uma vez que faziam parte das práticas de formação/educação não formal até então vivenciadas nestes diferentes Movimentos e Organizações⁷⁶.

⁷⁵ Esta era uma proposta que havia sido assumida pela Fundação juntamente com os outros Cursos do Colégio Espírito Santo – uma escola de 1º e 2º Graus - localizada em Três Passos – RS, que havia se incorporado à FUNDEP como um departamento - Departamento de Ensino Fundamental (DEF). (FUNDEP, 1994).

⁷⁶ Ao se escrever “Movimentos e Organizações” com inicial maiúscula, referem-se aos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo do Campo já citados no texto, diminuindo assim a repetição dos termos.

Os Cursos iniciam com a intenção de se criar um *método pedagógico* para a educação formal nos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, que deveria formar *sujeitos populares*⁷⁷. Dentre os autores, são destacados: a) Paulo Freire, Oscar Jara, Moacir Gadotti, na perspectiva da concepção dialética de Educação Popular, b) Marx, Pistrak, Krupskaya, Gramsci, Miguel Arroyo, com elaborações da pedagogia do trabalho e c) Makarenko, Leontiev, Clodomir Santos de Moraes, Ivan Labra, Miguel Sobrado, trazendo contribuições da Sociologia da Organização e da Psicologia Social. (FUNDEP, 1994, SIRENA, 2002).

O desafio de que partimos foi o de construir um *método pedagógico* próprio para atender o objetivo central de nossa proposta de educação, ou seja preparar *sujeitos populares* para a implementação (...) do novo projeto de desenvolvimento rural, e levando em conta que iríamos trabalhar predominantemente com educação formal e legal, ou seja, cursos equivalentes ao 1º e 2º graus. A matéria prima de que partimos para a construção (ainda em processo) deste método foi basicamente a seguinte: o acúmulo das experiências de formação/educação que vem sendo realizado pelos Movimentos Populares ligados ou não a *escola* ou outras entidades de Assessoria. (FUNDEP, 1994, p. 45-46).

O instrumental construído até aqui por estes cursos, apontou um avanço na perspectiva da metodologia criada ao longo destes anos, embora por vezes, fundamentando-se em diferentes visões e concepções teóricas. Na história dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, tal postura parece ter se configurado pela urgência das necessidades e demandas que foram aparecendo e para as quais se buscaram saídas. Este aspecto se repete na abertura de quase todos os cursos tanto do MST como de outros Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, normalmente, se inicia sem ter todas as condições que vão sendo construídas, concebidas, executadas no próprio processo.

Discutindo esta opção ao conceber e organizar o que chama de “proposta educativa do MST”, Machado (2003), ao referir-se à diferença entre os autores, entende que esta forma aproxima-se do entrelaçamento existente nos objetivos e

⁷⁷ “Objetivos principais do curso de Magistério: a) Capacitar professores para uma prática de educação que participe do projeto de desenvolvimento rural que está sendo construída hoje pelos Movimentos Populares; b) Estimular a discussão sobre a importância da Educação e da escola nos processos sociais de transformação; c) Estudar as questões fundamentais da pequena produção e suas alternativas no contexto agrário brasileiro e regional; d) Promover a consciência organizativa dos professores de modo a permitir que assumam a sua condição de sujeitos do conhecimento e da ação; e) Oportunizar a análise e a experimentação de alternativas metodológicas para um ensino coerente com uma proposta de educação voltada ao desenvolvimento rural na concepção assumida pelos Movimentos Populares.” (BELEDELLI, 199?, p. 9).

desafios do MST relacionados à perspectiva concreta que tem de conquistar a terra, organizar a produção, mas também conquistar a escola e organizá-la.

Pode-se observar que são autores que apresentam pensamentos não tão coesos, chegando mesmo a demarcar uma diferença entre a concepção humanista de educação e concepção dialética ou marxista, sem querer aqui entrar em classificações apressadas e infrutíferas, mas apenas registrar as contradições naturais de um movimento em permanente processo de formação, que recebe de seus membros forte influência de uma concepção humanista mais semelhante ao tom da justiça religiosa. Avalio que essa forma, ao invés de revelar uma fragilidade de proposta educativa do MST, expressa diversidade de pensamentos e concepções existentes em seu interior, que são reais, e se traduzem na prática educativa dos professores, co-responsáveis pela estruturação da proposta educativa. (MACHADO, 2003, p. 34).

Compartilhamos com Machado (2003) que a urgência daquele momento e as condições objetivas para iniciar a proposta, eram estas. Hoje, talvez se encontre esta mesma dificuldade por outro prisma, ou seja, por conta das parcerias que são necessárias para possibilitar a construção de alguns cursos como cursos técnicos e cursos superiores, aspecto que as escolas específicas dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo não têm condições de dar conta da demanda.

O Curso de Magistério inicia com as duas turmas funcionando simultaneamente, as educandas na sua maioria eram mulheres e todas já trabalhando de 1ª à 4ª série como docentes leigas, eram 80 estudantes⁷⁸, uma turma era de Magistério com Segundo Grau e outra apenas de complementação da Habilitação de Magistério. (BELEDELLI, 1992; CALDART, 1997, CAMINI, 1998).

Funcionando em regime intensivo de férias, os alunos ficavam internos na escola neste tempo, o que significava lidar com realidades distintas que variavam desde aqueles que moravam há alguns quilômetros do município de Braga-RS, onde estava o Departamento de Educação Rural (DER), até aqueles que atravessavam o Brasil saindo, por exemplo, do Sul do Pará. Estas diferenças, além de serem ricas pela densidade de suas trocas, também traziam impasses e dificuldades para resolver, tanto pela diferença cultural como também pelas expectativas daqueles

⁷⁸ Até o final do ano de 2004 foram 10 turmas que fizeram o Curso de Magistério (as duas últimas em andamento), num total de 300 educadores que já haviam concluído o curso. A partir de 2001 o Curso passou a denominar-se “Curso Normal de Nível Médio do IEJC” – Instituto de Educação Josué de Castro, que pertence ao ITERRA – é uma escola do MST. Esta nova formulação combina o Ensino Médio com a formação de educadores para os anos iniciais do ensino fundamental, permitindo ênfases em educação infantil e educação de jovens e adultos; mesmo assim ainda existiram turmas que complementaram estudos para aqueles que já tinham Ensino Médio. (ITERRA, 2004).

professores que vinham de um sistema público municipal e daqueles que vinham de um assentamento do MST. (CALDART, 1997; CAMINI, 1998).

O processo mostrou o quanto a preocupação inicial com a “mistura” dos grupos ainda trazia a marca de uma concepção idealista da formação: embora isto não fosse dito, no fundo não se estava realmente acreditando na força pedagógica das relações sociais cotidianamente construídas, na formação da consciência do grupo e na conquista de novos aliados para as causas coletivas. Além disso, era também idealista a própria visão que se tinha de quem já trabalhava nos assentamentos ou acampamentos. Nem sempre estas pessoas foram as primeiras a entrar em sintonia com a proposta pedagógica do curso. Ou seja, não basta ser militante de um movimento social para estar apto a assumir com coerência e competência uma proposta de educação que corresponda aos seus objetivos mais amplos de transformação. Uma outra lição metodológica tirada destes momentos de tensão foi a riqueza pedagógica de se trabalhar com grupos heterogêneos, contrariando alguns preceitos de certas pedagogias mais tradicionais. A diversidade dinamiza o processo, exatamente porque faz eclodir os conflitos. Trabalhar as contradições que os fundamentam é parte fundamental de um processo formativo que esteja preocupado com a (re)educação da personalidade, em seu sentido plenamente “omnilateral”. (CALDART, 1997, p. 86).

O Curso organizava-se pelo Regime de Alternância⁷⁹ com um tempo presencial, chamado de Tempo Escola (TE) e um tempo à distância, chamado Tempo Comunidade (TC). No Tempo Escola, a escola passou a se organizar através de uma proposta baseada numa espécie de co-gestão com várias equipes de trabalho incluindo também o trabalho na lavoura que, além de manter uma relação com a produção primária, também formaria um educador que se assumisse como trabalhador rural. A gestão do curso também fazia parte do sistema de co-gestão, através da Coordenação Pedagógica do Curso, equipe que teria como tarefa contribuir nas tomadas de decisão. Este tipo de organização nasce também porque as pessoas moravam, durante o período das aulas, o tempo todo na escola, o que gerava a necessidade de ocupar estes tempos de forma coletiva. O TE era basicamente destinado para as disciplinas, mesmo quando se incluíam outras

⁷⁹ O movimento das escolas rurais em regime de alternância nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França que prestaram atenção na insatisfação sentida pelos adolescentes, demonstrando atenção para com o meio em que viviam, desejando promovê-lo e desenvolvê-lo. Na França a experiência é denominada Maison Familiale Rurale (MFR). Na Espanha e na Itália é denominada Escola Família Agrícola (EFA). O sistema pedagógico da alternância, no Brasil, teve seu início no Espírito Santo, em 1965 através de um padre jesuíta, o Padre Humberto Pietrogrande, constituindo-se as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e em 1986, no Paraná, as Casas Familiares Rurais (CFRS). Esta pedagogia tem como objetivo desenvolver uma educação voltada às necessidades do trabalho dos jovens no meio rural, notadamente aqueles oriundos da pequena agricultura familiar. A equipe que estava montando o Curso de Magistério visitou a experiência de EFAS no Espírito Santo. Não se pode afirmar uma identidade da proposta do Magistério com o conjunto da proposta político-pedagógica destas escolas,

atividades e o TC era destinado às atividades que iriam complementar os estudos realizados nas disciplinas. A partir da primeira turma, com o processo de reflexão pedagógica vivido, estes tempos foram mudando e deixaram de ser apenas “formas de se organizar” para adquirir um sentido mais profundo, tornando-se fundamentais na estrutura do curso e na formação dos educadores. (BELEDELLI, 1992, CALDART, 1997, SIRENA, 2002).

... no tempo escola das últimas turmas que aconteceram na FUNDEP já apareceram três eixos fundamentais que são: 1º) o tempo das disciplinas... o tempo de seminários de estudo ou discussão temática... 2º) Tempos ligados à gestão do curso e à capacitação em habilidades específicas... e 3º) tempos ligados à formação cultural... No tempo comunidade os eixos passaram a ser: 1º) complementação de estudos, incluindo reflexões e registros sobre a prática; 2º) práticas pedagógicas nas escolas de 1ª à 4ª séries e educação de jovens e adultos (formal e informal) e educação infantil; 3º) trabalho de Pesquisa-Ação (...) pesquisar, analisar e escrever um texto a ser apresentado perante banca no tempo escola; 4º) prestação de serviços comunitários, engajamento e compromisso de solidariedade nos espaços orgânicos do MST; 5º) continuidade da organização coletiva iniciada pela turma no seu tempo escola. (ITERRA, dez. 2004, p. 11).

Toda esta dinâmica interna e externa articulava a reflexão em torno do sujeito educador como um ser humano, como profissional e como militante de um movimento social na perspectiva da transformação. Esta lógica se propunha a uma organicidade que deveria formar este educador conforme a concepção ampliada dos processos de formação dos Movimentos Sociais Populares. Vai se desenhando um educador que ensina e aprende todo tempo, capaz de articular-se às organizações, de viver e propor novas formas de organização do trabalho pedagógico, bem como de rever a estrutura da escola no contexto em que está inserido. Um “educador em movimento” pelas condições da existência em que vive onde, sentindo-se interpelado, busca formas e possibilidades de transformar a prática social.

Este primeiro curso exigiu uma relação séria e profunda da equipe de coordenação no sentido de tê-lo como processo de aprendizado constante, de experimentar fazer, refletir, avaliar e refazer, deixando-se mobilizar pelas vivências e respostas não esperadas. Isto tudo exigiu estar atentos constantemente e dispostos a elaborar no coletivo de educadores saídas e articulações concretas e coerentes com o projeto político que os sustentava. (CALDART, 1997).

porém, houve uma inspiração metodológica na sua modalidade de ensino alternado. (SILVA, 2006, CALDART, 1997).

Tais aprendizados, constantemente avaliados e recriados a partir da realidade social, do projeto político e do embasamento teórico-metodológico, deram forma à organicidade construída e adotada no Curso de Magistério e também de outros cursos desenvolvidos no espaço do Movimento Sem Terra para quem a organicidade significa

... coletividade em movimento, relação entre as diversas partes do todo, entre as tarefas e seus objetivos, entre as pessoas que participam do processo de construção da coletividade. Implica fluxo permanente de informações e ações. É a dinâmica cotidiana que garante a continuidade de uma organização coletiva. Faz parte da Pedagogia do Movimento a dimensão de enraizamento das pessoas em coletividades com memória e com projeto de futuro. Essas coletividades são os acampamentos, os assentamentos, a família sem Terra, o próprio MST. E este enraizamento acontece através de um método específico de inserção na dinâmica desta coletividade, ou em sua organicidade. (ITERRA, 2004, P. 33-34)

Nos relatos encontram-se pelo menos dois momentos, daquela primeira turma, destacados por Caldart (1997) onde, a partir de conflitos explicitados no processo, levaram ao amadurecimento da proposta de organicidade desejada tanto com relação à turma, quanto com relação aos Movimentos de origem e os processos com que se envolvem na prática social e também da Equipe de Coordenação do Curso.

Já discutido neste texto, o aspecto de que, muitas vezes há equívocos no desenvolvimento das propostas pedagógicas por não se conhecer “como se faz o que se quer”, ou seja, o que está colocado de forma discursiva. Foi assim que se desenvolveu um tipo de organização na turma que partia do coletivo de educadores para o coletivo da turma, com dificuldades de estabelecer uma relação orgânica entre estes dois espaços (CALDART, 1997).

... o processo de co-gestão do curso entre estudantes e equipe de coordenação pedagógica estava sendo baseado no princípio da representação. Ou seja, nas reuniões semanais de avaliação e planejamento do curso sentavam à mesa os membros da equipe e um representante de cada turma. Como o processo organizativo de cada turma, e entre as duas turmas, ainda era frágil, o mais comum era que as propostas viessem de parte da coordenação pedagógica e não do “coletivo” de estudantes. Ou, se vinham, eram de tal forma desarticuladas que a argumentação do outro lado os deixava sem capacidade de retrucar. Como se trata de decisões operacionais e de execução imediata, e o fluxo de informação entre os/as alunos/as era demasiado lento, era como se tudo acontecesse, de fato sem a sua participação. Aos poucos, no entanto, isso começou a ser percebido pelo conjunto, até que se formaram as condições de eclosão do conflito. (CALDART, 1997, p. 86-87).

Foi no espaço da sala de aula, num momento de estudo sobre democracia entre as duas turmas do Magistério, que se deu o conflito e se percebeu que as turmas começavam a se constituir como um grupo único e a se confrontar com um grupo “externo”, referido ao coletivo de educadores que coordenava o processo e a escola.

Primeiro houve uma sensação de caos: estava instalada a desordem. Especialmente uma das frases do documento calou fundo na equipe: “*Afinal, estamos jogando o nosso jogo ou o jogo deles?*” Como admitir que numa proposta acalentada com tanto sonho e boas intenções se pudesse constatar a presença de “dois lados”? Onde estaria a falha? Depois de passado o impacto mais emocional, e ampliando a discussão com pessoas que conheciam a proposta do curso mas conseguiam ter o distanciamento de quem não estava no seu dia-a-dia, a equipe extraiu algumas lições importantes do processo. (CALDART, 1997, p. 88).

Para a coordenação do curso, este conflito foi revelador e descortinou um dos aspectos fundamentais onde o curso deveria avançar, sobre o qual se assumiriam outras posturas teórico-metodológicas, dando outro rumo para as turmas seguintes. (CALDART, 1997).

Na verdade o coletivo de estudantes estava dando o salto de qualidade teoricamente esperado pela equipe... Algumas reflexões que aconteceram neste momento: os processos de (re)educação implicam em radicalidade. Para romper com o velho e construir o novo, não podemos ter medo de ir até o fundo das experiências. Assumindo o risco dos equívocos que vão sendo cometidos ao longo do caminho... nas suas contradições, o processo estava mostrando que “meia participação”, “meia democracia” não bastaria para romper com uma prática arraigada no autoritarismo e na subordinação dominadora. (CALDART, 1997, p. 88-89).

Parece ser este um aspecto fundamental na organização do trabalho pedagógico deste curso, pois num primeiro momento “desarruma” aquilo que teoricamente estava bem organizado e vai mostrar uma outra dimensão necessária na formação dos sujeitos que é a de (des)aprender o que está dado *a priori* nas organizações e também ou principalmente na escola.

De modo geral nós, educadoras/es não estamos preparados para lidar com isso. Temos medo da desordem. Quando estamos à frente de uma prática pedagógica que pretendemos seja “alternativa”, estimulamos o espírito crítico, autônomo, transformador. Mas neste processo estimulador da rebeldia, geralmente temos o cuidado de estabelecer “a nossa ordem”, que julgamos alternativa. E quando nossos/as alunos/as começam a aprender a lição e tentam transformar esta nossa ordem, isso nos desestabiliza tanto que a primeira reação costuma ser a do retorno do inconsciente repressor, conservador. (CALDART, 1997, p. 89).

Entretanto, o ganho deste momento foi que conseguiu desafiar a coordenação na busca de uma outra metodologia para organizar a relação entre os educandos e a coordenação do curso e da escola, de forma que o processo se tornasse realmente participativo, de co-gestão como estava “escrito” na proposta e colocado como intencionalidade político-pedagógica. “A partir de muitas sessões de discussão e de estudo, a principal lição tirada neste momento, e que mais tarde culminaria num novo formato metodológico para o curso, foi a de que a chave metodológica desta radicalidade pedagógica pretendida, estava no desenvolvimento da consciência organizativa dos participantes do processo (de todos não só dos/as estudantes), a partir de situações objetivas que exigissem a aceleração da organização coletiva”. (CALDART, 1997, p. 89-90).

Outras referências, com propostas de educação não formal, também se desenvolviam nos projetos de Reforma Agrária. É uma destas referências⁸⁰ que a coordenação do Curso de Magistério busca conhecer, na tentativa de vencer os desafios experimentados nos conflitos citados. Decidiu-se aprofundar, buscando os pressupostos pedagógicos e epistemológicos desta metodologia. O que mais intrigava era a necessidade de compreender como seria possível formar a consciência organizativa de forma que os educandos, ao mesmo tempo em que estivessem num processo educativo formal, se preparassem também para assumir propostas de organização e planejamento necessárias diante do que se esperava para as escolas dos assentamentos.

Mesmo desconhecendo que já se houvesse experimentado esta metodologia em propostas de formação que tivessem etapas e combinadas com a escolarização, decidiu-se experimentá-la, acrescentando-lhes algumas

⁸⁰ Segundo Caldart (1997), tratava-se de, através de uma estratégia metodológica de formação que tinha como objetivo fundamental capacitar para a organização, ajudar os agricultores a constituir formas de cooperação que contribuísse para a viabilização de sua permanência na terra. Apesar das críticas a esta proposta, por ter um viés economicista e pouco dialógico, percebeu-se que havia elementos que poderiam ajudar neste impasse metodológico que se encontrava o Curso de Magistério. Trata-se da Metodologia da Capacitação Massiva que acontecia no que se chamava Laboratório Organizacional de Campo, junto a pequenos agricultores no município de Três Passos – RS no ano de 1991. Conferir também MORAIS, Clodomir Santos de. A capacitação massiva: uma proposta para o desenvolvimento rural. EMATER/RO, Porto Velho, 1989, CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs. Educação para a cooperação. A experiência do Curso Técnico em Administração de Cooperativas do MST. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização Superior em

diferenciações. Algumas experiências foram desenvolvidas, sistematizadas, dando corpo a uma nova proposta metodológica que incorporava agora, práticas e reflexões pedagógicas que estavam sendo produzidas em outros setores do MST. Chamou-se assim, esta nova metodologia de Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC). Alguns cursos passaram a se organizar como um todo na metodologia das OFOCs, outros assumiam parte da proposta, conforme se entendia a necessidade e adequação da proposta metodológica.⁸¹ (CALDART, 1997).

A Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC) é uma opção metodológica construída pelo MST para compor (junto com outros elementos) esta perspectiva/concepção de formação, dando ênfase aos processos de capacitação em organização e de formação para a cooperação. (...) Não se trata apenas de uma técnica a ser utilizada nas atividades formativas. A OFOC é um conjunto articulado de estratégias pedagógicas baseadas na lógica da capacitação. O seu principal propósito é introduzir num determinado grupo o princípio da consciência organizativa. Para isso constrói um formato metodológico para o curso que provoca a necessidade de aprendizados ligados à organização e à participação coletiva no processo formativo, tenha ele o foco que tiver. Ou seja, a OFOC dá a forma de um curso mais do que seus conteúdos. Ainda que esta forma traga em si conteúdos formativos fundamentais, ela pode e deve se vincular com outros focos ou objetivos de formação para que seu próprio objetivo originário se realize. (CALDART, 1997, p. 114).

Em meio a isto tudo havia um trabalho intenso com relação à especificidade do Magistério de formar educadores para as séries iniciais com todas as obrigações legais implicadas como, por exemplo, o estágio. Foi num destes momentos de estágio que se revela uma outra contradição que refletida, qualifica a relação pedagógica entre os TE e TC bem como com os Movimentos e Organizações de origem dos educandos. Segundo Caldart (1997), nesta turma, o estágio⁸², mesmo tendo muitos aspectos bons de modo geral, o resultado foi de muita decepção da equipe que o acompanhou nos locais onde estava acontecendo. Permitiu perceber que

Cooperativismo; CEDOPE/UNISINOS, 1997, MST. A Cooperação Agrícola nos Assentamentos. Cadernos de Formação nº 20. Secretaria Nacional, São Paulo, abril de 1993 e ITERRA, 2004.

⁸¹ O primeiro curso desenvolvido através de uma OFOC foi o Técnico em Administração de Cooperativas (TAC) que iniciou em junho de 1993; em julho de 1994, já na quinta turma, o curso de Magistério também incorpora esta metodologia. Até 1994 dez turmas haviam concluído o curso porém, a partir da 6ª turma, o Curso de Magistério passou a ser desenvolvido em Veranópolis – RS, no ITERRA. A partir do ano de 1995 se iniciam turmas de Magistério em outros estados do Brasil como Mato Grosso, Bahia, Sergipe, Pará, Maranhão, Espírito Santo e Paraíba. (FUNDEP, 1994).

⁸² Nesta primeira turma o estágio era no final do curso, consistia numa prática nas escolas onde os educandos já atuavam, com acompanhamento direto da equipe de coordenação do curso.

... entre aquilo que se discutia em aula, e mesmo o que as pessoas contavam que faziam nas suas escolas, e o que se estava vendo naquela prática concreta, havia muita distância. Não só no plano estritamente pedagógico, ou seja, no jeito de ensinar/educar, mas também na postura política destas/es educadoras/es. Especialmente nos assentamentos, onde a expectativa das comunidades era maior com o curso, as lideranças se mostravam bastante críticas com os resultados imediatos... Sua preocupação maior estava com o envolvimento destas/es professoras/es no conjunto de desafios do assentamento. Segundo diziam na época, até conseguiam perceber certas mudanças na sala de aula, mas dava a entender que este novo saber pedagógico que passavam a dominar lhes estava fechando ainda mais no âmbito restrito da escola. Quase não havia casos de professoras/es que estivessem, por exemplo, ajudando a constituir a equipe de educação do assentamento, ou integrando o coletivo estadual do Setor de Educação, ou que estivessem realmente envolvidos com alguma questão mais ampla do assentamento. (CALDART, 1997, p. 91).

Este momento revela que a intenção inicial de articular o curso de formação de educadores com a realidade vivida no espaço da Reforma Agrária ou do campo com o contexto maior, não estava sendo alcançada. Percebe-se que o entendimento era de que seria necessário rever, repensar a concepção da relação prática-teoria-prática que havia lhes fundamentado até então. Quiçá, rever esta concepção no sentido do que se queria construir um “educador do campo para uma escola do campo” inserida num novo projeto de desenvolvimento conforme discutido até aqui. Como realizar uma formação de educadores que forme este educador preparado para intervir na escola com todas as dimensões que a envolvem, dentre elas também a aprendizagem e, ao mesmo tempo, mobilizado e inserido na ação política e pedagógica do coletivo maior seja do assentamento ou da comunidade onde vive ou trabalha, parece ser a pergunta que acompanhava constantemente a coordenação do curso.

Ao analisar este processo de formação, Caldart (1997) define-o como um conjunto de tentativas, “erros e acertos” do ponto de vista da execução da proposta pedagógica, que vão implicando em um igual número de “erros e acertos” para articular estes educadores em torno de uma proposta de educação (no caso aqui do MST). É desta perspectiva que se destacam alguns aspectos e reflexões sobre estas primeiras tentativas de “educar os educadores”.

Este Curso de Magistério, pois, surgiu num momento fundamental da história da educação no MST, onde se começava a tentar formular e registrar uma proposta pedagógica para as escolas de assentamento. Não foi pensado para “repassar” uma determinada pedagogia aos participantes, porque de verdade ela não existia. É provável que esta tenha sido uma razão histórica importante para o tipo de metodologia de

formação que foi construída através dele, e que hoje, já com um maior acúmulo de formulações pedagógicas, acabou se tornando princípio. (CALDART, 1997, p. 65).

Num primeiro momento se pensava em romper com o isolamento do trabalho de cada educador, criando algum canal de articulação entre eles, através de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, dentre elas seminários, cursos, encontros, coletivos, setores, articulações, oficinas, sistematização de materiais, socialização de experiências, planejamentos, congressos, jornadas, acompanhamento pedagógico de escolas e experiências, cursos alternativos, entre outros. “Romper com ações isoladas é condição para romper também com o individualismo, com a dificuldade do trabalho cooperativo e para construir uma pedagogia que, embora respeitando a diversidade dos sujeitos que a constituem, é capaz de ajudar a manter a unidade do projeto político que os aproxima.” (CALDART, 1997, p. 58).

Este projeto de formação específica de educadores, vai então criar outra estrutura organizativa para a formação, outra metodologia com o objetivo de marcar uma diferença nesta proposta de formação de educadores ao incorporar a dimensão da educação não formal já vivida, juntamente com as disciplinas de um curso formal, ou seja, o conhecimento historicamente sistematizado e toda a demanda do contexto do campo.

A proposta de formação desenvolvida, sistematizada e apropriada pelo MST, com o aprendizado de método e conteúdo já acumulado, vai compor este processo pedagógico vivenciado no Curso de Magistério. A primeira turma “... é considerada um marco importante na história do MST, à medida em que seu caráter sistemático e de duração mais ampliada acabou lhe permitindo, ao mesmo tempo, incorporar e gerar novas práticas de formação desenvolvidas nos diversos lugares da luta, bem como ser um espaço privilegiado de experimentação, criação e recriação das concepções e práticas pedagógicas do/no MST. (CALDART, 1997, p. 33).

Esta forma de organizar a formação de educadores, que alia as disciplinas do curso, à experiência de formação nos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo numa relação entre conteúdos, organicidade, trabalho, experiências, novas práticas e pesquisa da realidade, inserção e

intervenção nos Movimentos e Organizações de origem, envolvimento na articulação de novos espaços de organização, passa a ser a marca dos processos de educação formal no MST. É possível perceber que, de certa forma, a síntese que se vivia nas organizações e no “movimento” do campo e que foi canalizada num determinado momento histórico com o nascimento do MST, repete-se na síntese feita agora na proposta de educação que vai sendo construída neste espaço que aglutina também outros Movimentos, mas que tem o MST como protagonista.

É possível constatar, a partir desta primeira turma⁸³, vários aprendizados que trazem também consigo limites, uma vez que são novos, no sentido de criados, experimentados e constantemente avaliados pelas turmas que se sucedem. Alguns deles no sentido político-pedagógico da turma, outros da relação do Movimento com a sociedade, principalmente nas parcerias e horizontes que se abrem neste “movimento novo”, que implica lidar com o conhecimento sistematizado, a escola, o assentamento, as políticas públicas, o projeto de desenvolvimento e a luta de forma organizada e coletiva. (CALDART, 1997).

Percebe-se o nascimento de um “educador em movimento” implicado com a transformação numa perspectiva de aliar os saberes populares com o conhecimento sistematizado e as necessidades da existência. Um “educador do campo”, que compreenda o projeto de desenvolvimento em curso e se alie aos novos espaços e projetos que necessários neste momento histórico. Um “educador da escola do campo”, uma escola que eduque desde a perspectiva dos direitos levando em conta que, a educação rural historicamente veio sempre aliada ao um projeto que visava manter ou aumentar a propriedade privada dos meios de produção e a escola conquistada nos espaços de reforma agrária por já encontrar-se na perspectiva do direito à terra, e de todas as necessidades decorrentes deste novo projeto para o campo, deveria ter um “novo educador”.

Deste período específico 1989-1998, é possível perceber que, desde estes processos e iniciativas, o MST contribuiu para que o campo, na efervescência

⁸³ A experiência dos cursos formais desenvolvidos na FUNDEP e no ITERRA, no estado do Rio Grande do Sul, neste período de 1990 a 1995, expande-se para outros estados juntamente com a busca de possibilidades para acessar ao Ensino Superior, a princípio pensava-se num Curso para área da Educação. A partir da 5ª turma o Curso de Magistério passou a ter abrangência nacional e depois voltou-se a ter abrangência regional, quando se organizaram os cursos em outros estados do país, em parceria com Universidades e Secretarias de Educação. Podemos citar: ES, PB, SE, MS, BA, PA, MA, PI, RN, PE, etc. (ITERRA, 2004).

de luta e organização, juntamente com outros Movimentos e Organizações, avançasse na dimensão da educação, dimensão pouco reconhecida como necessária ao Desenvolvimento do Campo nesta perspectiva, até este período.

O recém acontecido III Congresso do MST (em 1995), assumira a abertura do Movimento à sociedade, expressa no próprio tema: “Reforma Agrária: uma luta de todos”, isto significava construir relações com diferentes setores da sociedade, bem como ampliar parcerias em todas as áreas. As novas estratégias adotadas também na educação, principalmente na frente de organização da EJA em todo o país, criam uma conjuntura nova.

É neste contexto, que nasce um novo termo que define uma concepção de educação num Projeto de Desenvolvimento do Campo: Educação do Campo. “A educação idealizada nos princípios pedagógicos e filosóficos do MST é a educação que nunca existiu para as classes populares – pobres, minorias – no Brasil. Não é somente a educação para os assentamentos ou para o campo, é muito mais, é a educação do povo.” (SOUZA, 2006, p. 34).

No próximo capítulo trataremos de como nasce a Educação do Campo e com ela o fortalecimento das políticas públicas a partir dos aprendizados vividos nas experiências dos Cursos da FUNDEP principalmente na proposta de educação dos cursos do MST. Destaca-se o Ensino Superior para os camponeses, especificamente o Curso de Pedagogia da Terra, trazendo também reflexões sobre o Curso de Pedagogia e o pedagogo que se pretende formar. Tais referências se constituem entre muitos limites, por vezes oscilando entre avanços, dúvidas e contradições, mas impulsionados pelos novos contextos, desafiam a manter esta trajetória de construção e luta dos povos do campo historicamente excluídos de uma proposta de educação que favoreça o desenvolvimento humano.

4. INSTITUIR APRENDIZADOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES POPULARES DO CAMPO: O DESAFIO DE “MOVER-SE” ENTRE AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

4.1. APROXIMANDO-SE DE UMA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Analisando os processos de educação formal que se desenvolveram, é possível perceber que não foram apenas os processos de educação formal que avançaram nesta relação com os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo gerando novas propostas de educação e com elas novas metodologias para os processos educativos dos camponeses. A efervescência vivida no campo, também impulsionava os Movimentos a assumirem posturas diante da sociedade, do Estado e deles mesmos, o que gerou nos coletivos, tensões, rupturas, deslocamentos e aproximações das relações nos MSPdoC.

Deste ponto de vista, destacam-se duas questões, a primeira do período de 1989-1994, onde os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo criam e fortalecem a dimensão da educação coletivamente, não por uma intencionalidade colocada previamente, mas por uma necessidade dos acampamentos e assentamentos e mesmo da pequena agricultura. Estas iniciativas podem ser consideradas fundamentais para gerar as propostas dos cursos formais no espaço dos MSPdoC. Uma segunda questão, no período seguinte, 1994-1998, com a emergência da necessidade de consolidar uma identidade de cada Movimento enquanto sujeito coletivo.

Esta necessidade refletida e assumida, num primeiro momento pelo MST, remete a uma reorganização do espaço em que o Movimento se inseria, implicando em rever e assumir também instrumentos e estratégias de ação, intervenção, estudo e aprofundamento, um dos motivos pelo qual acontecem mudanças e rupturas, num primeiro momento entendidas até como divisões ou diferenças, naquele coletivo de Movimentos e Organizações (no caso, a FUNDEP).

Uma reflexão possível é de que houve um deslocamento no foco da ação dos Movimentos que, durante este período de seis anos avançaram na construção de seus espaços de atuação, compreendo-os melhor, a partir das necessidades e

demandas específicas das bases, o que possibilitava perceber diferenças teórico-metodológicas diante do projeto de sociedade que se propunha, tanto nos fundamentos, quanto no encaminhamento das ações. No trabalho colegiado entre os Movimentos e Organizações no espaço da FUNDEP, principalmente nos cursos formais, estas diferenças se acirravam, modificando a conjuntura e aumentando a necessidade de se organizar e construir outros espaços e propostas de educação, formação e produção, com uma identidade própria. O Movimento que primeiro toma esta iniciativa é o MST⁸⁴.

A partir de 1994, começou uma nova discussão envolvendo a educação no MST: a necessidade da criação de uma Entidade Educacional específica no atendimento das demandas de formação e escolarização alternativa ligadas às áreas de Reforma Agrária, e que assumisse como princípios pedagógicos estes que vinham sendo formulados a partir das diversas práticas de educação dos acampamentos e assentamentos, e incluindo as reflexões metodológicas proporcionadas pela experiência da OFOC. Fruto deste novo momento histórico vivido pela questão da Reforma Agrária em nosso país, foi criado em janeiro de 1995 o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, o ITERRA. (CALDART, 1997, p. 95).

Esta iniciativa ocupou e teve o respaldo de reflexões e debates que envolveram tanto ao MST quanto aos Movimentos e Organizações que continuaram no coletivo da FUNEDP, assumindo alguns cursos e recriando outros. Contudo, foi um momento tenso, apresentando-se muitas vezes como uma disputa entre os próprios Movimentos, antes parceiros desta iniciativa. Esta “movimentação” pode ser entendida, neste segundo ponto, como um deslocamento das diferenças que ocorriam no espaço colegiado dos Movimentos, para fora deste espaço específico, mesmo que ainda confusa, ou seja, se antes parecia se ter a mesma identidade, mas aparecia a disputa interna, hoje se define esta identidade e os diferentes Movimentos e Organizações passam a disputar projetos, aceitando as diferenças e divergências e até convivendo com elas, por exemplo, como se vê a partir de 1998, nas políticas públicas de Educação do Campo.

⁸⁴ Nasce assim em 1995 uma nova instituição, orgânica ao Movimento: o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, onde passam a se desenvolver estes cursos. Situado no município de Veranópolis – RS, foi criado a partir de uma parceria da Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB) e da Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA). (CALDART, 1997).

Isto fica mais bem delineado quando o campo passa a ser analisado a partir de Projetos de Desenvolvimento, nos quais se situam os Movimentos e Organizações. Já não se trata de uma questão de disputa, mas de aceitar a obviedade das diferenças de projetos a qual, pela maturidade atingida, é perceptível através da leitura da realidade que os Movimentos e Organizações fazem, da configuração de forças da sociedade e das posições tomadas, das políticas públicas apoiadas, entre outras questões que vão sendo assumidas, fortalecidas, aceitas, combatidas ou não pelos MSPdo C.

Um entendimento possível deste deslocamento é que permitiu o fortalecimento dos Movimentos situados num mesmo projeto de desenvolvimento. Uma das formas de organização que assume esta configuração é a Via Campesina⁸⁵. Esta referência vivida em outros espaços repete-se também nesta nova conjuntura, onde desde suas experiências e identidades específicas, os Movimentos e Organizações juntam-se novamente em torno de questões relativas ao Desenvolvimento e à Educação do Campo, como é o caso do estado do Paraná.⁸⁶ Quando acontece a I Conferência Nacional de Educação do Campo (I CNEC), em 1998, esta nova configuração parece latente e se expressa na articulação e no encaminhamento das questões da proposta da Educação do

⁸⁵ A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Originou-se em abril de 1992 e trata-se de um movimento autônomo, pluralista, sem ligações políticas, econômicas ou de qualquer outro tipo. Está formada por organizações nacionais e regionais cuja autonomia é cuidadosamente respeitada. Está organizada em 8 regiões: Europa do Leste, Europa do Oeste, Nordeste e Sudeste da Ásia, Sul da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central e América do Sul. Em breve serão constituídas outras regiões na África. (Via Campesina, Linhas Políticas: Globalizar a Luta, Globalizar a Esperança – texto avulso). Tem como lema: “Globalizar a luta e as esperanças,” a Via Campesina resgata o termo “camponês” como articulador da diversidade de categorias existentes no meio rural, posiciona-se contra os efeitos da globalização e das políticas neoliberais no campo, em especial no que se refere ao empobrecimento, à destruição das culturas locais, do meio ambiente e à provocação de desenraizamento dos trabalhadores do campo e migrações. (MEDEIROS, 2003).

⁸⁶ Por ocasião da II Conferência Estadual de Educação do Campo, no ano de 2000, em que se escreve a “Carta de Porto Barreiro”, já se expressa este novo momento. A “Carta de Porto Barreiro” é assinada por várias entidades, com grandes diferenças entre elas: Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART), Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), Movimento dos Atingidos por Barragens/Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do rio Iguaçu (MAB/CRABI), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Cooperativa de Crédito Rural com Interação Solidária/Base de Serviço Regional (CRESOL/BASER), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais (DESER), Fórum Centro, Fórum Oeste, MST, Prefeitura Municipal de Porto Barreiro, Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, Setor de Educação da UFPR, Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). (GHEDINI, C. M.; PARMIGIANI, J.; GOBO, P. R., 2000).

Campo, que abre espaços para vários segmentos do campo, desde suas diferentes identidades, movimentos, representações e organizações.

Neste contexto é possível situar o ano de 1998 como um marco deste novo processo de luta dos povos do campo e seus Movimentos, especificamente na questão da educação, por iniciar a configuração de uma passagem da “Educação Rural” para “Educação do Campo” que continuará se delineando no processo que se viveu no decorrer deste tempo. Conforme Martins (2004), a defesa de uma posição em favor desta especificidade da Educação do Campo, é constantemente criticada tendo como argumento que ao fazer isto, reforça-se a oposição rural e urbano, cidade e campo ao mesmo tempo em que, equivocadamente, dicotomiza-se o sistema de ensino.

Em nome dessa pretensa unidade, o que se observa é o descaso em relação à população camponesa; o estabelecimento de uma política de “extensão” (...) dos saberes “cultos” da “vida urbana” para o campo. Enfim a escola do campo é tratada como um apêndice da escola urbana, precariamente estabelecida sobre bases estranhas à sua síntese social, que é responsável por sua condição de existência. (...) tal dicotomia encontra-se socialmente instituída na cisão entre os detentores dos meios de produção – aqui compreendidos também enquanto propriedade privada da terra – e os que necessitam vender sua força de trabalho. Entender a educação rural como elemento ratificador da ordem mantenedora dessa relação de submissão do trabalho ao capital, expressada na luta de classes, é, de forma direta ou indireta, antagônico à idéia de educação enquanto desenvolvimento humano. (MARTINS, 2004, p. 65).

No I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997,⁸⁷ as entidades e organizações presentes como promotoras ou apoiadoras, são desafiadas pela representante do UNICEF, a iniciar “um trabalho mais amplo sobre a educação a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho.” (KOLLING, 1999, p. 14). Decide-se pelo evento que se denomina “Conferência Nacional de Educação Básica do Campo”, num consenso em torno do específico que seria a educação básica do campo e de sua vinculação com um Projeto Popular para o Brasil, com um Projeto de Desenvolvimento do Campo. Atendendo a esta convocação, em julho de 1998

⁸⁷ O I ENERA, acontece no ano de 1997, reunindo educadores e entidades parcerias do MST como a Universidade de Brasília – UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. (KOLLING, 1999).

acontece a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, inaugurando o termo “Educação do Campo”.

É neste ano de 1997 também, durante o I ENERA que se propõe e posteriormente aprova-se o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA),⁸⁸ que vai financiar iniciativas de Educação e Ensino em parceria com diversas universidades.

Se esta Conferência representava novos horizontes para a educação dos povos do campo, deixava também muito claros os frutos do projeto de desenvolvimento implantado no campo brasileiro e, no caso das regiões rurais, da educação rural, que foi consolidada no bojo deste projeto. Dentre eles destacavam-se a escassez de pesquisa das universidades nesta área⁸⁹, o analfabetismo⁹⁰, as matrículas no ensino fundamental⁹¹, a política para as escolas do campo⁹², os problemas com relação ao Ensino Médio⁹³ e como um dos problemas centrais os docentes e sua formação.⁹⁴ (KOLLING, 1999).

⁸⁸ Durante o 1º ENERA, o professor João Todorov, então reitor da Universidade de Brasília, propôs a ampliação do programa proposto no encontro, através de um projeto para as universidades brasileiras juntamente com o MST e o MEC. Esta proposta acaba sendo alocada no Ministério do Desenvolvimento Agrário, com o então ministro Raul Jugmann, onde se forma o PRONERA, tendo neste primeiro momento o professor João Todorov como coordenador. (MORISSAWA, 2000).

⁸⁹ “Especificamente no que se refere à educação escolar no meio rural.” (KOLLING, 1999, p. 38).

⁹⁰ “Segundo dados do IBGE de 1995, chega a 32,7% da população acima de 15 anos, excluindo-se as populações rurais de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá.” (KOLLING, 1999, p. 38).

⁹¹ “Segundo dados do IBGE de 1996, na faixa etária de 7 a 14 anos foram de aproximadamente 2,7 milhões de crianças fora da escola no Brasil.” (KOLLING, 1999, p. 39).

⁹² “Tal política tem sido de concentrá-las cada vez mais na cidade através da nuclearização escolar, que facilita ainda mais a evasão escolar, a discriminação, que reproduz a dicotomia cidade-campo e mesmo o contato com outros valores morais e éticos duvidosos, que se encontram em alguns espaços urbanos.” (KOLLING, 1999, p. 42-43).

⁹³ “Quanto ao Ensino Médio, a estimativa era de que mais de 50% da população brasileira na faixa etária própria (quinze aos dezessete anos) estivesse fora da escola, enquanto 54,3% das matrículas de Ensino Médio situa-se na faixa etária acima de dezessete anos, por sua vez a matrícula no meio rural, desde 1991, representou 1,1% do total dessas matrículas.” (KOLLING, 1999, p. 40).

⁹⁴ Dos principais problemas dos docentes, levantados pelos dados que embasaram a I Conferência, destacam-se a baixa remuneração, as mínimas possibilidades de formação e mesmo nos casos de formação específica para professores rurais, a ausência de um aprofundamento das questões do campo, pois quando citadas reforçam os preconceitos forjados pelo modelo vigente. (KOLLING, 1999).

Esse movimento de exclusão social que caracteriza a problemática da educação do campo, observada do ponto de vista dialético, carrega consigo um certo índice de positividade, pois uma vez frente a uma realidade excludente, o tecido social fornecerá elementos capazes de atuar visando à reversão desse quadro. Essa afirmação delinea a forma de intervenção que se pretende alcançar frente a esse quadro: possibilitar oportunidades inclusivas às camadas sociais que estão à margem de um digno convívio humano. (MARTINS, 2004, p. 68).

No contexto das lutas para superar a exclusão é que, em julho de 1998 acontece a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”⁹⁵, reunindo educadores, educandos e sujeitos envolvidos com a educação de diferentes segmentos dos camponeses: Sem Terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, juntamente com suas Organizações e Movimentos do campo de todo o país. Este momento torna-se uma marca na História da Educação (brasileira/rural/do campo), conforme as palavras do professor Miguel Arroyo, observador atento deste evento:

... os educadores e educadores do campo entraram na conferência como pessoas totais, não como professores/professoras. Carregam a infância, criam espaços, cirandas infantis para ela, inserem a infância, a juventude em seus rituais e representações. É impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, à juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos. Eles transitam, gritam, brincam, fazem-se presentes nos tempos e nos espaços dos painéis, das mesas temáticas, do lazer, das representações. Os sujeitos têm tanta presença, que não podemos deixar de referir o projeto de desenvolvimento para o campo e a educação básica para pessoas concretas, sujeitos de direitos. Uma grande lição para nossa pedagogia formal, distanciada dos sujeitos ou que os reduz a alunos, aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados, especiais ou normais. Recuperar a centralidade dos educadores e educandos como sujeitos sociais e culturais só poderá vir de pedagogos que têm a consciência de seus direitos e participam de movimentos nos quais se constroem como sujeitos históricos. (ARROYO, 1999, In. KOLLING, 1999, p. 11).

É nesta Conferência que oficialmente se passa a utilizar o termo “do campo” não mais “meio rural”, que até então era usada também pelas iniciativas de educação dos MSPdoC com expressões como “Educação Popular para o meio rural”, “Desenvolvimento rural”, “Educação Rural”, entre outros.

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e

⁹⁵ “Nos encontros preparatórios, realizados para discutir as experiências estaduais e refletir o texto base, reuniram-se quase todos os estados brasileiros. A I Conferência contou com 974 participantes e foi realizada no Centro de Treinamento Educativo – CTE, em Luizânia – GO.” (KOLLING, 1999, p. 17).

das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING, 1999, p. 26).

A I Conferência reafirmou que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele, concepção que permaneceu viva e alimentada pela Articulação Nacional *Por uma Educação do Campo*⁹⁶. Dentre outras atividades, a Articulação organizou em 2002 um Seminário Nacional⁹⁷ orientado por dois eixos: “Políticas Públicas para a Educação do Campo” e “Identidade política e pedagógica das Escolas do Campo”. Fortalecido pelas inúmeras experiências apresentadas, tendo como mote central a construção e implementação das políticas públicas de Educação do Campo no país e, embasado nos estudos e análises daquele momento, o Seminário propõe a “Declaração 2002: Por uma Educação do Campo”⁹⁸. “Emerge um conjunto de iniciativas que impulsiona a inserção da Educação do Campo na agenda política. Surgem parcerias, experiências educativas e mudança paradigmática no cenário político-econômico-social, tendo como sujeitos centrais os trabalhadores rurais (...) e a necessidade do desenvolvimento de conhecimentos educacionais críticos cujos autores são os próprios protagonistas”. (SOUZA, 2006, p. 58).

Este evento e o contexto que o cerca, é outro momento da Educação do Campo uma vez que, neste mesmo período, tendo como referência as diferentes experiências, necessidades e desafios delas advindos, se constroem as Diretrizes

⁹⁶ A Articulação Nacional Por uma Educação do Campo foi constituída em 1998, tendo como integrantes representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A partir deste seminário a articulação foi ampliada. . (KOLLING, 1999)

⁹⁷ O Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, aconteceu no ano 2002, dias 26 a 29 de novembro, no Campus da UnB, em Brasília – DF. Foram 372 participantes de 25 estados representando várias Organizações Sociais: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimentos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Família Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária, entre outras. Houve também a participação de diversas Universidades do país, Secretarias Municipais de Educação e de outros órgãos públicos federais. (KOLLING, 2002).

para as Escolas do Campo⁹⁹, buscando garantir e fazer avançar as iniciativas de Educação do/no Campo que nascem e se fortalecem depois da I Conferência, interpelando as escolas públicas, pois ainda seguem o modelo vigente de tradição da educação rural, “colada” ao modelo de desenvolvimento hegemônico do campo. Construir as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, trazia a perspectiva de maiores avanços para a implementação desta política. “A Resolução faz indicações concretas de responsabilidades dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas (...) têm significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política.” (MUNARIM, 2006, p. 18. In: MOLINA, 2006).

Uma das diferenças que caracterizam estas Diretrizes é que foram construídas pelos mesmos sujeitos que desenvolveram as experiências e também organizaram e vivenciaram a I CNEC¹⁰⁰, apesar de conhecerem os limites de um Parecer como este, como nos diz a própria relatora: “... por várias razões conclui-se que este parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos sobretudo pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura (...).” (BRASIL, 2001, p. 37).

A aprovação das Diretrizes teve como um desdobramento, em diferentes estados, regiões e municípios, a organização de seminários, encontros, debates e outros eventos para divulgação e aprofundamento. Estas iniciativas, no ano de 2003, fortaleceram a reivindicação pela implementação de Coordenações Estaduais, Equipes Regionais e de uma Coordenação Nacional¹⁰¹. Passados quase seis anos, o debate gerado na sociedade desde 1998 trouxe novas demandas, exigindo uma postura mais clara com relação a esta mobilização na perspectiva das políticas

⁹⁸ Dados sobre o Seminário como a Declaração 2002 e outros textos, podem ser encontrados em Kolling, 2002.

⁹⁹ Conforme a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002, foram instituídas as “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo”.

¹⁰⁰ I Conferência Nacional de Educação do Campo.

¹⁰¹ Em alguns estados, como no Paraná, a partir do ano de 2003 cria-se, junto à SEED uma Coordenação Estadual, organizam-se Seminários e eventos em parceria com o Governo do Estado e os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

públicas. Por isso, em agosto de 2004, realiza-se a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”.¹⁰² “A II CNEC pretende ser uma etapa significativa na história da construção do direito dos povos do campo à educação. Nas últimas décadas se acentuou a presença dos Movimentos Sociais na cena política e cultural. No conjunto de suas lutas (...) foram construindo-se sujeitos coletivos de direitos, entre eles do direito à educação.” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO II, Texto Base, 2004, p. 4).

Um dos resultados do evento foi a organização de uma “Declaração Final: Por uma Política Pública de Educação do Campo”, da qual destacam-se cinco pontos: Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social; Ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior; Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo; Formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente e Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos. (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO II, Declaração Final, 2004).

Há que se considerar que a especificidade proposta pela Educação do Campo, foi historicamente excluída e, excluída por um sistema, o que fortalece a necessidade de pensá-la no contraponto do avanço do modo de produção capitalista no campo e na cidade, conforme reflexão trazida por Martins 2004.

O conjunto de ações executadas, com base na racionalização econômica neoliberal, gera, em toda sua extensão, sérias conseqüências sociais materializadas nos altos índices de exclusão social. (...) O que se pretende (...) é ampliar o sentido da exclusão em educação para categorias culturais e econômicas, como: os privados financeiramente do acesso à escola, os povos indígenas e, especificamente, os habitantes da zona rural,

¹⁰² Foi realizada de 2 a 6 de agosto de 2004, no Centro de Treinamento Educativo – CTE, em Luiziana – GO, com o lema: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. Foram 1.100 participantes “representantes de Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, das Universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo, educadoras e educadores, educandas e educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO II, Declaração Final, 2004).

que por privação de direitos sociais cada vez mais aguda, têm o seu direito à educação negado. (...) Em uma palavra: incluir as minorias privadas de direitos pressupõe a compreensão de suas especificidades como componentes de uma totalidade na qual eles estejam inseridos.

Remeter-se às especificidades das minorias excluídas e das camadas populacionais situadas à margem do processo educacional não é somente destacar suas carências, também salientar seus elementos culturais singulares, que se constituem, além de ponto de partida para uma ação pedagógica, uma "riqueza cultural". (MARTINS, 2004, p.66)

Na II CNEC foi assumida, por parte do governo federal, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no MEC, que dará um tratamento específico para a Educação do Campo, através da Coordenação Geral de Educação do Campo, desencadeando ações afirmativas nos estados e suas regionais.

Na trajetória da Educação do Campo é possível visualizar o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, dos mediadores (igreja, ONGs) e das universidades e governos. No movimento das lutas e reivindicações sociais do século XX e no processo de construção da democracia, os Movimentos Sociais ampliaram o seu leque de temáticas e direitos sociais focalizados nas suas ações e manifestações. A luta pela educação indígena, pela educação nos acampamentos e assentamentos, nos espaços dos quilombolas tornou-se visível na sociedade e conquistou espaço na legislação educacional. (SOUZA, 2005, p. 58).

Juntamente com a SECAD, efetivou-se a implantação da Coordenação Geral de Educação do Campo, porém ainda frágil, como se percebe nas palavras do então coordenador MUNARIN (2006), quando afirma que diante das transformações necessárias à máquina estatal, esta iniciativa deve ser encarada como um ponto de partida...

... a criação de uma Coordenação-Geral de Educação do Campo na estrutura do MEC, pode ser vista como um ponto de alcance das forças populares do campo que propugnam por políticas democráticas de educação, deve também ser encarada como um ponto de partida, tão somente um ponto de partida, num árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal. Eis que essa máquina sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares, sustentada e sustentando preconceitos e projetos políticos e econômicos diversos dos defendidos por esses sujeitos sociais que ora se insurgem no campo da Educação do Campo. Reconheça-se, também, que essas fragilidades apontadas e ainda reinantes no interior do MEC são reflexos da cultura hegemônica na sociedade brasileira. (MUNARIM, 2006, p. 16. In: MOLINA, 2006).

Após destacar como, através dos Movimentos e Organizações do campo, a educação veio se constituindo, tomando forma e propondo processos novos, sendo capaz de assumir uma nova denominação marcada por um projeto de

desenvolvimento do campo, permanecem dúvidas e desafios, bem como embates teórico-metodológicos a partir dos quais se estabelecem espaços e referências que deverão fazer avançar tanto a construção desta proposta quanto as políticas públicas.

Este desafio deverá ir permeando as práticas e as discussões teóricas, uma vez que já são muitas as universidades e órgãos de governo que se envolvem neste compromisso de considerar as propostas de Educação e Desenvolvimento dos Movimentos e dos povos do campo, na perspectiva das políticas públicas.

... a Educação do Campo não é questionada pela educação das cidades, nem por uma nova moda pedagógica, nem por uma nova política pública, nem se quer pela modernização produtiva do agronegócio, nem pela moderna burguesia agrária, mas pelos Movimentos Sociais, pelos povos do campo organizados. Em movimento. Este fato inverte nosso olhar. O povo sempre foi visto como receptor agradecido de dádivas das elites compassivas, abrir uma escolinha rural era uma dádiva do fazendeiro ou do novo prefeito. Os povos do campo de agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas. Um fato que inverte a lógica em que por séculos equacionamos as políticas públicas educativas para o povo. (ARROYO, 2006, p.10. In SOUZA, 2006).

Situar a Educação do Campo como uma “inversão do olhar” que costumeiramente é lançado sobre os camponeses, requer a análise de quem são e qual o projeto está guiando estes camponeses ao exigirem uma outra educação, projeto este gestado ao longo deste tempo de lutas e construções, tal análise deverá guiar também os Movimentos que organizam estes camponeses, exigindo-lhes repensar e retomar posturas e práticas. “O Campo não é mais o espaço do “atraso” como percebido durante tantos anos. Passou a demandar um conjunto de serviços relacionados aos direitos sociais e a polemizar a concentração da terra e as possibilidades de construção de uma vida digna.” (SOUZA, 2006, p. 58).

Pode-se dizer que esta relação entre Educação e Movimentos Sociais e Organizações Populares no Campo faz avançar a discussão da educação formal como uma das dimensões no projeto de desenvolvimento do campo, por dentro de várias organizações e entidades, dimensão ausente, de modo geral, nos períodos anteriores, como é o caso das entidades da Agricultura Familiar. Entretanto um dos grandes desafios que está colocado é a relação entre a implementação desta proposta de Educação do Campo, enquanto política pública, e a continuidade da

construção de referências no espaço dos Movimentos. Um destes avanços/desafios é a formação de educadores no Ensino Superior, através do Curso de Pedagogia.

4.2. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM NÍVEL SUPERIOR NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E ORGANIZAÇÕES POPULARES DO CAMPO

Em janeiro de 1994 o MST havia organizado um Curso não formal de 20 dias, para o coletivo nacional ampliado, que chamou de “Curso de Pedagogia”, com o objetivo de sistematizar, elaborar materiais e propostas de ação a partir das diferentes frentes de atuação do Setor de Educação. “A experiência mostrou ao mesmo tempo as lacunas da formação dos quadros do setor e as potencialidades pedagógicas de tornar mais sistemática um tipo de formação como a realizada nestes dias.” (CALDART, 2002, p. 80). Ainda conforme a autora é desta perspectiva, que a primeira turma do Curso de Pedagogia vai reunir grande parte do coletivo nacional de educação do MST, pois se esperava que, se o Magistério havia sido um lugar de elaboração teórica do projeto de educação do MST, o curso de Pedagogia proporcionaria um espaço de aprofundamento e discussão da Pedagogia do Movimento, incluindo a formação política mais ampla e também a elaboração mais específica das modalidades de ensino.

O que pesou mais foi a constatação da fragilidade de formação pedagógica das pessoas responsáveis pelo setor de educação nos estados, que começaram a perceber seus limites na condução de certas tarefas, especialmente aquelas relacionadas ao acompanhamento das escolas de educação fundamental, mas também diante dos desafios da educação de jovens e adultos, da educação infantil e da coordenação geral do setor. E os membros do coletivo nacional que já tinham feito nossos cursos de Magistério sentiam mais ainda a necessidade de continuar estudando, diante de um mundo de conhecimentos que apenas começava a ser vislumbrado. (ITERRA, 2002, p. 79).

Decide-se então buscar formas de concretizar uma proposta com tal alcance. No caso do Magistério, foram três anos de articulações do MST com várias instituições, buscando abrigo legal até que se definiu por criar um curso próprio. Para o Ensino Superior, desde o início, estava posto que fosse realizado através de parcerias com as Instituições de Ensino Superior. “Passamos (...) de 1995 a 1997 fazendo audiências e reuniões com diversas Universidades Federais, Estaduais e

Comunitárias, especialmente do centro-sul do país, até conseguir iniciar a primeira turma em janeiro de 1998, em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, com sede na cidade de Ijuí.” (CALDART, 2002, p. 79). Este momento trazia elementos novos com relação ao que havia acontecido com os Cursos de Magistério¹⁰³, as iniciativas agora não eram apenas do Movimento com relação às instituições de ensino, mas também as instituições demonstravam interesse em realizar parcerias a partir do próprio PRONERA.

A partir de 2001 várias negociações, em diferentes estados, foram se desenvolvendo, dando origem a novas turmas, não apenas na área da educação, mas também em outras áreas e em outros contextos como foi o caso do Rio Grande do Sul¹⁰⁴, que na esfera do estado, assumiu como prioridade no orçamento participativo, a criação de uma universidade estadual. O MST é chamado, juntamente com outros Movimentos, a contribuir com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul para criação da própria universidade estadual e também com Projeto Político Pedagógico e a Base Curricular de seus cursos, sendo possível contribuir na discussão e formatação geral do currículo. Nasce então no ano de 2001, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) firmando um convênio para a realização de oito turmas organizadas pelos MSPdoC no Estado,¹⁰⁵ quatro destas turmas com a Via Campesina e outras quatro, com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (FETRAF-SUL).¹⁰⁶ Para o MST esta foi a 5ª

¹⁰³ As duas primeiras turmas de Magistério iniciam em janeiro de 1990 no Rio Grande do Sul e, só em 1995, se iniciam cursos em outros estados.

¹⁰⁴ A gestão do governo estadual no período 1999-2002, tinha a frente o governador Olívio Dutra que orientado por uma concepção de governo popular, planejava parte das ações do governo estadual pelo Orçamento Participativo, metodologia em que as organizações da sociedade civil participam na definição e aplicação dos recursos. No caso específico da orientação para a criação de uma Universidade Estadual, dos 497 municípios do estado, somente 2 não votaram pela criação da UERGS e das 22 regiões, 21 elegeram-na como prioridade. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005).

¹⁰⁵ Por conta das diferentes concepções os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo dividem-se basicamente em dois segmentos: um da Via Campesina, que assumiu a coordenação de duas em Pedagogia e duas turmas em Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, da mesma forma, as outras turmas com a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF-Sul. Esta “divisão” com relação às concepções do Projeto de Desenvolvimento do Campo assume esta configuração desde os anos 1983-1985. Um destes marcos pode ser reconhecido nos respectivos Congressos que criam o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) neste período.

¹⁰⁶ Os dois primeiros cursos realizaram convênio com a FetraF-Sul em 2002. Aconteceram em Cruz Alta – RS o Curso de Pedagogia do Ensino Fundamental Crianças, Jovens e Adultos e em Sananduva – RS, o Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial. As

turma de Pedagogia da Terra, numa parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), envolvendo agora também os Movimentos que integram a Via Campesina.

Os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo viveram momentos em que a educação formal não estava em pauta, porém, a intensa experiência vivida nos cursos formais, com a realização das Conferências, fizeram com que a discussão da Educação do Campo demandasse a organização de coletivos e articulações, envolvendo Movimentos e Organizações pela tarefa da educação, como é o caso da Via Campesina que atua nesta perspectiva de forma mais orgânica no Rio Grande do Sul e a Articulação “Por uma Educação do Campo” no Paraná, entre outros.¹⁰⁷

A primeira turma de Pedagogia em parceria com a UNIJUÍ, denominou-se oficialmente de “Curso de Pedagogia para Formação de Professores e Coordenadores da Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária”, entretanto, apenas ouviu-se falar do “Curso de Pedagogia da Terra”. Esta origem não é casual, mas traz muito da identidade própria destes educadores, na sua maioria militantes, que faziam parte desta primeira turma. Dentre as várias atividades que compunham sua organização, o jornal da turma era uma delas e que, coincidentemente, acaba tendo uma função histórica muito importante.

Discutimos sobre o nome do jornal buscando algo que nos identificasse e nos diferenciássemos na Universidade. Houve várias sugestões de nomes. A conclusão foi que a distinção entre nós e os outros estudantes era a *terra*, porque mesmo que a origem de muitos deles fosse o campo, já tinham perdido os laços com a terra. Então o nosso jornal

turmas da Via Campesina, através do convênio com o ITERRA, realizam o Curso de Pedagogia para Formação de Professores em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos em Veranópolis – RS no ITERRA e Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, na FUNDEP, num primeiro momento em Braga – RS, posteriormente tem continuidade em Ronda Alta - RS.

¹⁰⁷ A Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” é organizada em 2000 no contexto da II Conferência Estadual “Por uma Educação do Campo. “... passou a representar um movimento de resistência no contexto estadual (...) ter um papel fundamental de articular experiências, contribuir na qualificação das ações, fortalecendo, deste modo, um movimento de resistência onde, construir um espaço para a reflexão da Educação vinculada a um Projeto de Desenvolvimento e de Sociedade fosse possível. A Articulação passou a ter como objetivo, manter as pessoas unidas a partir do espírito que se desenvolveu na II Conferência e, ao mesmo tempo, incorporar outras pessoas, entidades e movimentos que pensem o campo e desenvolvam referências de educação do campo. (...) Neste sentido a Articulação é também um espaço de negociações entre as diversidades para que se possa construir Políticas Públicas de Educação do Campo”. (GHEDINI, PARMIGIANI, GOBO, 2000).

passou a ser chamado de *Pedagogia da Terra*. O que não sabíamos naquele momento é que esse nome iria ter um papel histórico em nossa turma e se transformar em marca do curso. (ITERRA, 2002, p. 14).

Não foi apenas na universidade que este nome passou a ser adotado, mas nos próprios Movimentos ele passa a ter eco uma vez que sintetiza significados que foram se desenhando a partir das inúmeras iniciativas de educação formal e não formal, realizadas ao longo destes anos em que se empreendeu de forma mais organizada a luta dos povos do campo. “Nas negociações das novas turmas a expressão foi incorporada e hoje já se tornou linguagem comum: as próprias universidades identificam as turmas do Movimento com este nome, embora nenhuma delas tenha chegado a incorporá-lo na designação oficial do curso (...).” (ITERRA, 2002, p. 83).

... o nome Pedagogia da Terra (...) em sua experiência concreta tem reafirmado uma visão humanista e dialético-materialista de educação: o ser humano se produz a si mesmo, socialmente e sob determinadas condições materiais; e o processo de formação humana acontece no movimento permanente e contraditório entre circunstâncias e escolhas, entre ser transformado pelas circunstâncias e transformar as circunstâncias, transformando-se a si mesmo. (Marx). O substantivo terra, associado com a pedagogia, indica o tipo de materialidade e de movimento histórico que está na base da formação de seus sujeitos e que precisa ser trabalhada como materialidade do próprio curso: vida construída pelo trabalho da terra, luta pela terra, resistência para permanecer na terra. (...) Estas são dimensões que já integram as discussões sobre um outro projeto de desenvolvimento do campo, mas que nem sempre costumam fazer parte de nossas reflexões sobre educação e muito menos de nossa intencionalidade na formação de educadores. (CALDART, 2002, In. ITERRA, 2002, p. 95).

Esta percepção vai afirmando um processo de formação de educadores, que busca um vínculo maior com as teorias do projeto histórico, com as lutas dos Movimentos e com um projeto de Desenvolvimento do Campo.

A primeira turma da Pedagogia da Terra, em termos de organização, segue os aprendizados dos Cursos de Magistério e demais cursos formais realizados na FUNDEP e no ITERRA, sempre com algumas variações em função do espaço disponível e da relação entre este espaço e as universidades: a alternância que se organiza em Tempo Escola e Tempo Comunidade articulados, através de eixos e nestes, com suas especificidades conforme as turmas, as necessidades e os locais, a organização das equipes de trabalho, da gestão e da coordenação geralmente com destaque para a coordenação pedagógica e para a organicidade das turmas, que vai sendo construída nestas relações, buscando sempre garantir a

identidade do MST e de outros MSPdoC que em alguns casos compuserem os cursos.

O curso foi abrigado legalmente na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), oficialmente como Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Para os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo foi denominado Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil¹⁰⁸, sendo realizado no período de 2002 a 2005, numa parceria entre o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e os Movimentos que integram a Via Campesina/Brasil, realizando-se no espaço do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Veranópolis-RS.¹⁰⁹

Há que se considerar um outro elemento importante neste percurso, já analisado por outros estudos sobre a Pedagogia da Terra (TITTON, 2006, COSTA, 2005), que são as parcerias, uma das únicas possibilidades de se realizarem estes cursos, neste momento. Estas parcerias acontecem de várias formas, uma delas é entre os Movimentos que seguem uma mesma linha de concepção e em alguns casos, entre Movimentos e Organizações que tem linhas e concepções diferentes, uma outra forma que se destaca é dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo com Instituições de Educação Públicas ou Comunitárias.

Analisaremos apenas alguns aspectos da parceria entre os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo e as Universidades, pois esta relação coloca-se num novo contexto da última década, trazendo vantagens para a sociedade civil como seu crescimento em participação e ocupação de espaço político, mas ao mesmo tempo, apresentam limites e dificuldades. “A questão da

¹⁰⁸ Um quadro mais detalhado do Curso poderá ser encontrado no Anexo II.

¹⁰⁹ A maior parte dos cursos dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, sempre iniciou sem todas as condições de estrutura e mesmo condições legais, bem como a organização da Proposta, pela necessidade e urgência demandada desde os locais de origem dos educandos e também por uma concepção de que a luta é um processo, que os sujeitos se constroem neste processo e que, ao formar o sujeito aperfeiçoam-se também as propostas e as metodologias desta formação. Com esta turma viveu-se o mesmo processo, quando foi realizada a Etapa Preparatória em 15 de março de 2002, o Conselho Estadual de Educação ainda não havia dado o parecer favorável à criação da Universidade (UERGS), mas a Via Campesina entendeu que a mobilização da turma seria também uma forma de impulsionar o processo. O convênio entre o ITERRA e a UERGS só foi assinado em 28 de março e o parecer de credenciamento da UERGS só foi aprovado pelo Conselho Estadual em 09 de outubro de 2002, já com o conjunto das turmas em andamento, possibilitado por uma autorização formalizada pelo próprio Conselho Estadual de Educação. (ITERRA, 2002).

participação da sociedade civil é um elemento fundamental de diferenciação entre os vários projetos políticos em disputa. Apesar das diferenças é possível afirmar, no entanto, que a grande novidade que os anos 90 trazem consigo é uma aposta generalizada na possibilidade de uma atuação conjunta, de “encontros” entre o Estado e a sociedade civil.” (DAGNINO, 2002, p. 13).

Para os Movimentos toma-se aqui uma perspectiva que busca analisar de que forma esta parceria poderá contribuir para o avanço da proposta, tendo em vista que a ação dos Movimentos na sociedade no que se refere ao impacto direto de sua ação, na relação com o total da população do campo, por exemplo, ainda é restrita. As parcerias e com elas a proliferação dos cursos, conseguem ampliar a oportunidade para que mais pessoas tenham acesso à formação, neste caso, que mais educadores tenham oportunidade de formar-se para uma proposta específica.

... como os Cursos devem ser vinculados a uma Universidade para que haja o reconhecimento, devem estar adequados à legislação que regula os cursos oferecidos por estas instituições, e, portanto, inscrevem-se no quadro dos cursos formais da instituição, por maiores que sejam as peculiaridades que possam apresentar. No momento da elaboração de tais projetos, há uma forte disputa entre posições antagônicas dos diferentes Movimentos Sociais, entre estes e a universidade, enfim, entre os parceiros, que representam instâncias e interesses sociais muitas vezes opostos. (...) Reconhecemos, portanto, que mesmo com o Movimento Social apresentando uma concepção pedagógica progressista, já no processo de formulação do projeto dos cursos, passa por um processo de “adequação legal” para que possam ser aceitos em tais instituições... (TITTON, 2006, p. 82).

Esta perda da originalidade dos processos é um dos elementos que no caso do Curso de Pedagogia da Terra analisado, não aconteceu, pois tanto no caso da criação da UERGS, quanto dos cursos, houve a participação dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Mas isto não é comum, em outras parcerias com o próprio MST, como nos mostra Dagnino (2002) nem sempre há compartilhamento de projetos políticos. O que pode haver é a coincidência de objetivos, em que por razões de seu projeto político, a parceria interessa ao MST ou outra organização e por razões de índices quantitativos ou outras, a parceria interessa ao estado ou à instituição de educação. Contudo, essa mera complementaridade pontual na parceria é precária como mostram as tensões vividas noutros processos.

Um aspecto que tem dificultado as relações de parceria é a falta de pessoas para dar conta dos aspectos metodológicos específicos da proposta dos

MSPdoC no que se refere à formação de um “pedagogo educador do campo” e de um “pedagogo em movimento”, pois tais aprendizados se constituíram no processo dos Movimentos e nem sempre, nas Instituições Oficiais, há educadores preparados para este acompanhamento, incorrendo-se no risco de uma dimensão sobrepor-se, em detrimento de outras.

Para os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo nas parcerias, a falta de conhecimento técnico com relação às propostas legais dos cursos e a própria operacionalização da parceria é um aspecto difícil, mas ao mesmo tempo a apropriação destes espaços e a aprendizagem que resultam, é formativa e constitui-se num avanço. No curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, a forma organizativa de Núcleos de Base e Instâncias de Coordenação, possibilitou aos educandos a participação também no processo de gestão. “Além da qualificação técnica, a qualificação política da representação da sociedade civil envolve um aprendizado crucial nestes novos espaços que trazem, como parte da sua novidade, a convivência direta com uma multiplicidade de atores portadores de concepções e interesses diversos. (DAGNINO, 2002, p. 285).

“A convivência com as diferenças tem promovido também nesses espaços o difícil aprendizado do reconhecimento do outro enquanto portador de direitos, assim como da existência e legitimidade do conflito...” (DAGNINO, 2002, p.295). Estes aprendizados são fundamentais, pois os espaços dos Movimentos e outros espaços de luta, tradicionalmente aprenderam muito mais a reivindicar, a levantar “as bandeiras do que falta”, do que se desafiar a fazer, enfrentando o aparato estatal, a instituição oficial, aspecto esse recentemente assumido. Uma síntese mais sistemática desta relação das parcerias, nos casos dos cursos de Formação de Educadores, seria uma oportuna investigação.

Há que se reconhecer também que as parcerias que aliam setores públicos, instituições de educação tradicionais muitas vezes, com Movimentos ou outros setores populares, embora sejam legais e passem pelos trâmites burocráticos necessários, têm um elemento presente em quase todos os projetos bem sucedidos, que é a existência de indivíduos em posições-chave no interior deste aparato estatal, que se comprometem individualmente com tais projetos emancipatórios. Se nos anos 90 os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo destacaram-se por sua capacidade reivindicatória, este aprendizado agora vem somar-se pois “...

estes novos cenários estimulam a consolidação da capacidade propositiva dos Movimentos Sociais e outros setores da sociedade civil...” (DAGNINO, 2002, p. 295).

Este Curso da I turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina, conforme o Projeto Político Pedagógico se atribui a missão de formar educadores “... por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações entre ser humano, sociedade, ciência, trabalho, cultura, ambiente, educação e desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão social, visão sócio-histórica e da pesquisa como trabalho inerente à atividade da docência.” (UERGS, 2002, p.3).

As disciplinas deste curso, aqui denominadas Componentes Curriculares, foram articuladas através de eixos temáticos: a) Sociedade e Educação, b) Conhecimento e Educação, c) Educação Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos e, e) Pesquisa em Educação.

... são saberes que incluem o conhecimento das concepções mais gerais de interpretação da história e do território e matrizes do conhecimento pedagógico que se colocam a serviço da prática e da pesquisa em educação. Os componentes curriculares, ao formarem os eixos temáticos, têm como um dos princípios educativos a inserção do aluno da UERGS nos processos educativos regionais e a identificação, compreensão, reconstrução e produção de conhecimento voltado a superação das situações-problema encontradas nestes processos educativos. O curso de Pedagogia que propomos deverá buscar a superação da formação universitária onde os fundamentos, as metodologias, o saber instrumental e as práticas não se complementam, constituindo-se em fragmentos do saber, desarticulados não só entre si mas entre estes e a realidade. Construindo a superação proposta, a reflexão, a pesquisa e a prática na educação formal e informal, serão articuladoras dos conhecimentos formais a serem trabalhados pelos eixos temáticos, na busca de uma síntese coerente entre projeto político-pedagógico e processo pedagógico da UERGS. (UERGS, 2002, p. 4).

Os eixos temáticos, criados para articular e orientar um conjunto de componentes curriculares colocam-se como intenção maior, através da articulação dos diferentes Componentes Curriculares, superar a fragmentação a que normalmente são submetidos outros cursos de formação de educadores.

Neste entendimento, constituem-se também referenciais metodológicos para o curso, criando uma metodologia percebida como fundamental para dar conta de tal formação, que permite construir e apropriar-se do conhecimento e também articular no fazer dos próprios educandos, na organização dos Componentes Curriculares e na gestão do curso, o que afirmam as teorias estudadas e os fundamentos do curso.

São quatro referenciais metodológicos: a) a formação integral ou omnilateral, b) a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento, c) a relação entre teoria e prática e, e) a flexibilidade curricular. (UERGS, 2002, p. 5).

a) A formação integral ou omnilateral. Viabilizada pela construção e reconstrução do conhecimento que permita a “leitura do mundo”, da pedagogia e da educação e a aquisição de instrumental necessário à intervenção sociocultural, na perspectiva emancipatória e de transformação social; a formação omnilateral requer a articulação de saberes provenientes do conhecimento científico e da formação humana, do conhecimento técnico e da apropriação das tecnologias e da experiência de trabalho e social.

b) A indissociabilidade do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento. Numa perspectiva de ciência comprometida com a construção de soluções individuais e coletivas conscientemente posicionadas em favor do ambiente e do desenvolvimento sociocultural emancipatório, a pesquisa se apresenta como ferramenta articuladora de saberes locais e globais e exercício imprescindível na formação humana proposta, sendo, ao mesmo tempo, instrumento de leitura do real, de apropriação de conhecimentos e de intervenção na realidade local e regional. A partir desta compreensão, o conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e desenvolvimento não se reduz a aquisição do conhecimento novo e nem às práticas de investigação e de intervenção direta nos processos socioculturais. Este conceito pedagógico afirma a necessidade da indissociabilidade entre os três aspectos como eixo científico da formação humana do educando e como condição para a sua atuação profissional comprometida com a intervenção ética e solidária e capaz de aferir, organizar e projetar a demanda por conhecimento e tecnologia, com o objetivo de atender as estratégias de desenvolvimento compartilhadas pela maioria da população. Tal perspectiva exige um novo diálogo interdisciplinar e uma forma de organização curricular que articule à área de conhecimento relacionada à atuação profissional com a contribuição de ciências afins.

c) A relação entre teoria e prática. Esta relação pode ser compreendida em dois sentidos complementares. O primeiro como um princípio importante na formação humana emancipatória na medida em que, por meio do conceito de práxis, rompe com a dicotomia entre o pensar e o fazer, o sentir e o conhecer, o conceber e o atuar, indicando a necessidade da educação favorecer experiências que integrem o pensamento e a ação na formação humana. O segundo como um dos aspectos metodológicos centrais para a concretização deste princípio, por meio de uma organização curricular que possibilite a integração entre a leitura do contexto, o conhecimento de experiência feito, a vivência de novas experiências de inserção sociocultural, o conhecimento geral, o conhecimento técnico e a intervenção social. A relação teoria e prática, como um princípio pedagógico e como metodologia dos processos educativos possibilita a formação científica, pedagógica e humana, aproximando a possibilidade de realização da formação integral.

d) A flexibilidade curricular, possibilitando, de um lado, a absorção das transformações que ocorrem cada vez mais rápidas em nível do conhecimento e, de outro, a absorção, por meio de estudos eletivos, da necessidade de conhecimento decorrentes da realidade local e regional. A flexibilidade curricular também deve ser compreendida como a abertura de tempo, por parte do professor, nos diferentes componentes curriculares, para que o aluno possa realizar estudos dirigidos. (UERGS, 2002, p. 5-6).

A dinâmica do Curso envolve o estudo dos Componentes Curriculares articulados aos Eixos e as demais atividades próprias do Curso e do Instituto, porém

sempre guiados pelo referencial metodológico citado.¹¹⁰ Dentre os inúmeros e ricos registros, destacamos alguns que deixam transparecer a relação entre os Eixos e os Componentes Curriculares.

As aulas dessa primeira etapa estavam ligadas ao estudo sobre os sujeitos: crianças, jovens e adultos: a história da educação e política geral. Tivemos contato com conceitos marxistas importantes como mais-valia, modos de produção, relações de produção e fomos questionando nossas concepções de mundo. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 23).

Tivemos a disciplina de Organização e Políticas Públicas (...) Estudamos a legislação educacional, LDB, as diretrizes específicas das Escolas do Campo e os Conselhos de Educação. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 42).

Um momento marcante foi o estudo sobre as matrizes pedagógicas formativas do ser humano: a cultura, o movimento social, a exclusão e o trabalho. Essas matrizes foram aprofundadas em outras disciplinas e outros espaços durante todo o curso e fazem parte da nossa concepção de educação. (...) foi principalmente através dos componentes curriculares que começamos a aprofundar a história com um olhar diferente, desde o ponto de vista da classe trabalhadora. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 23).

Os componentes curriculares da etapa foram na linha da história do Brasil (...) Conseguimos perceber as relações entre a história política, social e econômica e a ligação que a educação teve com esses outros processos e períodos históricos. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 25).

Aprofundamos nas disciplinas, algumas teorias sobre Psicologia da Educação (...) aprofundamos elementos sobre as teses do desenvolvimento e aprendizagem (...) sobre a teoria sócio-histórica, na perspectiva de Vigotski. (...) a história da EJA, fundamentalmente no Brasil (...) trouxe elementos significativos sobre o analfabetismo, a situação de preconceito em relação aos analfabetos (...)." (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 53).

Já citada anteriormente, retoma-se aqui a questão de que este curso de Pedagogia teve na sua elaboração a participação dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo que puderam contribuir teórico-metodologicamente para se chegar ao formato deste Projeto Político-Pedagógico, para formar pedagogos que irão atuar em processos educativos nas lutas por transformação, previamente assumidas pelos sujeitos onde se situam as escolas ou tais processos, por exemplo, estar num acampamento ou num assentamento e mesmo numa comunidade camponesa.

¹¹⁰ Este material aqui citado é parte dos registros feitos pelos estudantes da I Turma da Pedagogia da Terra da Via Campesina, sobre a experiência educativa no curso, a cada etapa. Na última etapa, a turma, a partir do conjunto de seus registros, construiu um texto narrativo com elementos e análises sobre sua trajetória coletiva, e denominou-o "Memória da Turma José Martí". Esta fonte é também citada também por Caldart, R. S., Paludo, C. & Doll, J., 2006.

É importante ressaltar aqui uma concepção de pedagogo que se entende como coerente com a base do materialismo histórico e dialético, respaldado pela história deste curso na educação brasileira com as múltiplas determinações que cercaram esta trajetória. O curso de Pedagogia no Brasil foi criado com a intenção de estabelecer um controle do Estado sobre as escolas, completamente distante da possibilidade de formar um profissional crítico, com capacidade de estabelecer uma avaliação das funções do Estado em relação à sociedade civil, conforme Miranda (2006).

Mesmo tendo passado por vários momentos¹¹¹, o curso de Pedagogia no Brasil ainda se encontra em debate, tendo em conta principalmente os últimos acontecimentos¹¹² em que a proposta oficial propôs várias e profundas mudanças sem discutir com as universidades, órgãos de representação e trabalhadores da área.

Inevitavelmente, os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer idéia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. (...) Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à "legitimação constitucional democrática" do estado capitalista que defende seus próprios interesses. (MÉSZÁROS, 2005, p. 64).

¹¹¹ A criação do Curso de Pedagogia no Brasil situa-se em 1939 através do Decreto-Lei no 1.190/1939, que instituiu-lhe o lugar de técnicos em educação. Nas décadas seguintes foram implementadas outras formas através dos Pareceres do Conselho Federal de Educação no 251/1962 e 292/1962 onde a ênfase formativa continuava técnica. No período da ditadura militar, com a Reforma Universitária, através da Lei nº 5.540/1968, criaram-se as habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. Em 1969 o Parecer do CFE 252 e a Resolução do CFE nº 2, dispunham sobre sua organização e o funcionamento. Na década de 80, tem-se uma movimentação na academia propondo o resgate de uma posição mais unitária do Pedagogo, no período seguinte o pedagogo passa a ser visto com um profissional com atuação para além da escola mas, é com o advento da Constituição de 1988, que se iniciam mudanças nos curso de forma concreta, tendo amparo no princípio da autonomia das universidades, garantido pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1998. Entretanto, o maior avanço está situado primeira década deste século pelo enfrentamento vivido com o governo por conta dos diversos Pareceres do Conselho Nacional de Educação no período de 2005-2006. Este enfrentamento deu-se através do Movimento Estudantil e de diversas Universidades, onde se destacou a atuação do Fórum Paranaense de Cursos de Pedagogia, criado em 2005, que luta por uma concepção mais unitária do Curso de Pedagogia, ou seja, pela defesa do princípio da indissociabilidade entre docência, organização e gestão dos processos formativos escolares e não-escolares, enfatizando-se a relação com os movimentos sociais, e, a pesquisa como base formativa do Pedagogo. (MIRANDA, 2006).

¹¹² Promulgação do Parecer nº 5/2005 e respectiva Resolução do CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – Versão 13/12/2005. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Reduzir o exercício profissional do pedagogo a meras tarefas, tirando-lhes a capacidade de pensar, propor e dedicar-se ao aprofundamento necessário dos desafios da realidade na qual está envolvido, levando-o apenas a legitimar o sistema vigente, através da execução de propostas prontas, parece ser o embate vivido em diferentes momentos deste processo da formação do pedagogo. Nos diversos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), entre 2005 e 2006, dentre as mudanças indicadas, destaca-se a não inclusão

... da questão da organização, gestão e pesquisa. Fere o princípio da autonomia, propõe o aligeiramento da formação do pedagogo, remetendo a um adensamento de mais de 800 horas para depois do pedagogo formado - adensamento este que pode não ser feito na mesma universidade e que vai gerar ainda mais fragmentação. Quando este pedagogo vai voltar à universidade para fazer o adensamento de pesquisas? O documento dicotomiza como se a formação do pedagogo fosse ou um bacharelado ou um licenciado, quando há muito está superada esta discussão, pois esta formação envolve ambas as coisas. Além disso, força a especialização, num momento em que estamos com a especialização totalmente elitizada. (MIRANDA, 2006, p. 10).

Assim, entende-se que este profissional tem um papel fundamental nos processos educativos, dentre eles a escola, apesar da fragilidade que normalmente encontra nas instituições, por conta da trajetória histórica e das funções que ficaram normatizadas pelo senso comum nos espaços escolares formais. O perfil deste pedagogo comprometido com a classe trabalhadora, tem como base de formação e atuação, o

... princípio da indissociabilidade não hierárquica entre docência, organização e gestão de espaços escolares e não-escolares, e, a produção e difusão de conhecimento, por permitir uma visão calcada na categoria de totalidade, significando esta categoria a síntese das múltiplas determinações da sociedade incidindo sobre o fenômeno educativo escolar e não-escolar, bem como, sua dimensão crítica obtida através de sólida formação científica respaldada no compromisso de transformação social. (MIRANDA, 2006, p. 09).

Ao levantar estas referências, espera-se deixar claro que, mesmo em processos de educação específicos onde se busca a estreita ligação à prática social dos sujeitos, esta ênfase não significa que um pedagogo tenha como base apenas a dimensão da prática, mas que transforme a escola, a partir da prática que a cerca, num espaço em que a teoria seja mediada a partir dos elementos culturais específicos dos sujeitos, entretanto, com a necessária intencionalidade político-pedagógica, construindo conhecimentos que emancipem os sujeitos envolvidos.

Nesta dimensão, o pedagogo deverá ter uma sólida compreensão das teorias histórica e culturalmente produzidas, e sistematizadas pela humanidade. Sendo assim, a proposta de formação pela qual passa o pedagogo como profissional, é essencial.

Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda. (KUENZER e RODRIGUES, 2006, Texto Mimeo).

“Ensinar a conhecer” é algo muito mais amplo do que a ação na sala de aula, na relação com os conteúdos, sua apropriação e a organização burocrática necessária para que isto aconteça.

Tem-se aprendido, ao longo destes debates em torno da escola, da pedagogia, do ensino, o quanto a própria instituição é formadora, e as formas assumidas por estas instituições também o são, estes aspectos têm esgotado muitos eventos com intermináveis discussões. Contudo, quando se volta a observar as escolas, de forma quase geral, o que se vê são crianças e adolescentes, jovens e até adultos sentados, enfileirados a ouvir um educador por trás de uma escrivaninha ou andando entre fileiras.

Isto é quase uma caricatura do que acontece, porém, busca-se trazer à tona o debate do próximo capítulo, na relação com o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra e a concepção de pedagogo acima destacada. Este capítulo vai tratar de como a opção teórico-metodológica e o desafio de vivenciá-la e concretamente, aliada ao contexto sócio-histórico cultural de onde vêm os sujeitos, é fundamental para a formação do pedagogo que irá desenvolver seu trabalho num espaço específico dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

5. A EMERGÊNCIA DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES COM BASE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA

5.1. “A FORMA FORMA”¹¹³ – UMA FORMAÇÃO COM ÊNFASE NA METODOLOGIA

Conforme pudemos perceber na origem deste processo de formação de professores no espaço dos MSPdoC, mais especificamente do MST, “a forma, forma”, ou seja, a metodologia é considerada um dos aspectos fundamentais para alcançar a compreensão dos conteúdos do projeto histórico em que se inserem estes processos de formação de educadores.

Ao analisar o Curso de Pedagogia da Terra desde a sua organização metodológica, toma-se como base a afirmação: se são as condições concretas da existência que determinam o ser humano, ao educando já determinado por tais condições, será necessário aprender sobre as possibilidades de conformação ou transformação, e isto, num processo de formação, deverá dar-se através de formas e metodologias que permitam vivenciar “outras condições concretas”, o que pode se dar também na organização da prática pedagógica do curso. “(...) a prática pedagógica (...) trata-se de um processo de formação humana e de definição de objetivos, conteúdos e metodologias com sustentação em teorias educacionais que podem levar à emancipação ou à conformação, no sentido da deformação política.” (SOUZA, 2006, p. 24).

Este entendimento sobre a metodologia na prática pedagógica dos cursos de formação de educadores, não se refere apenas à que se utiliza na sala de aula ou nas atividades de estudo, mas é a metodologia que abrange a dinâmica de todo o curso, articulando tempos, vivências, atividades de organização dos processos de desenvolvimento e da escola, dos MSPdoC entre outros e, também, as atividades de estudo.

¹¹³ Esta expressão foi colhida das lições sistematizadas do I Curso de Magistério citado neste trabalho. A “forma forma” refere-se a aprendizados que surgiram de momentos ou situações que nem sempre foram intencionalmente provocadas ou que não costumam estar no centro das

Na organização proposta nos cursos formais conforme descrita neste estudo, percebe-se que este processo de formação no MST (coletividade, organização, organicidade), parece ser o diferencial para o processo de formação deste educador, neste caso também deste pedagogo pois, como vimos, há uma intencionalidade colocada para que, a partir de uma inserção concreta na organização, ele supere este lugar de alienação, submissão e conformação construído ao longo da história no espaço do campo e que também o construiu como ser humano nas relações concretas de sua existência. "... a perspectiva do Movimento Sem Terra com relação à educação (...) passa pela formação de uma consciência de classe ou, como o Movimento diz, de uma "consciência organizativa". Tal consciência é fruto também de um processo educativo, que se dá em nível teórico e prático, na educação política, técnica e escolar." (VENDRAMINI, 2000, p.173).

Um dos conflitos destacado no capítulo anterior, que vai revelar uma contradição vivida na primeira turma do Magistério entre a coordenação pedagógica do curso e a turma, referida à forma de organização, desvelou um aspecto fundamental na prática concreta dos fundamentos e princípios a que o Curso se propunha. Este conflito conseguiu mostrar que, mesmo a origem dos educandos e a coerência entre o projeto dos MSPdoC e a Proposta Pedagógica da escola, quando é apenas executada pela equipe pedagógica e pelos educandos da forma como acontece em escolas "tradicionais e modernas", não significa garantia de apropriação da perspectiva do projeto histórico de transformação social. Isto porque, para apropriar-se deste conhecimento, os educandos devem sentir-se parte efetiva do processo, por terem sido encaminhados pela sua base de militância ou por estarem num processo de construção de uma escola e de um curso dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

O episódio já relatado descortina este vazio e faz com que se passe a discutir com maior profundidade que "conhecer" (ler, estudar, debater, aprofundar-se) não bastava. Inicia-se então um processo de busca, estudo, aprofundamento e proposição de experiências, que permitiu criar novas formas e metodologias.

preocupações pedagógicas dos cursos convencionais, mas que causaram uma repercussão importante tornando-se estratégicas para o curso. (CALDART, 1997).

No caso citado, quando a turma do Magistério ao referir-se à coordenação pedagógica o fez com um: “nós e eles,” mostrou que os educandos haviam aprendido, pela forma como se organizava a metodologia da escola, que havia um grupo que pensava o processo, e eles deveriam executar, ou seja, apenas na relação com a teoria estudada, mesmo que apresentasse o conteúdo de acordo com a proposta, sem alterar a organização do trabalho pedagógico da escola, os educandos, não haviam alcançado a “consciência organizativa”, ou seja, não se sentiam parte de todo o processo que nascia nos Movimentos de origem e perpassava a proposta da escola e do curso. “O processo de formação dos professores, no quadro da educação formal, que está inscrito na esfera da reprodução social, deverá articular-se de forma consciente ao trabalho socialmente útil junto ao processo de transformação da base material da sociedade e, portanto alterar a organização do trabalho pedagógico, ou apenas indicará a compreensão distorcida de um processo pretensamente transformador...” (TITTON, 2006, p. 22).

Considerando desde o ponto de vista da organização institucional para formação de educadores, pode-se afirmar que um aprendizado para a compreensão e apropriação do conteúdo e método na perspectiva do projeto histórico de transformação social e de qual intervenção necessária para sua implementação, supõe a desconstrução do sujeito que está envolvido, uma vez que as condições concretas pelas quais foi formado estão noutra perspectiva.

É possível depreender então, que a formação desenvolvida pelos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo terá que garantir uma forte mediação para que, tanto os sujeitos individuais, quanto os coletivos, se compreendam nestas contradições, se percebam contraditórios, passíveis de mudança e de avanço, pois o educador dos Movimentos deverá educar-se e, ao mesmo tempo, desenvolver o aprendizado de como organizar um processo educativo desde esta perspectiva. Este é um aprendizado metodológico fundamental que se fez a partir das propostas de educação do MST. “Compreender a educação no MST pressupõe que o ponto de partida analítico tenha como base as contradições sociais, a luta de classes e a função política da educação, portanto, as condições materiais de existência. O MST, como sujeito coletivo, é formado pelo ser

histórico social que é o trabalhador e sua capacidade de organização política, que necessita de processos de mediação”. (SOUZA, 2006, p. 26).

Na proposta que nasce no Curso de Magistério se percebe, do ponto de vista da organização metodológica, diferentes níveis de articulação para a formação, que podem ser destacados como: um nível que garante a organicidade com os MSPdoC e com a Escola, um outro que mantém os educandos mobilizados e atualizados quanto às questões do Projeto de Desenvolvimento e um terceiro que garante uma formação específica para atuar na escola. Estes níveis constroem, nos educandos, a necessidade de uma formação permanente, uma vez que os coloca diante das contradições da prática social, assim a relação que estabelecem com a realidade desperta a consciência da incompletude dos seres humanos e dos processos educativos com que se envolve, como nos diz Caldart (1997), preocupar-se com o processo formativo no seu sentido “omnilateral”, supõe desvelar e trabalhar as contradições presentes na realidade e nos próprios processos.

Neste sentido, investigando este curso de Pedagogia é possível delimitar três perspectivas a partir das quais se faz a análise do curso. A primeira perspectiva diz respeito à formação para a Educação do Campo, ou seja, para formar um pedagogo “Educador do Campo”, uma segunda da transformação social na lógica dos Movimentos Sociais Populares formando um “Pedagogo em Movimento” e a terceira, relacionada ao específico da formação de educadores na área da pedagogia, que deverá formar um “Pedagogo da Escola”.

... a nossa tarefa educacional é simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta frente à outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (...) a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Se analisarmos os objetivos formulados pela turma nas primeiras etapas deste Curso de Pedagogia da Terra, podemos perceber sua vinculação com estas características, conforme destacados a seguir. Referidos à formação de um

“pedagogo educador do campo”: *Participar da construção de um projeto popular de desenvolvimento econômico e social do campo, respeitando a história, a cultura e os valores do povo; Participar na formulação e construção de uma Educação do Campo que valorize a educação popular, o mundo do trabalho e a prática social; Aprofundar nossa formação político ideológica a partir da visão da luta de classes; Termos uma prática que estimule em nossas organizações o debate sobre a importância e o papel da educação; Garantir nossa formação como pedagogos e pedagogas, como quadros políticos capazes de compreender a realidade histórica e de intervir nela, respeitando a diversidade cultural do nosso povo. (VIA CAMPESINA – PROMETS, 2002-2005).*

Referindo-se a um “Pedagogo em Movimento”: *Formar educadoras/es para atuar a partir das demandas estratégicas da Via Campesina; Constituímo-nos numa coletividade forte, respeitando a especificidade de cada organização da Via Campesina, construindo novas relações de respeito, diálogo, solidariedade, humildade e companheirismo, vivenciando e construindo novos valores; Fortalecer a construção da Via Campesina, aprofundando a inserção em nossas organizações e cultivando na turma e na militância a mística e a identidade de trabalhadoras/es do campo; Desenvolvermos a compreensão do trabalho e da coletividade como princípios organizativos e de militância; Desenvolvermos a consciência e a compreensão de que o trabalho, a cultura, o Movimento Social e a experiência da opressão são matrizes que formam/educam o ser humano, e que para educar é preciso levar em conta as experiências dos sujeitos. (VIA CAMPESINA – PROMETS, 2002-2005).*

Com relação à formação de um “Pedagogo da Escola”: *Apropriarmo-nos do conhecimento dos camponeses e das teorias acumuladas para construir novas teorias e novas práticas; Desenvolver habilidade e postura de pesquisador/pesquisadora; Apropriarmo-nos da metodologia do trabalho de base acumulada pelas organizações dos trabalhadores, para desenvolver uma pedagogia coerente com a realidade do campo; Desenvolver habilidades na escrita, na oralidade e nas artes para melhorar nossa comunicação com o povo; Formar através de nossa prática sujeitos com iniciativa, livres e sensíveis em busca de sua emancipação humana; Comprometermo-nos com a educação popular,*

compreendendo-a como meio para libertação do povo. (VIA CAMPESINA – PROMETS, 2002-2005).

A tarefa assumida pelos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo de construir uma proposta de educação a partir de uma concepção de desenvolvimento, fez emergir novas possibilidades teórico-metodológicas materializadas na proposta de Educação do MST que consegue avançar constantemente no processo, também porque teve como prática permanente a avaliação, a reflexão e a reconstrução da proposta.

5.2. A FORMAÇÃO DE UM “PEDAGOGO EDUCADOR DO CAMPO”

Um dos aspectos importantes, recriado no contexto dos Cursos dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, foi o sentido dado à Alternância. Os cursos formais do MST que acontecem no ITERRA, inclusive este da Via Campesina, organizam-se pelo Regime ou Sistema da Alternância¹¹⁴. Nos MSPdoC a alternância é entendida como a melhor forma de organizar a escola e os cursos principalmente por garantir o estudo dos camponeses sem retirá-los de seu lugar de origem, de seu trabalho e inserção social, aprofundar a relação e inserção nos Movimentos possibilitando também uma maior qualificação e aprofundamento através dos estudos e vivências realizados numa relação de tempos educativos, tendo como tempos maiores o Tempo Escola e Tempo Comunidade.¹¹⁵

¹¹⁴ Os processos de educação formal nos Movimentos Sociais utilizam preferentemente a denominação “Regime ou Sistema de Alternância”, de certa forma diferenciando esta forma de articular os tempos da “Pedagogia da Alternância” desenvolvida em outros processos de educação formal no espaço do campo. “A escola, local onde acontece o desenvolvimento do processo educativo/formativo, funciona no regime ou sistema de alternância (...) um período maior em que a maior influência é a da escola e um período em que a maior influência é a da comunidade, entendida como ao Movimento qual pertence (...) nos dois períodos ambos se influenciam.” (ITERRA, 2004, p. 20).

¹¹⁵ Neste Curso de Pedagogia a organização do regime de alternância foi composta de oito etapas de TE e TC, divididas em 2 etapas ao ano. Cada etapa é composta por um TE e um TC. O TE é o tempo de estudo presencial, organizado em doze tempos menores, onde as aulas são em regime intensivo de oito horas/aula diárias O Tempo Escola, neste caso, divide-se respectivamente em: Tempo Formatura, Tempo Aula, Tempo Trabalho, Tempo Oficina, Tempo Cultura, Tempo Lazer, Tempo Notícias, Tempo Reflexão Escrita, Tempo Educação Física, Tempo Núcleo de Base, Tempo Leitura e Tempo Verificação de Leitura. O TC é um tempo de complementação de estudos, trabalho de campo e inserção e atuação nos Movimentos Sociais e especialmente a área da pesquisa. Estes

Estas relações são formativas por contar com um outro elemento considerado fundamental no processo de formação, que é o Acompanhamento, concebido e implementado desde o primeiro Curso de Magistério como um de seus aprendizados. Este elemento do acompanhamento é compreendido como

... uma função coletiva de orientar e fazer juntos com os educandos o processo de formação. Para isso, é preciso ter pessoas (educadores) com a tarefa específica de fazer a leitura permanente do movimento pedagógico e político do processo educativo da coletividade e de cada pessoa, combinada com a leitura do movimento do Movimento, para poder criar e dinamizar o processo educativo da escola. Isto quer dizer perceber e analisar principalmente as contradições, as fases do processo, os momentos de estagnação, e as transformações da realidade, de cada momento, de cada situação, da coletividade, das pessoas e de seu contexto, e a partir daí orientar o movimento pedagógico. (ITERRA, 2004, p. 104).

No Curso de Pedagogia da Terra, no Tempo Escola, são vários os tempos de acompanhamento, no Tempo Comunidade o acompanhamento aos educandos é feito pelos Movimentos e pela coordenação do curso.¹¹⁶ O TE é acompanhado através de espaços como o Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico (CAPP), os Núcleos de Base e também as Unidades de Trabalho, num processo de cooperação entre educandos e coordenações.

A rigidez nos tempos educativos e o acompanhamento pelas coordenações, vão mudando ao longo do curso e chega um momento em que os educandos fazem seu próprio acompanhamento, ou seja, a partir do Projeto Metodológico da Etapa (PROMET) da etapa, a turma assume suas metas e compromissos e se organiza, de certa forma, “testando” sua autonomia, diante dos aprendizados dos tempos educativos.

... um processo novo para nós, o desafio de nos auto-acompanhar pedagogicamente. (...) A coordenação da turma seria responsável para coordenar o processo do acompanhamento pedagógico e a turma seria sua própria acompanhante, contando com a contribuição de um companheiro do Instituto. (..) O método de acompanhamento usado foi através das metas da etapa e avaliando como estava cumprindo-as (...) Havia na turma a sensação e uma avaliação de que o novo jeito estava sendo melhor que o antigo (...) foram levantados questionamentos para entender se realmente era possível fazer

tempos educativos não acontecem todos durante um dia de trabalho, por exemplo, que conta no máximo com 12h, numa semana de 6 dias, com o domingo livre, a menos que se tenha alguma atividade de sobrevivência. (ITERRA, 2004).

¹¹⁶ Nesta turma os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo escolheram, através do Colegiado de Coordenação do Curso da Via Campesina, uma pessoa de sua base que também seria responsável pelo acompanhamento durante o TC.

auto-acompanhamento pedagógico, ou seja, será que um ser humano em construção, é capaz de ir corrigindo-se à medida que percebe seus limites. Algumas vezes o auto-acompanhamento foi confundido por “cada um faz o que quiser” o que desviava da intencionalidade de construir o acompanhamento coletivo. (...) As reflexões nos traziam para o compromisso de uma prática importante na construção de pedagogos e pedagogas. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 46-47).

O acompanhamento foi um dos elementos, como já refletimos, nascido na primeira turma de Magistério, e tem se colocado como fundamental nos processos educativos. Acompanhar e ser acompanhado nos processos de formação é uma forma de “olhar desde outro lugar,” capaz de fortalecer os processos de educação formal, bem como processos de formação continuada de educadores, também conforme outras experiências de trabalho com escolas do campo que incluem o acompanhamento no trabalho pedagógico.¹¹⁷

Estar preparado para compreender as relações que estão à volta da escola, principalmente o projeto de desenvolvimento no qual se insere, uma vez que como direito humano, faz parte de uma totalidade e, conseqüentemente, vem aliado a outros direitos (Arroyo, 2005), foi um dos aspectos compreendido na coordenação da I Turma do Magistério, quando fizeram o acompanhamento ao estágio, já referido no capítulo anterior. Para aquele momento, a desconexão encontrada entre os “discursos” e o que se vivia na TE, com a prática durante o Estágio e o TC, foi destacado como “falta de compromisso” com as relações sociais do local onde estavam trabalhando os educadores, bem como nos espaços específicos das lutas da Reforma Agrária ou outras.

Havia uma intencionalidade colocada no Curso de Magistério de que, um educador da reforma agrária ou mesmo das comunidades camponesas deveria articular-se à nova organização que ali começava nascer do ponto de vista do desenvolvimento e também da organicidade necessária ao processo. A partir da constatação da prática, percebeu-se que a forma como fôra conduzido o processo pedagógico, não possibilitou que os educandos tornassem prática este aprendizado, toma-se então como desafio articular de forma mais orgânica a relação entre Tempo

¹¹⁷ Sobre o acompanhamento como uma dimensão do processo pedagógico da escola do campo, conferir: ASSESOAR. Revista Cambota. Ano XXVIII. Nº 252, Francisco Beltrão-PR, dez/2002.

Escola e Tempo Comunidade. É assim que se firma o acompanhamento como um elemento principal da relação entre TE e TC.

Organizado em diferentes níveis torna-se um elo que dará maior organicidade a esta articulação, neste caso, numa relação tanto da escola com os educandos e a base dos Movimentos, quanto desta base e seus dirigentes para com a escola e sua organicidade. Buscando uma melhor organização dos acordos e ações que se desencadeavam deste processo, passa-se a trabalhar com o Projeto Metodológico (PROMET) também para o Tempo Comunidade¹¹⁸.

Nesta primeira turma da Pedagogia da Terra, dentre estas tarefas assumidas se destacam algumas como: Agenda Nacional de Lutas da Via Campesina, mobilizações nacionais importantes, apresentação dos resultados da pesquisa para os sujeitos de sua base e em espaços combinados com a organização de origem, atividades orientadas pelos diferentes componentes curriculares, estágios, prática de formação não escolar realizada com jovens, adultos ou idosos, conforme orientações e planejamento específico a definir, leituras dirigidas e pesquisas de campo, entre outras. (Via Campesina/Brasil, 2002-2005). Alguns aspectos relatados pelos educandos, demonstram como acontece a inserção durante o Tempo Comunidade:

Foram muitas as lutas que os educandos/as participaram, em todos os Movimentos/Organizações. Consideramos aquele TC mais desafiante, com atividades mais orgânicas e de maiores dimensões. Muitos de nós começamos a prestar mais atenção para perceber o Movimento como espaço educativo e a maioria conseguiu propor várias questões ao Movimento/Pastoral, enquanto atuação pedagógica. (...) A turma retornou do TC sentindo que havia ampliado a sua inserção na base e na condução dos processos organizativos, políticos e educativos. Trouxemos observações feitas durante a pesquisa de campo, que propiciou ir a fundo e conhecer a realidade dos sujeitos pesquisados. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 36-37).

Este processo, contudo, não está pronto, talvez na formação do “Pedagogo Educador do Campo” ele se destaque por ter uma função de “mão

¹¹⁸ Os educandos têm no Tempo Comunidade outras tarefas de inserção e de militância em suas organizações. Deverão fazer um relatório entregue no início da etapa seguinte de Tempo Escola, neste relatório, além de descrever as tarefas desenvolvidas cada educando faz uma avaliação do TC e de sua atuação. Os responsáveis pelos educandos nas organizações da Via Campesina, também avaliam sua atuação no TC através de pareceres que, juntamente com as avaliações dos educandos são discutidos no Colegiado de Coordenação do Curso e no Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico do Instituto. (ITERRA, 2002).

dupla”. Ao mesmo tempo em que busca criar vínculos práticos dos educandos com o contexto, também desafia os dirigentes e os sujeitos dos processos a se dar conta de que esta proposta de educação vivenciada pelos educandos, bem como a escola e outros espaços educativos que propõem é diferente, por isso denomina-se Educação do Campo. Contudo este processo também é uma construção e, muitas vezes, o entendimento da importância do ato de acompanhar não chega a dar conta do que a coordenação e os educandos esperam, fazendo com que a inserção destes na realidade não seja sempre conforme a intencionalidade colocada na proposta. (ITERRA, 2002). “Estas expectativas (...) dos coletivos que indicaram as educandas e os educandos, são carregadas também por eles, mas nem sempre de uma forma tão consciente e madura, o que gera alguns conflitos, principalmente para os que estão iniciando agora e ainda não têm a sua consciência suficientemente formada de trabalhadora e trabalhador organizado no Movimento Social”. (ITERRA, 2002, p. 64).

Como o Curso de Pedagogia se propõe a construir uma proposta de “*Educação do Campo que valorize a educação popular, o mundo do trabalho e a prática social*”, consiste também numa das tarefas da coordenação do curso e do conjunto do Instituto, buscar equacionar de forma educativa, estas dificuldades. No Curso de Pedagogia da Terra, a coordenação assume também esta tarefa do acompanhamento à distância, através dos registros, documentos e escritos de cada etapa, em alguns momentos há um acompanhamento específico, por exemplo, no estágio.

Num certo período do curso, os educandos assumem seu autoacompanhamento, superando uma certa rigidez do início das etapas, por conta da maturidade que vão alcançando no processo e também porque, como pedagogos em formação, devem aprender a acompanhar e não apenas ser acompanhados¹¹⁹. Este processo tem possibilidades de levar a um amadurecimento e compromisso, consolidando esta dimensão de um Pedagogo implicado com as questões do campo, colocando-se diante delas como educador.

¹¹⁹ Nesta I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina, o autoacompanhamento iniciou a partir da 7ª Etapa.

Articular as várias dimensões da vida à formação dos educadores, parece ser um elemento forte desta dimensão de um “Pedagogo Educador do Campo” onde várias atividades, geralmente externas à escola e parte da dinâmica dos Movimentos, das comunidades camponesas e das políticas públicas, se aliam ao processo de formação, espaços que buscam ir além do que este momento específico de formação da Pedagogia normalmente estaria propondo. “Vemos que o potencial de transformação da escola pode ser encontrado na sua relação e inserção no agrupamento em que está localizada, na abertura a outros atores na escola e outras decisões que contribuem para a sua transformação.” (VENDRAMINI, 2000, p. 170).

... nossa participação nos debates da II Conferência ficaram restritos e quase não expusemos nossas idéias. Tivemos durante os dias, contato com a turma de Desenvolvimento Rural da Via Campesina e, também, com a turma de Pedagogia da Terra da Regional Amazônica. Isso fortaleceu a mística de estudantes militantes do povo e das organizações sociais. As noites eram recheadas com músicas, livros, teatro, muita integração. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 42).

Outra atividade importante durante esse TC foi o plebiscito da ALCA, no qual muitos dos educandos/as ajudaram. O plebiscito conseguiu reunir 10 milhões de assinaturas em todo Brasil dizendo não ao Acordo de Livre Comércio das Américas. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 28).

... a turma foi designada a participar enquanto Via Campesina do Fórum Mundial de Educação, que se realizou em Porto Alegre. (...) fizemos a Mística de abertura da Assembléia Mundial de Camponeses. Durante o Fórum a turma foi convidada a expor sua experiência numa mesa temática. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 29).

Destaca-se também nesta característica, um aspecto significativo do processo educativo do Curso de Pedagogia da Terra e, de forma bastante particular por se tratar de um espaço da cultura agrário/camponesa, a presença das mulheres em cursos formais. Organizadas em Movimento nascido da demanda por seus direitos, antes tão subsumidos na precariedade da existência do contexto agrário, desafiavam outras formas na organização de um curso formal que lhes garanta condições de aproveitamento dos estudos, dentre elas, a estrutura para ter consigo os filhos pequenos.

É neste sentido que os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo têm procurado, em todos os seus espaços, organizar a Ciranda Infantil¹²⁰ não apenas como um serviço, mas como uma dimensão da vida que também precisa ser integrada e assumida pelas turmas. A presença delas na turma provocou uma discussão muito importante, sobre a solidariedade com as mães e o compromisso coletivo da turma com a educação e o cuidado destas crianças. (ITERRA, 2002).

Outra dimensão aliada a esta característica do “Pedagogo Educador do Campo”, que é também um aspecto metodológico da proposta no Curso de Pedagogia da Terra, é a pesquisa, também considerada uma ferramenta articuladora entre a problemática da vida e as contribuições do conhecimento científico.

Nesta I turma o processo de discussão da pesquisa foi guiado por duas questões gerais que orientaram também a elaboração dos projetos de pesquisa de cada educando: “Como são e como se formam/educam os sujeitos do campo e como são e como se formam/educam os educadores dos sujeitos do campo”. (ITERRA, 2002, p. 62). Teve como objetivo exercitar o olhar dos educandos para os sujeitos dentro do contexto do campo e em suas diferentes fases de desenvolvimento: as crianças, os jovens, os adultos, os idosos e os educadores do campo, merecendo boa parte dos espaços de estudo e trabalho tanto no TC, quanto no TE. (ITERRA, 2002).

A opção de cada educando foi orientada também pela demanda de sua organização de origem, uma vez que a indicação dos educandos se deu a partir de perspectivas muito concretas de parte das organizações.

Alguns são educadores das escolas e as organizações esperam que se capacitem para educar e escolarizar dentro da pedagogia do campo; outros são das coordenações dos coletivos de educação e formação, e as organizações esperam que se tornem militantes educadores e formadores nos grupos de base onde atuam; outros já são dirigentes e os Movimentos esperam que se capacitem política e pedagogicamente para que ajudem a conduzir com mais qualidade a sua organização. “Em mim foi depositada total confiança, sei que esperam que tenham capacidade para ser uma educadora do Movimento. Esperam que eu contribua na elaboração do projeto político e educacional para o meio

¹²⁰ A Ciranda Infantil é um espaço de organização da educação infantil, do cuidado e da vivência das crianças que acompanham seus pais e mães durante os diferentes espaços de estudo e trabalho no MST. Nos cursos formais a Ciranda também é organizada, sendo um espaço de integração, crescimento e aprendizado coletivo, pelo nível de sensibilidade e dedicação demandado.

rural. Foi neste momento que comecei a ter mais responsabilidade pois sei que um coletivo espera isto de mim.” (MARISTELA, educanda do MMTR). (ITERRA, 2002, p.63).

A orientação da pesquisa dá-se através da organização de grupos com temas na forma de eixos, que aglutinam a temática de pesquisa de cada educando, nesta turma foram cinco grupos e cada grupo teve um orientador específico e ao final irá compor um Trabalho Monográfico apresentado publicamente ao coletivo das turmas e dos Movimentos.¹²¹ A pesquisa permeou as oito etapas do curso, com vários momentos, dos quais se destacam alguns breves relatos.

Uma “disciplina” que perpassou todas as etapas foi a pesquisa. Ainda na primeira etapa tivemos algumas noções metodológicas e uma experiência prática. (...) Para pensar o processo geral da pesquisa se reuniu o Colegiado dos Movimentos. Nessa reunião se decidiu a linha de pesquisa, quais seriam os espaços importantes, etc. (...) Os desafios foram grandes na pesquisa que realizamos sobre os sujeitos do campo. Foi um exercício de observação, para aprender a estranhar aquilo que era normal, corriqueiro... (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 23).

... o grande desafio era iniciar a pesquisa de campo, que seria a coleta de dados para elaboração da monografia. Além disso uma pesquisa nos Movimentos sobre a concepção de formação/educação dos mesmos. (...) A maioria reclamou sobre a visão que os Movimentos têm sobre o estudo e a pesquisa, como se fossem atividades individuais e não de qualificação dos militantes. Levamos o desafio de puxar o debate da Educação para dentro das organizações e essa tarefa permeou todo o curso. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 32).

... percebíamos que havíamos dado um salto, enquanto turma, no processo de pesquisa, compreensão, sistematização, análise, elaboração e escrita. Foi emocionante ver e pensar na trajetória de cada um/a, desde quando chegamos no curso, quando nossa compreensão intelectual era bem aquém e, naquele momento, via-se pessoas “emergindo” com capacidade e domínio intelectual de lidar com teorias e formular teses sobre a realidade pesquisada. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 37).

Neste Curso de Pedagogia da Terra, a pesquisa procura articular esta dimensão “para fora” do curso, colocando-se como espaço de construção para gerar conhecimentos coletivos também junto aos sujeitos pesquisados ou os que possibilitaram a pesquisa, fortalecendo a implementação da Educação do Campo. (CALDART, 2006).

Organizar o trabalho pedagógico de um curso, de forma que inclua dimensões da reprodução da vida, da organização, das políticas, entre outros,

¹²¹ No caso deste curso, parte deste trabalho de pesquisa foi também sistematizado e publicado. (CALDART, R. S., PALUDO, C. & DOLL, J., 2006).

intercalados com o estudo específico, possibilita que as teorias estudadas sejam mais bem apropriadas, tornando-se prática social, cotidiano, que vai desde os gestos de solidariedade com o outro, até compromissos com dimensões mais amplas do projeto de desenvolvimento colocado como base destas mudanças propostas.

5.3. A FORMAÇÃO DE UM “PEDAGOGO EM MOVIMENTO”

Os processos de avaliações e reflexões que sempre acompanharam a construção da proposta de educação do MST foram também criando esta forma de organizar o TE e o TC em outros tempos considerados importantes para o processo de formação, ou seja, em tempos menores que não acontecem linearmente todos os dias, mas se organizam dentro dos seis dias da semana.¹²² Portanto, esta organização do tempo do Curso de Pedagogia da Terra em tempos educativos, vem desta intencionalidade construída ao longo dos vários cursos que aconteceram desde a primeira turma de Magistério.

Os tempos educativos nascem para reforçar dois princípios importantes de nossa pedagogia: a) Um é a necessidade de mudar a existência dos educandos (seu jeito de viver e perceber o mundo), criando assim uma abertura para o questionamento e a busca de uma nova síntese, já que os nossos educandos vêm de uma cultura (...) em que o tempo é dividido pelas tarefas de acordo com o dia, sem levar em conta o tempo cronológico, e por isto nem são vistos como tempo, fica uma espécie de “tempo natural” gerido pelo espontaneísmo e condicionado pela objetividade da sobrevivência (...) Propositamente dividimos o dia em vários tempos controlados cronologicamente, o que cria um impacto cultural (...) b) O outro é que a “escola não é só lugar de estudo, e menos ainda aonde se vai apenas para ter aulas, por melhor que sejam e devam ser. (...) (esta) escola é um lugar de formação humana, e por isso várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente.” (MST – Caderno de Educação n. 9. p. 25). (...) É um meio para se garantir os fins que se desejam alcançar, levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades, assumir compromissos com responsabilidade. (ITERRA, 2004, p. 22-23).

A intencionalidade entre TE e TC no Curso de Pedagogia da Terra é orientada através de trabalhos, atividades, memórias e sínteses, desenvolvidos em

¹²² De modo geral a intencionalidade pedagógica colocada tem aproximadamente uma divisão com um tempo maior para o Tempo Aula de 30 horas semanais, seguido do Tempo Trabalho com 15 horas por semana. O Tempo Leitura e o Tempo Estudo ficam entre 5 e 6 horas e o Tempo Oficina e Tempo Núcleo de Base entre 3 e 4 horas semanais. Os Tempos Educação Física, Cultura, Notícias, Reflexão Escrita, Verificação de Leitura e Formatura entre 1 e 1,5 horas por semana. Esta organização faz parte da construção do PROMET e que vai sendo organizada à cada etapa do curso, conforme o processo de formação em que se encontra a turma. (ITERRA, 2004). Um maior esclarecimento sobre quais atividades normalmente são desenvolvidas nestes tempos educativos

espaços como oficinas e seminários. “... fizemos o Seminário do Tempo Comunidade como em todos os retornos para o Tempo Escola. O Seminário do TC, juntamente com o Seminário da Memória do TE anterior, eram fundamentais para relembrarmos o caminho percorrido, os limites a apontar, os desafios a seguir adiante no TE.” (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 28).

Este espaço onde se encontram os diferentes tempos torna possível retomar o “fio condutor” do processo. Um espaço essencial é o Seminário de Memória da turma que acontece no início de cada etapa do Tempo Escola, a partir do texto da memória da etapa anterior, com o objetivo de localizar onde a turma parou e fazer um “engate” entre os dois períodos presenciais, lembrando e reavaliando os desafios e expectativas que se colocavam naquele momento para ajustá-los agora, depois do Tempo Comunidade, que sempre provoca mudanças nos educandos.

Realizamos logo no início da etapa, o Seminário da Memória da etapa anterior onde discutimos as grandes questões que acreditávamos ter movido a turma e os desafios que se colocavam. (...) Constatamos que, ao contrário da Etapa III, na etapa IV abafamos os conflitos, houve uma certa anomia e tivemos dificuldades de nos assumir como sujeitos. Crescemos na análise dos fatos e síntese das idéias. Foi o momento de “nos darmos conta”, de percebermos o essencial dos fatos. Ficava o desafio de levantar propostas. (...) A turma retornou do TC sentindo que havia ampliado a sua inserção na base e na condução dos processos organizativos, políticos e educativos. Trouxemos observações feitas durante a pesquisa de campo, que propiciou ir a fundo e conhecer a realidade dos sujeitos pesquisados. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 37).

Um elemento que contribui para o acompanhamento no sentido de perceber o crescimento, a inserção e atuação dos educandos, é a avaliação que, mesmo sendo um instrumento normalmente utilizado para avaliar os componentes curriculares, neste Curso de Pedagogia da Terra, tem maior ênfase na organicidade do Curso e do Instituto.

... todos os educandos e educadores internos são avaliados levando em conta as dimensões do estudo, do trabalho e da convivência social. Mensalmente são feitas avaliações nos Núcleos de Base e nos Setores de Trabalho. No final de cada TE o Instituto elabora um parecer que é entregue para cada educando e enviado para quem acompanha as pessoas no seu local de origem, no final do TC, como já dissemos, quem acompanha os educandos também elabora um parecer colocando os principais avanços

e limites do educando e envia para o Instituto, assim nem a escola, nem a comunidade de origem perdem o contato com os educandos. (ITERRA, 2002, p. 65-66).

A organização que existe hoje no Instituto começa em 1990, através dos cursos formais já citados, torna-se espaço de referência, entendendo que este processo de criação e instituição de metodologias e formas de educar é um processo permanente que "...está em contínua gestação por meio do questionamento e da contribuição dos educadores e educandos que dele participam. (...) Ela acontece em uma escola real, em movimento: é um método que se faz e refaz a partir da Pedagogia do Movimento..." (ITERRA, 2004, p. 07).

Na organização do Instituto, do qual devem participar todas as turmas dos cursos que ali se abrigam, dentre eles a Pedagogia da Terra, destacam-se alguns aspectos do processo de construção da coletividade, dentre eles: os horários e ritmos a ser seguidos com rígida disciplina, a crítica e autocrítica, a gestão, o trabalho, refletidos e polêmicos, aceitos ou não aceitos, gerando também conflitos e tensões durante o processo do curso, conforme os relatos:

Para o primeiro Encontro Geral (do Instituto) do qual participamos, ficaram alguns medos e significações. Antes do Encontro estudamos nos nossos NB's as prestações de contas do mês anterior, os orçamentos do mês seguinte (...) o Encontro da coletividade do Instituto (...) se constitui como um espaço pedagógico de aprendizagem sobre como gerir uma escola. É a Assembléia para decisões e apontamentos. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 20).

No final do Seminário (refere-se ao I Seminário de Crítica e Autocrítica) a turma avaliou que a maioria das críticas sobre as pessoas, que eram feitas nas conversas informais, não apareceram no momento de crítica, com a tendência de despolitizar o processo de ajuda, através da crítica, apontamentos dos desvios, limites e desafios. Surgiu aí e em outros momentos na turma, um conflito sobre a construção da coletividade. A pergunta era: como se constrói a coletividade, com que elementos, o que é realmente uma coletividade e, principalmente, que tipos de relações se estabelecem e/ou devem ser estabelecidas. Tivemos um Seminário acerca deste tema o que fomentou discussões sobre o coletivo, as relações e interesses individuais e as possíveis superações. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 26).

São estes momentos de conflito diante da auto-gestão e da vivência do coletivo que vão desconstruindo as posturas e aprendizados trazidos pelos educandos, momento em que o acompanhamento à turma é fundamental neste formato de gestão e organização de um curso, garantindo pois, que tais mediações levem o educando a apropriar-se do sentido maior da luta de transformação social

que este engajamento no Curso de Pedagogia da Terra lhe propõe. “A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Os espaços de organização desta turma na perspectiva da auto-gestão, da coletividade e organicidade bem como dos demais cursos que acontecem no Instituto passa por Núcleos de Base, que têm como tarefa participar da gestão do Instituto e garantir o processo organizativo da turma, coordenado por duas pessoas que vão compor a coordenação da turma. Desta coordenação duas pessoas são designadas como coordenadoras do grupo e que participam *dos Núcleos de Base do Instituto*¹²³. (ITERRA, 2002). Os membros desta coordenação participam de um Colegiado de Coordenação composto por duas pessoas de cada organização da Via Campesina¹²⁴, sendo uma delas uma educanda da turma e outra responsável pelo acompanhamento dos educandos, e pelas Coordenadoras do Curso do ITERRA e da UERGS, reunindo-se, com todos os seus membros, pelo menos uma vez a cada etapa para avaliações e planejamento. O colegiado menor dos educandos e coordenação interna, se reúne sempre que necessário para o processo pedagógico da turma, participa das discussões gerais sobre o andamento do curso e da parceria com a UERGS, tem também a tarefa de garantir as informações gerais e as deliberações e encaminhamentos de sua organização junto aos demais militantes presentes na turma. Além disso, estes educandos devem organizar reuniões periódicas por Movimento para que as pessoas não se sintam distantes das questões específicas de sua organização durante o Tempo Escola, e possam estar estudando e contribuindo permanentemente com o debate sobre elas. Realizam-se também, sempre que necessário, os Encontros da Turma para deliberar sobre

¹²³ No Instituto, normalmente, são várias turmas estudando ao mesmo tempo.

¹²⁴ Este curso foi composto pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Movimento Sem Terra (MST). (ITERRA, 2002).

questões gerais e específicas do interesse da turma, mas têm uma importância fundamental para criar a unidade na turma e como exercício de autogestão. (ITERRA, 2002).

Outro espaço do qual os educandos participam é a gestão financeira do Instituto. A manutenção financeira de espaços educativos como este é um desafio, que impõe a criação de várias estratégias implementadas, discutidas e avaliadas ao longo deste tempo. “Todas as educandas e educandos estão inseridos em um dos *Setores de Trabalho* do Instituto e têm quinze horas semanais de trabalho. Os setores atualmente em funcionamento são: Formação, Educação, Econômico, Serviços e Restaurante. (...) organizados em unidades de trabalho que contém os postos de trabalho”. (ITERRA, 2002, p. 64-65).

Dentre estas unidades e postos de trabalho, o mutirão para o trabalho fora do Instituto foi o que mais se destacou.

O trabalho no Instituto também foi um ponto polêmico na nossa vivência. Estudado desde a primeira etapa como matriz formativa do ser humano e assim entendido por nós, como princípio educativo, porém a relutância contra esse tempo foi constante, havia a compreensão de que o trabalho era cansativo e em consequência disso dificultava o estudo e a aprendizagem. Esse entendimento não era de toda a turma, mas conseguia provocar análises e envolver o coletivo na discussão. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 30).

Como participação no trabalho prático do IEJC (...) fizemos uma roçada juntamente com toda a coletividade, para suprir as necessidades econômicas apontadas durante a elaboração do orçamento do mês seguinte. Esses momentos, por serem entendidos como educativos e fundamentais no nosso processo de formação, eram encarados pela maioria como serviço coletivo. Porém não consensuado. Muitas pessoas da turma reclamavam por precisar trabalhar no domingo, dizendo que eram atividades penosas. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 29).

Desde o início dos cursos formais na FUNDEP (1994) ao definir os significados de fazer Educação Popular numa proposta de Desenvolvimento do Campo, destacava-se a “*construção da vivência de uma ética solidária*” e num dos pontos, a

... re-valorização do trabalho como humanizador das pessoas. Todo processo da denúncia da exploração e da alienação das pessoas pelo trabalho na sociedade capitalista acabou gerando uma atitude antitrabalho.(...) Muitos trabalhadores, quando entram em experiências de cooperação agrícola, o fazem motivados pela ilusão de que vão trabalhar menos. (...) faz parte da nossa nova ética a recuperação do valor do trabalho (...) não é a carga de trabalho que vai diminuir durante um processo de mudanças revolucionárias mas sim a relação dos trabalhadores com este trabalho (...) a

vivência de novas relações de trabalho, onde os trabalhadores possam ser, enquanto coletivo, os sujeitos do processo produtivo, é condição objetiva da re-educação pessoal e deve ser experimentada por todas as pessoas, desde crianças. (FUNDEP, 1994, p. 40-41).

Há que se considerar, contudo que a maioria da população do campo espera superar o trabalho manual, sendo o trabalho intelectual sinal de ascensão social e *status*, principalmente para os jovens deste momento histórico, muito mais que aqueles que freqüentaram os primeiros cursos da FUNDEP. Esta negação, confirmada pela família, tira do jovem do campo a oportunidade de fazer a experiência do trabalho manual, uma vez que os pais e mães destes jovens, também têm como desejo e horizonte o trabalho intelectual para seus filhos, e não o trabalho manual do campo, como se pode perceber no relato abaixo, referindo-se a um momento de trabalho no campo, durante o Curso de Pedagogia da Terra:

“... foi na experiência do trabalho que pude melhor compreender o materialismo e os conceitos marxistas... foi no trabalho que vivi o conflito de dizer ser agricultora e realmente ser, adquiri a humildade para reconhecer o não saber fazer aquilo que deveria ser-me comum, já que sou agricultora...” (Rosimeire, educanda do MST). E durante um trabalho em mutirão para terminar uma empreitada de colheita de milho, que realizamos na segunda etapa, uma educanda falou: “Meu pai sempre me disse, filha vai estudar para sair da roça. Nesta escola é ao contrário, a gente vem estudar para ir para a roça.” (ITERRA, 2002, p.73).

Os processos educativos desenvolvidos na FUNDEP e no ITERRA, sempre tiveram esta dimensão do trabalho presente, desde o trabalho para a manutenção da casa e dos espaços da escola até o trabalho na horta, lavoura e outros. “Faz parte , pois, desta proposta (...) que defendemos a oportunização de experiências de trabalho coletivo (...) como forma de originar uma nova consciência em relação ao trabalho no meio rural.” (FUNDEP, 1994, p. 33).

“... através do trabalho cultivamos nossa raiz (...) e, também alimentamos nossa identidade da classe trabalhadora (...). Vemos o trabalho como um valor e por isso precisamos ter gosto pelo trabalho (...) o trabalho precisa ser diminuído e se possível, aumentando os ganhos. A formação ideológica deve estar vinculada ao trabalho e este deve trazer melhorias para a vida social. É impossível construir uma sociedade nova sem trabalho. Ele deve produzir alimentos, embelezar a moradia, cuidar do meio ambiente, aperfeiçoar os conhecimentos e superar limitações.” (ITERRA, 2002, p. 32-33).

A relação que se deu no processo do Curso de Pedagogia da Terra entre os diferentes tempos e os horários cronometrados, em confronto com a cultura de

jovens camponeses trazida pelos educandos, em alguns momentos, criou dificuldades porque os horários eram curtos para as tarefas propostas e, muitas atividades a serem cumpridas num mesmo dia, por exemplo.

É preciso considerar que, embora se tenha uma intencionalidade educativa com esta organização, corre-se o risco de ter um efeito contrário, reforçando a lógica capitalista do imediatismo e da produtividade com resultados rápidos acima de tudo, ou seja, o cumprimento da tarefa pode se tornar mais importante que a forma como ela foi cumprida, impedindo que haja por parte do sujeito que realiza a atividade, a apropriação e transformação implícita ao processo, ou pior, reforçar-se-á a lógica capitalista da produtividade.

Um questionamento que se colocou nesta terceira etapa foi em relação aos tempos educativos apertados, os horários cheios e o pouco tempo vago para o próprio descanso. A questão que se colocava era se isso realmente é educativo e formativo para as pessoas e, que aprendizados poderíamos construir em meio a tantas tarefas a serem cumpridas. (...) Isso fez com que a turma propusesse mudança de horários. Essas mudanças propostas foram levadas em conta pelas pessoas responsáveis pelo IEJC e, quando voltamos do Fórum Mundial de Educação, haviam algumas mudanças significativas nos horários o que “alegrou” a turma. (...) essas mudanças (...) foram importantes pois conseguimos entender um processo (...) e também para o Instituto enquanto coletivo (...) que repensou alguns elementos da prática educativa. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 30).

Destacam-se também outros espaços de formação considerados fundamentais nos MSPdoC principalmente no MST, como a Mística¹²⁵, a Festa e a Celebração, que se organizam ou se aliam a espaços específicos do curso, juntamente com a cultura.¹²⁶ Exercitada para construir uma síntese da intencionalidade dos grandes processos de luta, das grandes utopias já vividas e

¹²⁵ A palavra mística é adjetivo de mistério. (...) Originariamente a palavra mistério (*mysterion* em grego, que provém de *múien*), quer dizer o caráter escondido, não comunicado de uma realidade ou de uma intenção. (...) No sentido sócio-político, define-se a mística como “o motor secreto” de todo compromisso social do militante. É esse entendimento que faz aceitar uma derrota com honra do que buscar uma vitória com vergonha, se tal vitória for fruto da traição aos valores éticos e resultado de manipulações e mentiras. (BOFF e FREI BETTO, 1994).

¹²⁶ “Cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*”. É o que nos diz Alfredo Bosi, concluindo que, “colo significou na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo”. (Alfredo Bosi, *Dialética da Colonização*). Portanto, em sua origem, a cultura está vinculada ao cultivo da terra e por decorrência, ao trabalho. Se tomarmos o conceito da divisão social do trabalho, logo chegamos a uma conclusão muito simples, que cultura, trabalho e existência estão ligadas. Por isso definimos que cultura é tudo o que fazemos para produzir nossa existência. (BOGO, 2000).

sonhadas, que possibilitam encarar com maior persistência e ética o enfrentamento necessário para a superação das condições de vida dos trabalhadores, a mística acontece nos momentos fortes de encontros, celebrações e eventos massivos.

Esta turma de Pedagogia da Terra envolveu-se em muitos destes momentos, construídos com estudo, dedicação e criatividade para dar conta dos grandes sentidos colocados para os diferentes eventos e atividades.

Fomos designados a pensar e fazer a mística de abertura da II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC). Uma obra a ser construída coletivamente. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 42).

Estávamos no período de comemoração dos 20 anos do MST, e muito nos envolvemos, estudando aspectos da história deste movimento, em conjunto com toda a coletividade e também, nos envolvemos na mística desta data e na festa realizada. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 38).

Havia a proposta, ainda da etapa anterior de confeccionarmos a roupa da formatura de algodão cru e cada um fazer um bordado. Isso gerou muitos conflitos na turma (...) Aos poucos fomos discutindo e compreendendo o significado de construir uma roupa com nossas próprias mãos, de um jeito alternativo (...) saímos do TE com a tarefa de ir fazendo o bordado durante o TC. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p.48).

É possível perceber que o movimento vivido no Instituto e no Curso de Pedagogia da Terra está fortemente relacionado com a Alternância, que estabelece uma ponte entre a organicidade vivida no processo do TE e a organicidade esperada do Movimento na sua base, origem dos educandos. Neste sentido o Tempo Comunidade, com suas tarefas específicas, cumpre um papel importante pois, se durante o Tempo Escola será preciso dar conta de determinada organização, o Tempo Comunidade também terá tarefas próprias que permitem a continuidade deste “movimento” que envolve o educando.

Este “movimento” da escola para a realidade de origem e desta para a escola, num contexto em que os educandos são indicados por Movimentos, com dirigentes responsáveis por acompanhar estes educandos que participam também do processo vivido na escola, vai possibilitar uma relação articulada com as condições da existência em todas suas contradições, torna-se parte do estudo de forma atualizada criando uma necessidade maior de aprofundamento e estudo dos conhecimentos já sistematizados, ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de transformação que vai sendo apropriada como um modo de encarar a formação e a vida, por parte destes educandos. “Foram muitas as lutas que os educandos/as participaram, em todos os Movimentos/Organizações. Consideramos aquele TC

mais desafiante, com atividades mais orgânicas e de maiores dimensões. Muitos de nós começamos a prestar mais atenção para perceber o Movimento como espaço educativo e a maioria conseguiu propor várias questões ao Movimento/Pastoral, enquanto atuação pedagógica”. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 36).

Talvez se possa afirmar que a desconstrução e construção provocada nos educandos durante este processo de formação é uma das condições que vai lhes permitir compreender o projeto histórico na relação com a educação e que, esta luta política, não passa apenas pelo processo de aprendizagem intelectual “dos bancos da escola”, mas passa também pela construção de sujeitos, de seres humanos. É possível perceber, conforme aponta Caldart (2004), que a compreensão a partir da vivência das “pequenas coisas”, interligadas umas às outras, ou seja, “em movimento,” implícitos no processo de formação vivenciado no Curso, vai construindo condições de forma que o educando se aproprie da teoria e do método, superando as atividades e aprendizados pontuais que lhe formaram durante o tempo em que esteve na escola.

Estas ações como articular-se, perceber, construir, conviver, entrar em contradição, ensinar, aprender, sentir-se construtor, alegrar-se com a coletividade, ampliar seu olhar para outros espaços com sujeitos coletivos na perspectiva da transformação, que perpassa as estruturas sociais e as formas de produção, bem como os sujeitos, frutos destas condições, vai construindo as possibilidades de que, como pedagogos, os educandos, além de viverem este processo, se dêem conta deste “movimento” e aprendam a recriá-lo, do ponto de vista metodológico, preparando-se assim para coordenar e encaminhar outros processos educativos.

5.4. A FORMAÇÃO DE UM “PEDAGOGO DA ESCOLA”

Conceber e planejar o processo educativo, talvez seja um dos pontos mais importantes para capacitar os educandos na sua tarefa específica de pedagogos responsáveis por articular e gestar a escola e mais que isso por ensinar! Esta é uma relação de “mão dupla”, pois uma sólida formação de educadores, sem condições de estrutura e organização dos espaços educativos, escolares e não-

escolares, não irá garantir novas práticas, ou seja, sem as condições de trabalho, dificulta-se ou quase impossibilita-se que as metas sejam alcançadas e executadas as propostas.

Há que se considerar, ao tratar da escola, do ensino no MST, que a origem da necessidade da formação de educadores trouxe também a definição de mudar a escola mas, para qual escola? “Uma escola diferente!”. (CALDART, 1997; CAMINI, 1998; SIRENA, 2002). “Não teria sentido o MST lutar pela escola da forma como ela está instituída. Temos uma escola cujo conteúdo reflete certas relações humanas que não correspondem aos objetivos do MST, que busca transformar a sociedade e as relações sociais que a engendram.” (VENDRAMINI, 2000, p. 165).

Nessa perspectiva talvez se possa afirmar que o Curso de Pedagogia da Terra mantém fortes vínculos com a proposta de formação de educadores que nasce com a primeira turma de Magistério e se mantém nesta mesma perspectiva.

Seria preciso produzir teoricamente esta nova pedagogia, partindo sim das pequenas experiências que estavam sendo realizadas nos assentamentos e acampamentos mas indo além delas, confrontando-as com as contribuições das diversas ciências da educação, especialmente as que estivessem trilhando caminhos mais progressistas. Um Curso de Magistério, à medida que pudesse contar com o trabalho de diversos intelectuais das várias áreas do conhecimento, poderia ser uma oportunidade ímpar de desdobrar de uma vez os meandros pedagógicos desta tal “escola diferente”. E, de certo modo, assim foi, assim está sendo. (CALDART, 1997, p. 64-65).

Talvez seja esta a diferença que se busca entender no emaranhado metodológico criado ao longo deste tempo nas propostas de educação do MST que, na relação com as escolas públicas “normais”, causa estranhamento e dificuldades de compreensão.

Considerando estes elementos pode-se dizer que o Curso de Pedagogia, além das outras características, busca capacitar o pedagogo para dar conta de sua docência e, ao mesmo tempo, para desconstruir a escola da forma como ela está instituída, sendo capaz de gestá-la e coordenar o processo educativo.

Toda a dinâmica do curso de Pedagogia da Terra organiza-se por um Projeto Metodológico (PROMET), documento que orienta a ação da turma e também da coordenação. É elaborado à cada etapa baseando-se no Projeto do Curso e no Projeto Pedagógico do Instituto. Nas duas primeiras etapas o PROMET é elaborado pela coordenação, nas etapas seguintes passa a ter a contribuição da turma,

principalmente nos itens que se referem às metas de aprendizagem, ementas das disciplinas, oficinas e seminários. É organizado em blocos maiores como: do Instituto, do Curso de Pedagogia, das Atividades do Tempo Escola, das Atividades do Tempo Comunidade, do Processo de Avaliação e do Acompanhamento Político-Pedagógico. Esta metodologia propõe-se a levar a turma a compreender a escola (no caso o Instituto), o curso como um todo, seus desafios não apenas organizacionais, mas também pedagógicos, necessidades de estudo e aprofundamento, o processo de avanço necessário à turma, conforme os limites percebidos. (ITERRA, 2002).

Na seqüência das etapas, novos aspectos vão sendo concebidos e acrescentados à medida que avança o nível de inserção da turma no Instituto e na compreensão da Proposta do Curso de Pedagogia da Terra. Um exemplo disto é que na 5ª etapa as metas da turma desdobram-se em “focos principais do processo”, que irão encaminhar os seminários, oficinas¹²⁷ e outros trabalhos e atividades. O próprio texto do PROMET da 5ª etapa, justifica este novo aspecto:

A leitura do processo da Turma José Martí, a avaliação da etapa anterior e as atividades previstas e propostas para esta etapa do curso indicam que estamos em um momento de consolidação da formação de pedagogos e pedagogas do povo: militantes sociais que ao mesmo tempo em que ampliam sua compreensão da totalidade (do mundo, do projeto, da luta, de sua organização), se preparam para uma atuação específica (e qualificada) na área da educação/formação, em diferentes espaços e tipos de ações educativas. (VIA CAMPESINA - PROMETS , 2002-2005).

Os focos são rescritos a cada etapa, conforme o processo de desenvolvimento da turma e são também organizadores do processo pedagógico a partir das necessidades da turma em seus diferentes aspectos como: “... avançar na capacitação organizativa, na formação e na postura de pedagogos/as e na qualificação como estudantes universitários. (...) irmos assumindo responsabilidades quanto ao nosso processo de formação, (...) definir as oficinas e seminários (...).” (VIA CAMPESINA - PROMETS, 2002-2005).

¹²⁷ Os Seminários e Oficinas constituem-se num espaço significativo, conforme se percebeu nos PROMETS, e ocupam um tempo relevante no curso com temas como Organicidade e Inserção no Instituto, Movimentos Sociais, Aprofundamento de Estudos Gerais, Mística, Aspectos Culturais e Lúdicos, Aspectos de Desenvolvimento Pessoal, Trabalho e Gestão, Planejamento, Construção de habilidades na leitura e escrita, Aprofundamento de Práticas Pedagógicas, entre outros.

O PROMET, ao construir uma visão geral do curso nos educandos, passa a ser um instrumento para o aprendizado da organização de um processo educativo a partir da inserção social dos sujeitos, ou seja, a organização da escola e de todo o trabalho pedagógico, vai sendo compreendida numa prática pedagógica relativa ao próprio curso.

No caso desta turma, a sistematização teve uma intencionalidade bem específica de, ao longo do curso, ao conceber, executar e avaliar os PROMETS, ir sistematizando e escrevendo o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina. Este trabalho combinaria o acúmulo da UERGS, do ITERRA e do conjunto dos Movimentos e Organizações envolvidas. (ITERRA, 2002). Este trabalho foi sendo realizado ao longo do curso e depois ocupou momentos específicos que envolveram sínteses, reflexões, retomar o vivido e depois de aprofundar, organizando uma nova sistematização.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico fizemos um longo estudo. Primeiro, entendemos os conceitos básicos, imaginamos como seria dentro de cada organização, fazendo projetos para realidades distintas. Depois, numa aula envolvente, aprofundamos o nosso próprio percurso ao longo do curso. Analisamos as situações que fomos vivendo e como fomos nos formando. Fizemos uma reflexão sobre quais os elementos teriam sido mais importantes para o nosso processo de formação, e depois aprofundamos cada um desses elementos, lembrando como foi e porquê foi importante: construção da coletividade da turma, inserção no IEJC, Inserção nos Movimentos Sociais e Pastoral, Pesquisa e Construção da Monografia e textos coletivos, Projeto Metodológico das Etapas, Estudo, Memória, Acompanhamento, Estágios, Alternância e Gestão. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 50).

Tradicionalmente as propostas ou projetos pedagógicos são construídos seguindo muito mais os conhecimentos já sistematizados em detrimento dos conhecimentos ou desafios vividos no processo educativo e na realidade social da escola em que se está inserido. “Talvez o verdadeiro isolamento da escola não seja o geográfico. É em face da comunidade e dos seus saberes que a escola mais se isola, numa prática centrada no professor e no programa de ensino, no desrespeito aos calendários, ritmos e práticas sociais dos grupos.” (VENDRAMINI, 2000, p. 170).

Este aprendizado é desafiador na medida em que se propõe a aliar ao conhecimento já construído pela luta social destes sujeitos, os conhecimentos científicos já sistematizados e necessários ao processo de formação e todo o

instrumental metodológico adequado para dar conta destes fundamentos na relação com o contexto vivido.

Um outro “encontro” com o “pedagogo da escola”, parece se dar de forma mais sistemática no momento do Estágio, que neste curso é feito com acompanhamento.¹²⁸ O relato dos educandos mostra como o estágio se colocou na relação com a escola, destacando-se a característica da escola pública, urbana e também em práticas educativas no MST.

... iríamos ter nossa primeira oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP), que seria num acampamento de 800 famílias Sem Terra, em Cascavel/PR, (...) tivemos vários momentos de preparação para o trabalho que íamos desenvolver com a Educação de Jovens e Adultos. (...) aquela experiência para nós foi nosso primeiro estágio como educadores/as e, para muitos da nossa turma, foi a primeira vez que entraram numa sala de aula enquanto educador/a. (...) começamos a aprender em que consiste um planejamento, a relação educador/educando, o trabalho coletivo, e a interlocução com o acompanhamento. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 39).

... iniciamos a preparação para o Estágio em Anos Iniciais. (...) Fizemos os planejamentos por escola, por séries e por turmas. Construímos os materiais a serem utilizados (...) Fomos vivenciando a experiência concreta de sermos educadores, ou simplesmente professores, em situações bastante distintas, conforme a realidade da escola onde estávamos atuando. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 44).

... este (estágio) seria nas escolas urbanas de Veranópolis-RS. (...) Fizemos algumas oficinas de preparação (...) que contribuiu para percebermos alguns limites que tivemos em Pontão (...) e como superá-los (...) Houve grandes dificuldades na relação nossa com os acompanhantes, tendo pouca interlocução, (...) além de que nós tivemos dificuldades de entender as críticas feitas. (VIA CAMPESINA/BRASIL, 2005, p. 49).

Na medida em que este processo forma os educadores que fazem o Curso de Pedagogia da Terra, capacitando-os para a prática pedagógica da sala de aula, o trabalho com o qual poderão se confrontar quando voltarem aos seus locais de origem, nos Movimentos e em outros processos educativos, remete a uma investigação ainda a ser feita. A reflexão aqui desenvolvida refere-se apenas ao processo vivido durante o curso e presente nos seus registros, porém é possível perceber no relato acima um certo grau de dificuldade na atuação em escolas públicas tradicionais.

¹²⁸ O Estágio que inclui 400h/a de práticas, distribuídas por dentro dos componentes curriculares que envolvem diretamente o fazer docente e 420h/a consecutivas ao final do curso, das quais 210h/a acontecerão nos anos iniciais do EF e 210h/a na EJA. “Estes estágios serão acompanhados, nos componentes oferecidos durante o curso, por professores que ministram as respectivas aulas, tendo como objetivo a reflexão-ação dos alunos sobre seu próprio espaço de trabalho, quando educadores, ou sobre pequenas práticas a serem realizadas na condição de colaboradores em Movimentos Sociais ou escolas.” (UERGS, 2002).

Formar um “pedagogo da escola” para uma “escola diferente”, numa relação com a escola pública é uma tarefa desafiadora frente ao tempo destinado à formação de um “pedagogo educador do campo” e de um “pedagogo em movimento”, pois a formação técnica exige aprofundamento, tempo e mesmo a construção de habilidades para lidar com especificidades de várias áreas, por conta das diferenças encontradas numa sala de aula. Um outro aspecto é que no Instituto, o Curso de Pedagogia da Terra, embora também encontre aspectos desafiadores e difíceis em muitos momentos, entretanto, tem as condições necessárias para alcançar suas metas e objetivos, como por exemplo, a intencionalidade da turma, da mantenedora, da coordenação e direção da escola, recursos físicos, didáticos, pedagógicos, de mídia, entre outros. Quando este “pedagogo da escola” estiver numa escola de assentamento, acampamento ou numa comunidade camponesa, onde as condições materiais são precárias, as propostas e projetos das mantenedoras e das escolas, em muitos casos, não acompanham o ritmo das mudanças das lutas pela educação pública e nem dos Movimentos e suas propostas, talvez encontre dificuldade de recriar as condições vividas. “Conseguir que as escolas do campo, inclusive dos assentamentos, incorporem as propostas político-pedagógicas dos movimentos passou a ser tenso. Será ingênuo (...) esperar que as propostas e práticas de professores ou diretores das escolas municipais ou estaduais nos assentamentos reproduzam sem mais as propostas político-pedagógicas dos movimentos”. (ARROYO, 2006, p. 13. In: SOUZA, 2006).

É preciso considerar, mais que isto, que a mudança da escola, principalmente da escola do campo, não é tarefa simples, talvez nem seja uma “mudança” mas caberá a tarefa de criar e conceber esta “escola do campo” ou no dizer dos primeiros educadores dos assentamentos, esta “escola diferente” pois, de certo ponto de vista, o campo brasileiro ainda não teve esta oportunidade histórica. “Sabemos que a escola não nasceu para o meio rural, senão nas cidades e por uma necessidade das cidades. Desde suas origens a escola se configurou como um elemento estranho e, inclusive, agressivo ao mundo rural.” (VENDRAMINI, 2000, p. 181).

Segundo avaliação já realizada sobre o processo orgânico e diretivo do Instituto, percebeu-se que, em alguns aspectos, dificulta a atuação destes

educandos em processos de educação que não têm na sua forma de organização, tal nível de diretividade, pois a “transposição” da experiência do Instituto e do próprio Curso de Pedagogia é difícil de se concretizar em escolas públicas e mesmo em alguns cursos formais dos próprios Movimentos. “... o IEJC não chega a ser uma referência pedagógica para as escolas públicas de assentamentos e acampamentos porque sua especificidade não permite uma transposição linear da experiência; seria preciso um processo mais complexo de sistematização desta prática de escola para que ela pudesse ser mais amplamente aproveitada pelo Movimento”. (RIBEIRO, 2004, p. 15).

Outra consideração possível é que nos cursos formais dos Movimentos, diante das inúmeras necessidades, torna-se necessário fazer escolhas e centrar o processo de formação nas questões consideradas essenciais a partir das condições objetivas que estão dadas, mesmo assim, não será possível dar conta de todos os vazios que ficaram do processo anterior de educação destes sujeitos/camponeses, tampouco de todos os desafios que a realidade terá pela frente, dentre eles, por exemplo, a mudança da escola, que neste caso, para os Cursos do MST, não é colocada como central, pois

... não é possível compreender o sentido da educação no e do MST, se o foco do nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (CALDART, 2004, p. 221-222).

Talvez isto reafirme que, o processo educativo é um processo de vida inteira, por isso os cursos dos Movimentos buscam ir além da escola, pois a mudança teórico-metodológica que deverão ser capazes de “ser” na prática social de educadores deverá articular o “Pedagogo da Escola”, com o “Pedagogo Educador do Campo” e com o “Pedagogo em Movimento” que se busca formar no Curso de Pedagogia da Terra.

Pensar no jeito de ser escola como o ambiente educativo onde acontece a formação humana, e então buscar organizá-la de modo que ele ajude a produzir aquela concepção de relações sociais que integra a cultura própria dos grupos sociais que assumem conscientemente sua condição de sujeitos históricos; uma cultura que ajuda a formar esses sujeitos. De certo modo é o retorno a uma preocupação de origem, quando as

primeiras professoras sem-terra acreditavam ter de conhecer melhor as mentes e os corações das crianças que participavam da luta pela terra, para então saber como trabalhar com elas. Hoje o leque das dimensões a serem conhecidas ficou mais amplo e as razões para fazer isso foram politizadas e inseridas em uma dimensão de projeto histórico, e se descobriu que esse conhecimento em relação aos sujeitos não é uma condição prévia mas sim uma parte do próprio processo pedagógico. (CALDART, 2004, p. 291).

Reafirmando que “a aprendizagem é um processo de vida inteira” e que conhecer os sujeitos constitui-se numa “parte do próprio processo pedagógico,” ao término do Curso de Pedagogia da Terra inicia-se uma tarefa que tem pelo menos dois aspectos que precisam de continuidade para que o “pedagogo da escola” possa avançar diante dos desafios que encontrará nas escolas. Primeiro diz respeito ao acompanhamento que estas ações educativas tiverem por parte dos MSPdoC, nas ações desenvolvidas nos espaços educativos onde estiverem estes pedagogos, fazendo lutas por políticas que melhorem as condições das escolas públicas. Um outro aspecto é de uma formação continuada, também entendida como uma formação acompanhada, no sentido do acompanhamento vivido neste curso que, necessariamente, vai estabelecer uma articulação entre os Movimentos e Organizações presentes nos locais, na perspectiva da reflexão e das oportunidades de aprofundamento coletivo e individual que deverão ser proporcionadas, metodologia esta que também foi vivida no processo de formação. “Uma educação oposta e efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos de vida dos indivíduos, mas devido a suas funções radicalmente mudadas abarca-os a todos. A “auto-educação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. (...) A educação nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 74).

O Curso de Pedagogia da Terra, neste sentido coloca-se na mesma perspectiva que outros espaços de formação do pedagogo que se compreendem progressistas ou que buscam a formação de um pedagogo unitário, articulado aos diversos processos formativos que o desafiam constantemente de forma que a conclusão de um curso não é quase sinônimo de “estar pronto” mas, concluir o curso é iniciar um processo de formação que deverá seguir enquanto o pedagogo fizer parte de processos de formação de outros sujeitos. Entende-se desta forma a

educação na dimensão do projeto histórico, a educação é para a vida e se dá mediante um contexto de permanente reflexão sobre os determinantes impostos pelo projeto hegemônico na sociedade, dentre eles a escola.

5.5. CONTINUANDO A REFLEXÃO SOBRE A PEDAGOGIA DA TERRA

Uma reflexão feita por muitas vezes com os inúmeros educadores populares que se debruçavam sobre as primeiras experiências de educação não formal, e que foram firmando um aspecto hoje assumido como premissa diante das dificuldades encontradas para se iniciar propostas novas, em diferentes projetos, é que nem sempre todas as teorias que fundamentam o projeto de sociedade que queremos, as práticas pedagógicas e outras iniciativas, precisam ser compreendidas antes, para depois partir para a ação, este processo da compreensão, apropriação e ação, podem fazer parte de um mesmo momento de vivência e experiência..

Recorrendo aos conceitos da Educação Popular, “fonte” em que a Educação nos MSPdoC “bebeu”, busca-se uma referência que destaca um aspecto sobre a prática como um dos princípios da Educação Popular, afirmando que se baseia: “... num profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico, unitário.” (GADOTTI, 2005, p. 30).

Esta forma de educar está mais próxima da existência humana, ou seja, nesta perspectiva, será preciso compreender que os sujeitos não são apenas sujeitos intelectuais, mas também seres humanos, que vivem e produzem relações sociais, por isso é possível dizer que o estratégico é aproximar a educação dos vários aspectos da vida, superando a concepção de que só se educa quando o sujeito se apropriou de um conjunto de teorias e idéias coerentes e conexas.

Tal enfoque inscreve-se na perspectiva de um sujeito pleno, que desenvolveu uma aprendizagem para vida, ou seja, desde a vida mesma, alcançar o domínio sobre os conhecimentos científicos, empenhou-se nas mudanças

necessárias à transformação social e também viveu intensamente, transformando-se.

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. (...) Sim, “a aprendizagem é nossa própria vida” (...) Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, porque para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. (MÉSZÁROS, 2005, p. 53.p.55)

Se a vida se produz a partir das condições concretas da existência dos sujeitos na relação com suas contradições, a busca da superação destas condições vai dar-se também a partir da vida, desde o cotidiano, ou seja, do ponto de vista da criação e implementação de processos novos, será preciso que os processos de formação estabeleçam pontes (engates, links), entre estas teorias que os fundamentam, ou seja, na perspectiva maior a que se filiam enquanto processo social, sem ter medo de “perder-se teoricamente”. “Na busca para a compreensão da vida no acampamento e no assentamento é necessário outros instrumentais teórico-metodológicos, sendo possível a utilização da categoria trabalho e com ela a identificação dos processos de alienação e de conscientização; bem como a utilização da categoria cotidiano e nela as representações sociais, que por sua vez possibilitam o entendimento das singularidades dos sujeitos que compõem o movimento social”. (SOUZA, 2006, p. 31).

As teorias, por força de sua manifestação nos espaços concretos dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, principalmente nos processos de educação, podem “conviver” e serem tratadas de forma que não signifiquem a anulação de uma perspectiva teórica pela outra, mas na perspectiva de encontrar cada vez mais possibilidades de diálogo e possíveis pontos comuns.

Há que se lembrar também de uma das características da lógica do MST aprendida neste percurso, de que será necessário ousar diante da realidade, contudo, cada ação vivida deverá ser cuidadosamente avaliada, refletida para avançar quanto aos objetivos maiores que os processos educativos se propõem. (CALDART, 1997). Esta capacidade dos Movimentos parece estar presente em

vários momentos, nestes cursos discutidos, onde cada parte do processo é avaliada e reconstruída, dimensão esta que também deve ser aprendida durante o processo de formação dos educadores. “O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

Entretanto, parece ser inevitável ter de conviver com esta sensação de incompletude dos processos, com perguntas em aberto, deixando também que o processo histórico, uma vez que compartilhado, encaminhado e “cuidadosamente avaliado” de forma coletiva e responsável pelos vários Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo bem como Organizações de Ensino Superior e Pesquisa implicados, permitam novas configurações, novas possibilidades de diálogo e, quiçá, novas demarcações teóricas.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS OU... LUGARES DE ONDE PARTIR...

Retomando brevemente as questões que me levaram a desenvolver este estudo, coloca-se como central, meu envolvimento ao longo destes últimos quinze anos com a formação (educação não formal e formal) junto aos camponeses através de espaços como as Pastorais, os Movimentos e outras Organizações. Este envolvimento implicou na percepção da dicotomia entre a teoria das propostas e as formas como organizávamos os processos de formação. Quando passo a me envolver com cursos de educação formal, a partir de vários processos vividos na formação de educadores, algumas questões se apresentam: qual é o conhecimento teórico-metodológico necessário para dar conta do “sujeito novo” que estes processos de formação se desafiavam a formar? Ou então: quais os elementos fundamentais das propostas de formação que dariam conta destes desafios teórico-metodológicos, principalmente na “formação dos formadores”, o que me levou ao enfoque da formação de educadores. Por isso este estudo se situa na área de pesquisa que investiga a Formação de Educadores na perspectiva da Educação do Campo, buscando compreender qual é o conhecimento teórico-metodológico construído nos processos de formação já vividos e, especificamente agora, na I Turma da Pedagogia da Terra da Via Campesina.

A escolha deste curso como objeto de análise no presente estudo foi guiada por algumas características como: - a participação do MST e outros MSPdoC na concepção do próprio curso, junto à UERGS, - ter sido executado em um espaço próprio deste Movimento e, - a articulação, nesta I Turma, de outros MSPdoC no caso a Via Campesina, para propor, acompanhar e garantir os aspectos da formação necessários a esta proposta, considerando que esta dimensão da educação formal na educação superior, esteve ausente nos projetos de desenvolvimento do campo e mesmo dos Movimentos e Organizações de forma geral. Finalmente, por ser abrigado na UERGS, universidade que contou já na sua origem com a contribuição dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo na elaboração da sua concepção e decisão sobre que cursos oferecer e implementar.

Uma consideração geral a fazer é sobre os limites deste estudo que me possibilitaram compreender que esta investigação precisa de maior profundidade e

pesquisa, sobretudo porque abordagens qualitativas de pesquisa (como é o presente caso) não buscam generalizações, mas contextualizações.

Outra consideração é a de que a propriedade privada da terra que se instala e consolida neste país, traz consigo desde seu início a pobreza e a exclusão, mas, ao mesmo tempo, nestes limites e vazios, cresce a percepção da falta de direitos pelos quais lutar. É neste bojo que se observa a emergência de alguns momentos em que as várias experiências, iniciativas e organizações destas lutas canalizam-se num movimento unificado, criando maiores condições para uma luta coletiva.

Um destes momentos recentes é o nascimento do Movimento Sem Terra no período de 1980-1984 que, de certa forma, de nosso ponto de vista, sintetiza todo o movimento anterior de luta por terra e trabalho no campo, bem como por um modo específico de organização dos camponeses. Um outro, na perspectiva deste estudo, pode ser identificado no período de 1989-1994 quando, a partir das experiências de educação não-formal criam-se os primeiros cursos formais específicos para camponeses na perspectiva dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo e, no período seguinte, 1995-1998, verificam-se inúmeras experiências, frentes, organizações e iniciativas de formação e educação no campo, dentre elas a educação formal protagonizada pelo MST, que passam a disputar políticas públicas de forma unificada, através da Educação do Campo, assim denominada em julho de 1998 na I Conferência Nacional.

A Educação do Campo, nascida da educação formal nos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo por um lado, significa um avanço, pois se propõe a estabelecer uma articulação, até então ausente ou menos focada, entre o Projeto de Desenvolvimento do capital, que detém a hegemonia no local onde se encontram os sujeitos - povos do campo - e as relações dali decorrentes. Ao mesmo tempo tem como aporte os conhecimentos das práticas sociais onde se inserem os processos educativos e as escolas públicas, aprofundando-os na relação com o conhecimento historicamente sistematizado.

Esta proposta permite situar as contradições presentes, bem como as possibilidades de aprofundamento e avanço em espaços que não sejam exclusivos dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, porém tendo-os como aliados. Ou seja, não será, de agora em diante, tarefa única dos Movimentos

Sociais e Organizações Populares do Campo construir e lutar por propostas de desenvolvimento e educação dos povos do campo, como nos diz Martins (2004), para superar esta pretensa unidade entre rural e o urbano que tem numa de suas expressões a escola calcada em bases estranhas à sua síntese cultural.

O que temos percebido, entretanto, é que em relação à escola do campo este processo tem sido freqüentemente compreendido e executado apenas em nível dos conteúdos de sala de aula ou apenas como uma Proposta Pedagógica coerente com tal perspectiva, mas parece não dar conta de incorporar a dinâmica local que poderia desencadear um “movimento”, na perspectiva da transformação social que fundamenta a Educação do Campo, quando se propõe a articular estratégias educativas que levem a compreender as relações sociais na perspectiva de sua superação.

Um outro limite percebido é com relação às próprias organizações dos camponeses, pois nem todas têm os mesmos fundamentos teóricos no que se refere ao um projeto de sociedade, o que significa uma diversidade de perspectivas nos projetos de desenvolvimento local. Deste modo, tem-se grande número de propostas de Educação do Campo, mas com diferentes referenciais teóricos e diferentes práticas, ou seja, alinham-se a perspectivas que vão desde o fortalecimento do capitalismo no campo até aquelas que se desafiam a implementar um projeto de desenvolvimento que supere a perspectiva do capital.

Deste ponto de vista também, quando a Educação do Campo se torna uma proposta oficial de política pública, fica cooptada pelos governos o que, provavelmente, leva a uma descaracterização e distanciamento das propostas originais. É por isso que um dos princípios para se implementar uma proposta de Educação do Campo é a participação dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, que deverão ser sujeitos no sentido pleno de participação, gestão e decisão de tais propostas, mesmo que sejam desenvolvidas enquanto política pública.

Esta participação dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, contudo encontra-se limitada pelas condições objetivas da organização social na qual vivemos, mesmo no espaço das Organizações e Movimentos de

origem, que não conseguem ter o controle sobre todos os Cursos e iniciativas de Educação do Campo.

No que se refere especificamente ao Curso de Pedagogia da Terra, tal como a proposta aqui apresentada, estes cursos respondem a uma necessidade de formação das massas camponesas excluídas de qualquer possibilidade de freqüentarem um Curso Superior, inclusive os educadores. Outro aspecto a destacar é de ser esta uma oportunidade de abrir o debate sobre a especificidade da questão do campo em espaços como as universidades e outras instituições de pesquisa e extensão, dimensão esta normalmente ausente nestes espaços acadêmicos.

Temos encontrado ao longo deste estudo afirmações e temores com relação a estes cursos no sentido de que o MST e outros Movimentos se “diluam” nestas parcerias ou de que elas sejam apenas uma forma de amenizar os problemas, de criar saídas compensatórias em termos de formação, e de desviar o projeto histórico de transformação social. Tomamos aqui o que nos parece ser este “movimento”, a partir da nossa vivência e do que se observa do MST e em outros Movimentos que fortalecem estes espaços de parceria com as Universidades na perspectiva do acesso ao Ensino Superior pelos camponeses, ampliando esta luta por políticas públicas de Educação, porém, ao mesmo tempo, mantém espaços específicos de formação de seus quadros de militantes, formadores e outros profissionais, garantindo a especificidade de seu movimento e a perspectiva política do projeto histórico de transformação social. Contudo, no contexto atual das políticas públicas, há que se considerar que isto representa sim uma contradição que estamos vivendo e tem gerado conflitos.

O MST bem como outros movimentos têm claro que não darão conta, sozinhos da grande tarefa de “atender” aos camponeses excluídos e, até mesmo para aqueles que já receberam terras da reforma agrária e são assentados, o Projeto de Desenvolvimento tem inúmeras demandas até se (re)construir e consolidar os projetos de vida das famílias camponesas nos assentamentos. O fato de suas práticas de educação formal e não formal serem geradoras de Propostas Pedagógicas para as Políticas Públicas, não nos parece significar que os Movimentos correm o risco de se diluir nesta ação, mas que querem mais que isto,

que haja acesso à educação enquanto direito de todos os sujeitos, considerando-se um projeto específico de Desenvolvimento.

É importante ressaltar também que esta busca dos MSPdoC por ampliar o acesso à educação através das políticas públicas, leva em conta a existência de uma enorme quantidade de trabalhadores do campo que desconhecem o MST ou qualquer Movimento ou Organização Camponesa, vivendo isolados, sem nenhuma possibilidade de articulação para uma luta coesa.

Neste sentido, ampliar os cursos formais com universidades e mesmo com outras instituições que desenvolvam outros níveis de ensino, é uma possibilidade de atingir, pelo menos em parte, um contingente maior destes povos do campo. Assim, mesmo que não tenham acesso a uma proposta de Educação do Campo com a mesma qualidade que se propõe nos espaços específicos, podem ter um conhecimento mais apropriado e qualificado que lhes permitam avançar no desenvolvimento humano, ou então poderíamos dizer a oportunidade de ter uma “aprendizagem para a vida” e assim, como povos do campo, terão maiores chances de viver possibilidades de emancipação.

As parcerias que conseguem viabilizar estes cursos por um lado representam um avanço, uma vez que fazem parte de um momento novo para os camponeses, principalmente pela oportunidade de terem acesso ao Ensino Superior e também por estarem, através destes cursos, levando para dentro dos espaços formais de Ensino Superior, concepções e aprendizados dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, uma vez que tal proposição vem sendo colocada como uma reivindicação desde há tempo nas lutas dos Movimentos. Tal proposta traduzia-se como o acesso a políticas públicas de educação que incorporassem os aprendizados e estivessem identificadas com o Projeto de Desenvolvimento dos MSPdoC, possibilitando uma visão e universalidade maior à formação dos camponeses, em relação à escola do campo e aos cursos superiores oficiais que são oferecidos.

Entretanto, por outro lado, percebe-se uma certa perda da originalidade das propostas em seus fundamentos teórico-metodológicos e até por certa desconexão entre o desenvolvimento dos componentes curriculares, que ficam como uma tarefa mais específica da universidade e a dinâmica geral do curso, tarefa atribuída aos

Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Estamos juntando duas intencionalidades geradas em contextos de natureza completamente diferentes sendo que o Curso de Pedagogia é gerado no interior de uma instituição universitária e a experiência da educação não formal e formal, fruto dos MSPdoC.

Aqui há um limite: enquanto os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo perdem por terem que abrir mão de aspectos de sua proposta, pois diferente da experiência do curso da UERGS, em muitos casos, a proposta dos MSPdoC tem de adequar-se à que já existe na universidade, por outro lado, também ganha. Esta expressão “ganha”, refere-se a termos mais um grupo de educadores que o Movimento sozinho não teria condições de assumir, mas que estarão recebendo uma formação mais qualificada, do ponto de vista dos Movimentos para atuarem junto às escolas do campo ou outros espaços educativos dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo.

Há o risco de estarmos caindo num ecletismo? Certamente há este risco, mas convém lembrarmos que o MST sempre correu este risco, desde seus primeiros cursos formais, as perspectivas teóricas não eram unificadas, por conta da urgência da demanda, dos apoios e parcerias, dos diferentes educadores e experiências que se juntavam para fortalecer o processo então iniciado.

Acredito que não perderemos o rumo da proposta se os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo se empenharem em fortalecer propostas de formação específica para seus quadros de militantes ou diríamos de educadores-militantes, que são os coordenadores que representam os MSPdoC junto aos cursos, criando e fortalecendo também espaços físicos específicos para tal formação. O que tem garantido certa unidade dos cursos em andamento é este acompanhamento realizado por estes educadores que, com todos os limites por conta de sua trajetória, desafiam-se a aprender-ensinar-acompanhar as diversas turmas espalhadas pelo país.

O que nos coloca Tilton (2006) com relação aos seus estudos de um determinado período na turma da Pedagogia da Terra da Universidade Federal da Bahia (UFBA) onde percebe que vários aspectos específicos do Curso de Pedagogia da Terra, tornavam-se apenas formalidades diferenciadas que se deveriam cumprir, pode ser reconhecido no contraponto ao curso da I Turma da Via

Campesina. Esta turma contava na coordenação e acompanhamento, por parte dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, com pessoas formadas tanto nesta perspectiva, quanto na perspectiva acadêmica¹²⁹ e era realizado num espaço específico do MST, no caso o Instituto de Educação Josué de Castro.

A falta de convergência nos objetivos é um outro limite que pode inviabilizar o avanço da parceria na apropriação da prática de Políticas Públicas, pois os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo precisam crescer na apropriação técnica das políticas públicas e as instituições precisam aproximar-se deste concreto vivido pelos camponeses. Estes aprendizados, entendidos como avanços necessários para ambas as instituições, quando não projetados coletivamente, podem reduzir-se a uma simples conjunção de interesses.

Desde as primeiras turmas de Magistério destacava-se que a forma assumida metodologicamente por uma escola e, conseqüentemente, pela organização do trabalho pedagógico que desenvolve tal proposta, era fundamental para a apropriação dos conhecimentos que deveriam fazer parte do processo de formação de educadores, ou seja, “a forma, forma”. Nesta I Turma da Via Campesina, o fato de estar acontecendo num espaço dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo e ter garantidas as concepções teórico-metodológicas que originaram esta proposta de formação de educadores, foi um aspecto que possibilitou desenvolver um processo de formação coerente com a proposta criada pelos MSPdoC.

As três perspectivas destacadas: um “pedagogo educador do campo”, um “pedagogo em movimento” e um “pedagogo da escola”, nascidos na origem do Curso de Magistério se constroem e se consolidam ao longo das várias turmas que se formaram neste tempo, dando um novo perfil ao pedagogo educando do Curso de Pedagogia da Terra. Entretanto, mesmo que estas perspectivas assumam uma importância fundamental neste contexto, podemos perceber que ao se desenvolver esta nova “forma”, a especificidade da Proposta teórico-metodológica desenvolvida na Pedagogia da Terra fica fragilizada, principalmente quando este pedagogo se depara com as condições objetivas de nossas escolas públicas. Cabe considerar

que as escolas públicas, na sua grande maioria, se organizam de forma convencional, exigindo, no caso de se implementar tal projeto, grandes rupturas internas e também articulações com o contexto desta escola, aspectos estes considerados extremamente desafiadores face, principalmente, à formação deficitária da maioria dos docentes e coordenações e a cooptação político-partidária dos sistemas públicos, conseqüentemente de seus educadores e das próprias famílias camponesas.

Por isso é importante ressaltar que se fazem necessárias determinadas condições entre a organização do trabalho pedagógico, a concepção teórica que orienta a Proposta Político-Pedagógica, a formação continuada dos trabalhadores da educação, com enfoque crítico, bem como as condições concretas em que se desenvolvem as práticas escolares e educacionais, para o êxito ou não da construção e socialização do conhecimento na escola, uma vez que a precariedade dos sistemas de ensino, e das condições de ensinar são muitas vezes definidoras.

Considerando alguns aspectos que formam este pedagogo com um novo perfil, acho importante retomar a forma como se relacionam educandos e Movimentos de origem com os tempos educativos, por ser formadora tanto para os educandos como para os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo. Destaca-se o Tempo Comunidade (TC) que, além de manter o educando ligado a um espaço de trabalho e de vida camponesa, insere ou em certos casos, fortalece a relação com o Movimento Social de origem, possibilitando a compreensão da questão da Educação do Campo como uma dimensão importante no Projeto de Desenvolvimento. Neste caso do Curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, o aspecto de estar num colegiado dos Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, permitiu aos Movimentos, dentre outras questões, que se apropriassem da dimensão da educação para além de uma reivindicação, mas assumindo a gestão, a decisão e o acompanhamento da construção do processo de conhecimento destes educandos, perspectiva esta que desvelou ainda mais a necessidade de se avançar no acesso ao conhecimento como um direito dos camponeses.

¹²⁹ Há que se lembrar que a Coordenadora Pedagógica deste curso, foi Roseli Salete Caldart, pesquisadora amplamente reconhecida na Educação do Campo com uma equipe de outros

Entretanto esta forma não consegue ter a mesma dinâmica para todos os educandos, muitos deles não encontram esta organicidade em suas bases, ficando prejudicados no processo de aprendizagem necessário à sua formação, por outro lado a Organização ou Movimento Social também perde por não se apropriar deste aprendizado.

A prática do acompanhamento é um dos pontos fundamentais desta metodologia, por permitir que o educando adquira autonomia no processo de estudo e prática social, construindo uma postura articulada à base de origem com seu Movimento Social, comprometendo os dirigentes dos Movimentos e também por outro lado, proporcionando que a coordenação do Curso conheça a realidade e a ação dos educandos. Contudo, alguns limites deste acompanhamento no TC estão relacionados principalmente à falta de conhecimento dos dirigentes responsáveis e também à falta de organicidade dos Movimentos e organizações de origem, comprometendo os avanços esperados.

No caso do Curso de Pedagogia da Terra aqui analisado, todos estes processos internos e externos ao curso, vividos na articulação entre os dois grandes tempos educativos: Tempo Comunidade e Tempo Escola e pelos doze tempos menores, articulados pela organicidade e coletividade têm um limite, por desencadearem um excesso de atividades e tarefas, dificultando o aprofundamento e a vivência necessária a um processo educativo. Com tal intensidade de estudo, aprofundamento e trabalho corre-se o risco de transformar um processo pedagógico privilegiado, com uma intencionalidade definida, em uma dinâmica de simples atividades e tarefas a serem cumpridas.

Além disto, esta divisão dos tempos educativos da escola, de certa forma, necessita de uma maior reflexão junto aos educandos no que se refere ao modelo de organização que nos parece ser do trabalho fragmentado e da falta de autonomia que este modelo gera aos trabalhadores de modo geral. Os educandos vivem num espaço em que há tempo destinado para tudo, até para o tempo livre, desta forma, sem uma necessária reflexão e apropriação tanto da questão teórica, quanto dos sentidos de desconstrução que estão postos na intencionalidade dos tempos

educativos, poderemos reforçar ou afirmar e, até mesmo moralizar o trabalho na sua forma capitalista.

Para finalizar, considero que teremos de continuar a investigação e aprofundamento deste estudo, pois me parece estar nascendo, a “escola diferente” pela qual se ousou iniciar uma “nova forma” de formar educadores, nesta confluência de processos educativos tão “misturados”, mas, ao mesmo tempo, com intencionalidades postas, metodologias sendo criadas e vividas intensamente por educadores, jovens e adultos, educandos destes cursos.

A proposta do Curso de Pedagogia da Terra é uma das ações que precisa adquirir consistência e ser amplamente socializada, com os devidos cuidados de respeitar a especificidade de cada contexto, incluindo debates mais amplos na perspectiva da transformação social necessária à emancipação dos camponeses. Acredito também serem estas ações de “mão dupla”, devendo fortalecer e consolidar os MSPdoC, principalmente aqueles que se unificam na Via Campesina e, ao mesmo tempo, aproximar as Instituições Superiores de Ensino Pesquisa e Extensão da maior parte do povo brasileiro, historicamente excluído deste acesso. Tais iniciativas, talvez, possam também construir uma “universidade diferente”, onde possamos compreender que nem sempre a aprendizagem estratégica e determinante para vida dos seres humanos continuarem se reproduzindo, acontecerá dentro de espaços oficiais, mas poderá acontecer nos espaços novos que nascem a partir das contradições postas na sociedade, como nos diz Mézáros, “felizmente, porque estes espaços não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada...”. (2005, p. 53).

Se tivermos ousadia de colocar estes processos em avaliação contínua com um conseqüente aprofundamento teórico-metodológico das propostas em curso, de forma que se aproximem cada vez mais de uma práxis coerente com os fundamentos que têm sustentado tais processos, teremos a possibilidade de avançarmos em parcerias que afirmem estas iniciativas, unificando-as, quiçá, em novos espaços necessários e já em tempo de acontecer se considerarmos os caminhos que viemos trilhando desde a emergência dos povos do campo, nas últimas décadas.

Tenho aprendido no envolvimento com processos educativos ao longo destes anos de trabalho, que a educação e a formação dos educadores, tomando-as desde sua dimensão formadora na perspectiva emancipatória, envolvem a vida desde sua concretude com espaços materializados como a própria escola e, acontecem exatamente nesse embate entre “acertos e erros”, “caminhos e (des)caminhos”, no confronto de idéias, teorias, ações e formas de organização.

7. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. de. **Lutas Camponesas no Nordeste**. São Paulo: Ática, 2ª edição, 2000
- ARROYO, M. G. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo sem Fronteiras. Minas Gerais. v 3, n. 1, p. 28-49, Jan/Jun, 2003.
- ARROYO, M. G. **Que Educação Básica para os povos do campo?** In: 12 a 16 de setembro de 2005, Goiás – Luziânia. Seminário Nacional “Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST”.
- ASSESOAR. Revista Cambota. Ano XXVIII. Nº 252, Francisco Beltrão-PR, dez/2002.
- BELEDELLI, S. **A experiência de uma escola que constrói com, e para o trabalho**. Joaçaba, 1992 (Monografia de pós-graduação *Lato Sensu* em Sociologia da Educação).
- BERGER, M. **Educação e dependência**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Editora da Universidade: Porto Alegre, 1976.
- BEZERRA N. L. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Campinas, SP: 2003.
- BOFF, L. & BETTO, F. **Mística e Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994
- BOGO, A. **O MST e a Cultura Caderno de Formação nº 34**. Coletivo Nacional do Setor de Cultura, São Paulo, 2000
- BONIN, A. M. A. **Movimentos Sociais no Campo**. Curitiba, Editora da Universidade Federal do Paraná/Edições Criar, 1987.

Brasil/Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, abr./2002.

BRUM, A. J. **O Desenvolvimento Econômico Brasileiro**. Vozes: Petrópolis, 1991.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia da Terra: Formação de identidade e identidade de formação**. In: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária ITERRA. Pedagogia da Terra. Cadernos do Iterra, ano II – nº 6 – dez 2002. p. 77-98.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Paraná. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Cadernos Temáticos: Educação do Campo. Curitiba. SEED – Pr, 2005. p. 23-34.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004

CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (Org.) **Como se formam os sujeitos do Campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006

CALAZANS, M. J. C. (1993-A) **Para compreender a Educação do Estado no Meio Rural (Traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, J. & DAMASCENO, M. N. Educação e Escola no Campo. Campinas Papyrus.

CAMINI, I. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras e uma escola de assentamento do MST: limites e desafios**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.

CERIOLI, P. R., (org.) **Educação para a cooperação**. A experiência do Curso Técnico em Administração de Cooperativas do MST. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização Superior em Cooperativismo; CEDOPE/UNISINOS, 1997.

COMISSÃO PASTORAL DA OPERÁRIA – PARANÁ. **Cantos da Pastoral Operária “Cantando a nova sociedade”**. ASSESOAR, (s/d).

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, II, agosto de 2004, Goiás – Luziânia. **Por uma Política Pública de Educação do Campo**. (Texto Base), 25 páginas.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, II, **Declaração Final**. agosto de 2004, Goiás – Luziânia. Texto Avulso.

COSTA, M. F. **Programa Nacional de Reforma Agrária: O caso do Curso de “Pedagogia da Terra” da Universidade Federal do Mato Grosso, Cáceres/MT**. Porto Alegre: URGs/Faculdade de Educação, 2005 [Dissertação de Mestrado em Educação].

DAGNINO, E. (org.). **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAMASCENO, M.N. **Pedagogia do engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato**. Fortaleza: Edições UFC/Stylus Comunicações, 1990

DIOCESE DE PASSO FUNDO. CEBs: **Povo de Deus no Rio Grande do Sul - construindo sua história de Libertação**. Ronda Alta, 1993

DUARTE, V. P. **Construindo Escolas na Roça: Escolas Comunitárias de Agricultores – No rebrotar da Esperança**. 2ª edição. Sudoeste do Paraná: Assesoar, 1997

EGGERT, E., SAMPAIO, P.de A., TEIXEIRA, F. e TORRES, F.. **Teologia da Libertação e Educação Popular a Caminho**. São Leopoldo: CEBI, 2006.

FONSECA, M. T. L. de. **A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FOOT, H. e LEONARDI, V. **História da Indústria e do Trabalho no Brasil** (das origens aos anos 20). São Paulo: Ática, 1982.

FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (Três Passos – RS). **Coragem de Educar: uma proposta de educação popular para o meio rural/FUNDEP**; Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GHEDINI, C. M.; PARMIGIANI, J.; GOBO, P. R. **Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo”** – Caderno 1 – A História da Articulação – Porto Barreiro: PR, 2000.

GOHN, M. G. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

GRZYBOWSKI, C. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. Petrópolis: Vozes, FASE, 1991.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3a edição, s/d.

_____. **Quatro séculos de latifúndio – 1963.** In: João Pedro Stédille (org.); Douglas Estevam (assistente de pesquisa) – A Questão Agrária no Brasil – o debate tradicional. – 1500-1960. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 35

<http://www.assesoar.org.br/> em 28 de dezembro de 2006

IANNI, O. **A utopia camponesa.** In: Ciências Sociais Hoje. Editora: ANPOCS/Cortez, 1986.

_____. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro.** Brasiliense: São Paulo, 1984.

IOKOI, Z. G. **Igreja e Camponeses – Teologia da Libertação e Movimentos Sociais no Campo – Brasil e Peru, 1964-1986.** São Paulo: Editora Hucitec/FAPESP, 1996.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA - ITERRA – **Curso Normal – Projeto Pedagógico** – Cadernos Nº 10 – dez/2004

_____. **Pedagogia da Terra** - Cadernos Nº 06 – dez/2004

_____. Instituto Josué de Castro – **Método Pedagógico.** Veranópolis, 2004.

KERN, Arno Alvarez. **Missões: uma utopia política.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

KOLLING, E. J. (Org.) **Por uma educação básica do campo.** Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, E., J.: CERIOLI, P. R. & CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, vol. 4, 2002.

KUENZER, A Z., RODRIGUES, M.de F. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.** Curitiba, UFPR, 2006. Texto Mimeo.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini.** Org. Emir Sader, Petrópolis: Vozes/CLASCO, 2000.

MARTINS, F. J. **Gestão Democrática e ocupação da escola: o MST e a educação.** Porto Alegre: EST, 2004.

MARTINS, J. de S. **A Reforma Agrária e os limites da democracia na “Nova República”.** São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: VOZES, 1990.

MEDEIROS, L. S. de. **História dos Movimentos Sociais no Campo.** Rio de Janeiro: FASE, 1989.

_____. **Reforma Agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra.** São Paulo: Perseu Abramo, 2003. (Coleção Brasil Urgente).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, S. G. **A Função Social do pedagogo. Argumentos básicos.** In: Semana de Integração da Pedagogia, 2006, Ponta Grossa. Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR.

_____. **A pedagogia numa perspectiva socialista.** Revista presença Pedagógica. Editora Dimensão. V. 11, n.66.Nov/Dez, 2005. P.45-53.

MOLINA, M. C. **Brasil Ministério do Desenvolvimento Agrário Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. de. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, Brasília, DF, 2004.

MOLINA, M. C.; ARROYO, M. G.; CALDART, R.S. (Org.). **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAIS, C. S. de. **A capacitação massiva: uma proposta para o desenvolvimento rural.** EMATER/RO, Porto Velho, 1989.

MORISSAWA, M. **A História da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **A Cooperação Agrícola nos Assentamentos.** Cadernos de Formação nº 20. Secretaria Nacional, São Paulo, abril de 1993; ITERRA, Método Pedagógico Nº 09, dez 2004.

MUNARIN, A. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C. Brasil Ministério do Desenvolvimento Agrário Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.15.

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil.** 18ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1976.

RIBEIRO, S. L. S. **Educação no MST – Balanço 20 anos**. Boletim da Educação. São Paulo, SP, nº 09, dez/2004, 71 páginas.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 4ª edição, Vozes: Petrópolis, 1978.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia – o cotidiano dos professores**. Tradução de Adraina Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, M. do S. In: MOLINA, M. C. Brasil, **Ministério do Desenvolvimento Agrário Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília, 2006, p.

SIRENA, M. T. **Um olhar sobre a experiência do Departamento de Educação Rural – DER: Sonhos, Conflitos e Aprendizagens**. Ijuí, 2002. Dissertação de Mestrado. Departamento de Pedagogia. Curso de Mestrado em Educação nas Ciências. Universidade de Ijuí – RS.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

STÉDILE, J. P. & Frei Sérgio. **A luta pela terra no Brasil**: Scritta. Editorial, São Paulo, 1993.

STÉDILE, J. P. & FERNANDES, B. M. **Brava Gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 1999.

STÉDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003**. Douglas Estevam (assistente de Pesquisa). 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2005.

TITTON, M. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidade..** Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador/Bahia, 2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL – UERGS – **Área da Educação. Pedagogia para Formação de Professores em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos.** Veranópolis, 2003.

Vendramini, C. R. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VIA CAMPESINA, **Linhas Políticas: Globalizar a Luta, Globalizar a Esperança –** texto avulso, (s/d).

VIA CAMPESINA/BRASIL – **Pedagogia da Terra.** Memória da Turma José Martí, Veranópolis, Março de 2002 a setembro de 2005.

VIA CAMPESINA – **Projetos Metodológicos do Curso de Pedagogia da Terra - PROMETS, 2002-2005.**

WEFORT, Francisco. **O Populismo na política brasileira.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

ANEXOS

ANEXO I

TABELA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA TERRA - BRASIL¹³⁰

Nº	Nome e descrição do curso	UF	Entidade/Parceira	Início	Término
01	Pedagogia da Terra	RS	UNIJUÍ	1998	2001
02	Pedagogia da Terra	ES	UFES	1999	2002
03	Pedagogia da Terra	MT	UNEMAT	1999	2003
04	Pedagogia da Terra	PA	UFPA	2000	2004
05	Pedagogia da Terra	RS	ITERRA/UERGS	2002	2005
06	Pedagogia da Terra	ES	CIDAP/ INCRA/UFES	Jan/2003	Jul/2006
07	Pedagogia da Terra	RN		Jul/2003	Jul/2006
08	Pedagogia da Terra	RO	MST/MPA/UNIR/INCRA	Dez/2003	2007
09	Pedagogia da Terra II	RS	ITERRA/UERGS	2003	2007
10	Pedagogia da Terra	BA		Dez/2004	2008
11	Pedagogia da Terra	BA	UNEB	Nov/2004	2008
12	Pedagogia da Terra	PE		Nov/2004	2007
13	Pedagogia da Terra	PE		Nov/2004	2007
14	Pedagogia da Terra	CE	UFC	Nov/2004	Nov/2008
15	Pedagogia da Terra	PR	UNIOESTE	Jul/2004	Jul/2008
16	Pedagogia da terra	CE	UFCE	Nov/2004	2008
17	Licenciatura Educação do Campo	MG		Nov/2005	Dez/2010
18	Pedagogia da Terra	PA		Jan/2006	?
19	Pedagogia da Terra	MS		Jul/2006	?
20	Pedagogia da Terra – II (iniciará)	PR	UNIOESTE	2007	?
21	Pedagogia da Terra	GO	UFGO	2007	?
22	Pedagogia da Terra – II (iniciará)	ES	UFES	2007	?
23	Licenciatura em Educação do Campo	RS	UNB / ITERRA	Jun/2007	?

¹³⁰ Dados da Secretaria Nacional do Movimento Sem Terra (não completos).

ANEXO II

RESUMO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA DA VIA CAMPESINA¹³¹

INSTITUIÇÃO	UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
TÍTULO	Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.
PERÍODO	2002 a 2005
INICIATIVA	Parceria entre o ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, a UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e os Movimentos Sociais que integram a Via Campesina.
NOME DA TURMA	Turma José Martí
ORIGEM DOS ESTUDANTES	Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Tocantins.
Nº DE EDUCANDOS	60 educandos iniciaram o curso
ESTRUTURA DO TEMPO ESCOLA	A turma se organizou conforme todas as turmas que estudam no Instituto, em Núcleos de Base formado por duas pessoas, um homem e uma mulher e estes compõem a coordenação da turma; desta são tiradas duas pessoas como coordenadores do grupo e que participam, em nome da turma da Coordenação dos Núcleos de Base do Instituto; outro espaço de organização é o Grupo de estudo – espaço de estudo coletivo das disciplinas. Todos/ se inserem nos Setores de Trabalho do Instituto: formação, Educação, Econômico, Serviços e Restaurante organizados em Unidades de trabalho e postos de trabalho.
ORGANIZAÇÃO COLETIVA	O curso se organizou com um Colegiado de Coordenação composto por duas pessoas de cada organização sendo uma delas um educando e pelas Coordenadoras do Curso do ITERRA e da UERGS e um Colegiado dos Educandos que se reúne para encaminhar necessidades do processo pedagógico da turma.
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO	As aulas serão realizadas em oito etapas sendo duas etapas por ano, em regime intensivo de oito horas aula diárias.
OBJETIVO (S) GERAL(S):	a) Afirmar a educação enquanto um direito humano; b) Democratizar o acesso à informação, ao saber especializado e a cultura acadêmica, permitindo a compreensão dos processos socioculturais em curso; c) Desenvolver qualificações que possibilitem fazer uso e inovar nas tecnologias relacionadas à educação, numa perspectiva emancipatória e de estreitamento das relações entre educação

¹³¹ Fonte: Projeto do Curso de Pedagogia para a Formação de Professores em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos

	e desenvolvimento sociocultural regional e global; d) Formar um professor em suas dimensões política, epistemológica e estética, apto a desenvolver estratégias educativas democratizadoras do acesso, do conhecimento e da gestão educacional.
DINÂMICA CURRICULAR	O curso buscou articular-se na construção de uma proposta que supere a fragmentação que existe normalmente, nas propostas desenvolvidas pelas universidades; assim a reflexão, a pesquisa e a prática na educação formal e informal, serão articuladoras dos conhecimentos formais a serem trabalhados pelos eixos temáticos, na busca de uma síntese coerente entre projeto político-pedagógico e processo pedagógico da UERGS. Os eixos são: Sociedade e Educação, Conhecimento e Educação, Educação Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos e, Pesquisa em Educação.
PRINCIPAIS PONTOS DA PROPOSTA CURRICULAR	São pressupostos: A formação integral ou omnilateral. viabilizada pela construção e reconstrução do conhecimento que permita a “leitura do mundo”, da pedagogia e da educação e a aquisição de instrumental necessário à intervenção sócio-cultural, na perspectiva emancipatória e de transformação social; b) A indissociabilidade do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento; c) A relação entre teoria e prática; d) A flexibilidade curricular.
ESTÁGIO	O estágio com acompanhamento inclui 400h/a de práticas distribuídas por dentro dos componentes curriculares que envolvem diretamente o fazer docente e 420h/a consecutivas ao final do curso, das quais 210h/a acontecerão nos anos iniciais do EF e 210h/a na EJA. Como critério de avaliação das pequenas práticas e do estágio ao final do Curso, a Universidade trabalhará tendo como parâmetro o aluno egresso desejado (...).
ESTRUTURA CURRICULAR	Os eixos temáticos propostos pelo Curso tem o objetivo de articular e orientar um conjunto de componentes curriculares a partir da necessária postura interdisciplinar a qual se vincula este projeto político-pedagógico (...); Os componentes curriculares, ao formarem os eixos temáticos, têm como um dos princípios educativos a inserção do aluno da UERGS nos processos educativos regionais e a identificação, compreensão, reconstrução e produção de conhecimento voltado a superação das situações-problema encontradas nestes processos educativos. O curso de Pedagogia que propomos deverá buscar a superação da formação universitária onde os fundamentos, as metodologias, o saber instrumental e as práticas não se complementam (...); Construindo a superação proposta, a reflexão, a pesquisa e a prática na educação formal e informal, serão articuladoras dos conhecimentos formais a serem trabalhados pelos eixos temáticos (...).