



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**A PEDAGOGIA DA TERRA: conhecendo a proposta político pedagógica
do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**

POR DENIZE OLIVEIRA DANTAS

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a. VÂNIA MOTTA

RIO DE JANEIRO

Setembro / 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DENIZE OLIVEIRA DANTAS

**A PEDAGOGIA DA TERRA: conhecendo a proposta político pedagógica
do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da UFRJ, como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof.^a Vânia Motta

RIO DE JANEIRO

Setembro / 2015

DANTAS, Denize Oliveira.

A Pedagogia da Terra – conhecendo a proposta político pedagógica dos trabalhadores sem terra. Rio de Janeiro, 2015.

53p.; x cm. Monografia (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. MST; 2. Pedagogia da Terra.

I. Título II. Série

CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A PEDAGOGIA DA TERRA: conhecendo a proposta político pedagógica do
Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

Denize Oliveira Dantas

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da UFRJ, como requisito parcial
para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Profa. Dra. Vânia Motta (UFRJ)

Professor Convidado- Prof. Dr. Bruno Gawryszewski

Professora Convidada- Profa. Dra. Lígia Karam Magalhães

RIO DE JANEIRO
Setembro/2015

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos que tiveram a compreensão por eu estar ausente em alguns momentos.

A minha mãe (Nilza de Oliveira Dantas, In Memoriam) que tanto me apoiou para que eu pudesse voltar a estudar dando continuidade aos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

À professora Vânia Motta que não mediu esforços para me orientar-me nesta pesquisa.

Ao professor Roberto Leher por ter me direcionado a leitura do primeiro livro acerca do
MST.

A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital.

(João Pedro STÉDILE)

Como dizia Dom Tomás Balduino, bispo fundador da CPT e que nos deixou no ano de 2014, “Direitos Humanos não se pedem de joelho, exigem-se de pé. De pé, portanto, a luta dos povos continua”.

RESUMO

A presente monografia tem como objetivo apreender a concepção de Pedagogia da Terra construída ao longo da história de luta pela reforma agrária no Brasil. Tendo em vista a própria dinâmica de luta que insere contradições e mediações, algumas indagações se impõem para além de conhecer a proposta da pedagogia da terra: de que maneira as políticas públicas aos assentados estão em consonância com os princípios da Pedagogia da Terra? Como avaliar concepções subjacentes a essas políticas nos programas de atendimento educacional às populações do campo? Temos que o INCRA procura administrar terras públicas a médio e longo prazo, identificar e registrar os assentamentos e as comunidades tradicionais quilombolas, com a missão de delinear a política agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, cooperando para o desenvolvimento sustentável. Diante da demanda do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) por um projeto específico de educação do campo, em 1998, o INCRA cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No entanto, o que se observou no decorrer desta pesquisa é que: a precariedade de condições favoráveis à manutenção e melhoria dos assentamentos ainda é patente, pois muitas escolas e propostas de intervenção agrária ainda precisam ser colocadas em prática de maneira a garantir a efetiva redistribuição da terra e a democratização do acesso à educação e políticas que garantam a integridade física; e o bem-estar dos assentados ainda está longe do ideal. Esta monografia faz o esforço de tentar compreender a proposta da Pedagogia da Terra em meio aos pontos de tensão entre Estado e políticas de desenvolvimento nacional, Estado e Movimentos do Campo e por último, a construção sólida de aparatos de luta do MST por uma educação popular e verdadeiramente agrária.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Educação do Campo, Pedagogia da Terra.

ABSTRACT

This monograph aims to seize the Land Pedagogy design built along the history of contend for agrarian reform in Brazil. Given the dynamics of struggle that inserts contradictions and mediations, some questions are required in addition to meet the proposed land pedagogy: how public policies to settlers are in line with the principles of the Land Pedagogy? How to evaluate underlying conceptions to these policies in educational assistance programs to rural populations? We have that INCRA seeks to manage public lands in the medium and long term, identify and record the settlement and traditional maroon communities. Also, it has the mission to outline the agrarian policy and realize the national land planning, working for sustainable development. Faced with the demands of the Movement of Landless Workers (MST) for a specific project of rural education in 1998, INCRA created the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA). However, what was observed during this study is that: the precarious conditions favorable to the maintenance and improvement of settlements is still evident: many schools and agrarian policy proposals still need to be put into practice in order to ensure effective redistribution of land and the democratization of access to education and policies that ensure the physical integrity; and the settlers' welfare is still far from ideal. This monograph is the effort of trying to understand the points of tension between the state and national development policies, state and Field Movements and finally the solid construction of the MST fight apparatuses by a popular and truly agrarian education.

Keywords: Public Policies, Landless Workers Movement, Field Education, Pedagogy of the Land.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

PNRA	Projeto Nacional da Reforma Agrária.
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária;
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária;
INEP	Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
UNESCO	Fundo das Nações Unidas para a Infância;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária;
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário;
EJA	Educação de Jovens e Adultos;
ABRA	Associação Brasileira de Reforma Agrária;
CMI	Conselho Indígena Missionário;
CUT	Central Única dos Trabalhadores;
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____	12
CAPÍTULO 1: A História do MST (Movimento dos Sem Terra) _____	16
1.1.Contextualizando: panorama sobre a questão da terra no Brasil _____	16
CAPÍTULO 2: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA _____	27
CAPÍTULO 3: O que é Pedagogia da Terra? _____	35
3.1 A relação escola e o movimento Sem- Terra _____	35
3.2 À guisa de conclusão _____	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	48

INTRODUÇÃO

Como formadores no processo educacional, nossas práticas nos leva a refletir quanto à realidade do educando para que não cometamos ações pedagógicas em desacordo com o universo do aluno.

Art. 3º e 6º - O Poder público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo a Educação Básica e a Educação profissional de nível técnico, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, cabendo em especial ao Estado garantir as condições necessárias para o acesso ao ensino médio, Educação Profissional de Nível Técnico.”¹

Ao realizar minha leitura da realidade educacional do campo, deparo-me com um tipo de escola diferenciada – as escolas multisseriadas. Este tipo de escola está localizado predominantemente nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios nos quais a população a ser atendida não atinge o número estipulado pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas em que a infraestrutura é precária. Em muitas situações, não há prédio próprio, funcionam na casa de moradores locais, ou em igrejas, barracões, etc. Lugares pequenos, construções inadequadas com pouca ventilação são alguns dos problemas enfrentados. Em Rodrigues (2009), há a noção de que a escola do campo deve ser concebida com suas próprias possibilidades político-pedagógicas e, conseqüentemente, deve ser abarcada por políticas públicas que respeitem a integridade sócio-histórica da mesma.

(...) políticas públicas se fazem necessárias para garantir a dotação de recursos financeiros, assim como diretrizes pedagógicas específicas que contemplem toda a modalidade de ensino, a fim de possibilitar aos povos do campo uma escola de qualidade, que atenda suas reais necessidades, assegurando seus direitos de formação integral.
(RODRIGUES, 2009, p.194)

¹ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica Nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB N 1 – 03 de abril de 2002.

Sendo assim, diz-se que a constituição de uma educação socialmente relevante e que atenda as especificidades do campo insere questões relativas à formação de professores na especificidade da educação do campo e o comprometimento desses professores frente à precarização de muitas escolas rurais, principalmente, aquelas localizadas em assentamentos.

No caso específico das escolas rurais situadas em assentamentos, o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) vem encaminhar políticas públicas de educação que visam a contemplar crianças, jovens e adultos assentados. O PRONERA aparece com o objetivo maior de erradicar o analfabetismo presente entre essas populações que fazem da terra parte de sua economia e rotina de vida. É claro que o Programa desde seu surgimento carrega a proposta de ampliar a educação escolar para todos os níveis de ensino, inclusive em nível de bacharelado e licenciatura (cf. capítulo 2) A compreensão do sujeito

(...) no que se refere aos processos sociais de produção e reprodução da existência como educativos ou formadores (ou deseducativos e deformadores) da humanidade nos sujeitos. Quer dizer, se produzindo sua existência as pessoas se educam, então compreender a dimensão educativa da vida produtiva é fundamental para compreender mais profundamente o processo de formação humana, bem como para conseguir desdobrá-lo em ações educativas intencionais e planejadas, tais como as que acontecem na escola. (CALDART, 2000, p.57)

Isto é, compreender o processo de formação humana numa perspectiva integral, como prática da relação social e produtiva, vinculando o processo educativo nos diversos processos de construção humana: biopsicossocial, política, econômica e por último, sintetizando os aspectos antes mencionados, uma formação cultural.

A proposta que norteia o presente estudo pode ser resumida por três eixos, são eles: concepção de pedagogia implicada nos movimentos de luta pela terra, definição de Pedagogia da Terra nos termos do MST e relações imbricadas entre políticas públicas voltadas para a reforma agrária e Pedagogia da Terra. Já os objetivos seguindo a mesma lógica expositiva, são: reconhecer a relação entre Estado e políticas de desenvolvimento nacional, relação entre Estado e movimentos do campo, caracterizar a construção da identidade do MST, definir uma concepção de educação popular e agrária e, por fim, debater dimensão da luta do MST em nível nacional.

Para tal fim, a presente monografia está dividida em três capítulos. Cada capítulo converge para o mesmo objetivo central: mapear os dilemas, tensões e sentidos que permeiam a luta pela terra no Brasil, mais especificamente o quadro de identidade do movimento atualmente. A seguir, apresentamos os objetivos específicos de cada capítulo.

O primeiro capítulo do trabalho traça um panorama histórico da luta pela terra no Brasil. Não se procura representar uma síntese de caráter evolutivo, pois sabemos que a luta pela terra no Brasil não segue apenas uma força constitutiva. Sendo assim, ancorado nas palavras de Bernardo Mançano Fernandes²:

A luta pela terra é uma ação desenvolvida pelos camponeses para entrar na terra e resistir contra a expropriação. (...) Em todos os períodos da história, os camponeses lutaram para entrar na terra. Lutaram contra o cativo, pela liberdade humana. Lutaram pela terra das mais deferentes formas, construindo organizações históricas.

O segundo capítulo apresenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA. O referido programa é de suma importância para o fortalecimento e consolidação do movimento sem terra, já que por ser um programa governamental, caracteriza-se como uma conquista fundamental à luta do movimento. Além disso, mostramos como o mesmo está organizado e articulado à dinâmica do movimento e à sociedade em geral.

O terceiro e último capítulo entrelaça os outros dois no que Roseli Caldart (2000) entende por “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. No primeiro capítulo do livro Caldart (Idem) “Pedagogia do Movimento Sem Terra” temos a seguinte percepção dos indivíduos sem-terra “como olhar para os sem-terra e para o MST de modo a compreender o sentido de sua *ocupação e preocupação* específica com a questão da educação e da escola?” (p.19, grifo da autora). A autora nos aponta os sujeitos inseridos nesta luta como os trabalhadores da terra e que nela se criam nascendo dali sua identidade cultural. Esse movimento faz se refletir em um novo e complexo modelo sociocultural.

Finalmente, o presente estudo busca compreender os limites e possibilidade da educação do campo, em especial no MST, no atual cenário capitalista. Além disso, relaciona o conceito de “Pedagogia da Terra” à noção de que o mesmo deve articular-se com políticas públicas a fim de oferecer formação para os indivíduos imersos nos contextos rurais, sejam

Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/outras-publicacoes/brasil_500_anos_de_luta_pela_terra.pdf .> Acesso em 10 de maio de 2015.

eles alunos, governantes, professores ou até mesmo a população geral. Além disso, este estudo traça uma pesquisa de caráter de revisão bibliográfica no intuito de verificar se existe uma lógica interna subjacente às políticas públicas voltadas para o campo. Sendo assim, tais políticas são realmente voltadas para emancipar o sujeito dessas lutas históricas pela terra?

Nos próximos capítulos, tentaremos responder a essas questões de forma a trazer novos olhares sobre a luta pela terra, entendida como parte essencial da vida do sujeito.

CAPÍTULO 1: A HISTÓRIA DO MST (MOVIMENTO DOS SEM TERRA)

Este capítulo traz um panorama da questão da terra no Brasil apontando de forma sucinta os principais acontecimentos da questão agrária no Brasil pré-republicano (1850 em diante) até o primeiro governo Lula. Esse recorte histórico se justifica na medida em que no Brasil Colônia a distribuição de terras era ainda irregular e a divisão territorial do Brasil passava por constantes transformações e reorganizações. Igualmente, utiliza-se o termo “pré-republicano” para indicar um período marcado por tensões e conflitos no país que mais tarde culminou na proclamação da república.

A intenção é tão-somente situar o leitor para que o mesmo se sinta à vontade para fazer pesquisas pessoais acerca de cada confronto ou guerra envolvendo a questão agrária do país. Por isso, na primeira seção do capítulo, voltamo-nos para a indicação dos acontecimentos, não aprofundando os conflitos mencionados. Um maior aprofundamento é feito a partir das ligas camponesas, já que a mesma como veremos a seguir tem importância crucial na gênese do Movimento Sem Terra.

A segunda seção do capítulo relaciona a questão da reforma agrária aos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). Opta-se por não fazer menção ao segundo governo Lula, pois não foram encontradas fontes suficientemente seguras de informação referente a esse período. Ainda sobre a segunda seção, é feita uma análise do impacto da implantação e consolidação das políticas neoliberais no que tange às políticas públicas voltadas à reforma agrária.

É importante frisar que a leitura do primeiro capítulo dá suporte informacional e teórico para o leitor se situar quanto à problemática da questão da terra no Brasil, preparando-se assim terreno para o segundo capítulo; capítulo esse em que discutimos a principal proposta política-pedagógica do movimento, a saber, PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

1.1. Contextualizando: panorama sobre a questão da terra no Brasil

A questão da história da terra no Brasil está permeada de tumultos e comoções que relacionados à distribuição de terra. Conforme Fernandes (2008), as principais foram: A Guerra de Canudos (1896-1897) no Nordeste, a Guerra do Contestado (1912-1916) no Sul, e

as Ligas Camponesas (1946-1964) foram os movimentos de maior destaque. Segundo Alantejano (2010), localiza-se o embrião desses conflitos já no início da colonização do Brasil.

Esta história se inicia sem dúvida já com o processo da colonização, quando, através das chamadas Sesmarias, se distribuiu o controle da terra para poucos amigos do rei de Portugal. Eles passam a ter o direito de explorar a terra, mas também a responsabilidade sobre o controle político do território, em um sistema que articula economia e política. Há a exploração da terra, via exploração do trabalho escravo, e também controle político sobre o território, para que outras potências estrangeiras não viessem se apoderar disso.³

Então, há já no início da colonização o estabelecimento do latifúndio, que se reafirma em 1850 com a Lei de Terras. A lei transforma a terra numa mercadoria e, ao dizer que as pessoas só podem ter acesso à terra na medida em que têm recursos para comprá-la, alija os escravos que estão em processo de libertação, os imigrantes que vão vir para substituir os escravos, os homens livres e pobres. Mantém-se o monopólio da terra e a concentração após a Lei de Terras e ao longo de toda a história do século XX. E agora, no século XXI, as sucessivas tentativas de realizar a reforma agrária no Brasil foram barradas pelo poder político do latifúndio.⁴

As afirmações supracitadas apontam para tendências de que entre outras questões a articulação entre poder econômico e político esteve presente desde o embrião dos primeiros regimes políticos e que mesmo após a proclamação da República, a questão da posse de terra está ligada ao controle político sobre determinado território.

A Guerra dos Canudos (1896-1897) ocorreu no interior do estado da Bahia. A revolta se deu em virtude da situação precária da população que ali vivia; diversos fatores contribuíram para a insurreição, dentre os quais, destacam-se: grandes períodos de secas, latifúndios improdutivos e crise econômica e social do país. A revolta tinha caráter político-religioso e ia de encontro aos interesses da então recente República e dos coronéis do café.

A Guerra do Contestado (1912-1916) foi um conflito armado que ocorreu na região sul do Brasil, entre outubro de 1912 e agosto de 1916. O conflito recebe esse nome, pois ocorreu em uma área de disputa territorial entre os estados do Paraná e Santa Catarina. A principal causa do conflito foi a expropriação de camponeses de suas terras devido à construção de uma estrada de ferro que ligava São Paulo e Rio Grande do Sul por uma empresa Norte-Americana

³ Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=16> > Acesso em 10 de março de 2015.

⁴ Idem

apoiada pelos coronéis da região. Essa expropriação gerou inúmeros desempregos dos camponeses que ali viviam e daqueles que trabalharam na obra. Juntos liderados pelo monge José Maria resistiram às forças militares do governo, até que em 1916, o último líder foi preso.

A modernização do campo começou em meados da década de 1950. Arrendatários lutavam pelo acesso a terra no interior de Pernambuco.

O mais importante dentre esses movimentos para compreender o surgimento e formação do que depois se estabeleceu como MST é a organização das Ligas Camponesas. Ao tentar conter a luta pela terra e não concretizar a reforma agrária, os governos militares tentaram reduzir o aumento do movimento camponês. Com o advento da modernização da agricultura brasileira, as máquinas reduziram o número de trabalhadores camponeses.

As Ligas Camponesas surgiram no período de regime ditatorial de Getúlio Vargas tendo como pano de fundo internacional os conflitos oriundos da Segunda Guerra Mundial. Naquele momento, apesar da forte repressão do governo getulista, existia a presença do PCB (Partido Comunista do Brasil) com considerável influência entre os trabalhadores urbanos e rurais. Desse modo, o PCB buscava aumentar sua adesão popular articulando principalmente os trabalhadores rurais em prol de um primeiro projeto de reforma agrária no Brasil.

Com o fim do governo de Getúlio Vargas e a eleição de Eurico Gaspar Dutra, uma nova constituição é promulgada em 1946. Nesse mesmo contexto, o Brasil se tornou base aliada dos Estados Unidos no emergente cenário da Guerra Fria, posicionando-se, assim, claramente oposto aos ideais socialistas então vigentes na antiga União Soviética.

O declarado apoio do Brasil aos Estados Unidos diminuiu a força de ação do PCB colocando o mesmo na ilegalidade. As Ligas Camponesas só voltaram a atuar em 1954, na cidade de Vitória de Santo Antão viabilizado por uma liga específica denominado SAPP (Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco). Essa e outras ligas sofreram forte repressão do Estado o que impulsionou a criação de outras ligas camponesas em Pernambuco.

Outro importante fator que contribuiu fortemente para o surgimento dos movimentos ligados a terra é a presença de parte da igreja católica que reafirma nesse momento a importância da função social da igreja no que diz respeito às condições de vida dos menos favorecidos. Uma comissão de Bispos foi criada no Brasil e em outros países da América Latina com o propósito de reorganizar o papel da igreja pós-guerra. Essa proposta teve influência do grupo de sacerdotes da igreja ligados ao movimento franciscano e/ou a filosofia

da Teologia da Libertação. Até mesmo a igreja luterana a partir de 1981 aderirá ao lema “Terra de Deus, Terra para todos”.

As organizações rurais, nos anos da ditadura, quando trabalhadores e trabalhadoras rurais foram veementes perseguidos fez com que a luta pela terra continuasse a crescer. Momento esse que propiciou o estabelecimento das primeiras ocupações de terra (ainda não como um movimento organizado) sob influência principalmente da ala progressista da Igreja Católica

Foi esse o contexto que levou o surgimento da comissão pastoral da Terra (CPT) em 1975, que contribuiu a reorganização das lutas camponesa, deixando de lado o viés messiânico, propondo para o camponês se organizar para resolver seus problemas. Além disso, a CPT teve votação ecumênica, aglutinando várias igrejas. Por isso o MST surgiu do trabalho pastoral das igrejas católica e luterana.⁵

Com a renúncia do então presidente Jânio Quadros, João Goulart – O Jango – assume o cargo com propostas de mobilizar as classes trabalhadoras em torno da melhoria de base inspirada no modelo estadunidense de agricultura.

O crescimento das Ligas (só no Nordeste, elas tinham em torno de 70 mil associados) e a politização de seu discurso – que passou a incluir temas como a reforma agrária, o desenvolvimento e a questão regional –, foram considerados por muitos analistas como um dos detonadores do movimento que levou ao golpe militar no Brasil em 1964. Antes desse golpe, não apenas as Ligas, mas também o Partido Comunista (PC) e a Igreja Católica conservadora atuavam como agentes de mobilização social no campo, promovendo a sindicalização; o PC buscando aliados para a revolução proletária, a Igreja, diminuir a influência do PC sobre os pobres. Ainda em 1963, respondendo à pressão que vinha do campo, o governo federal vai permitir a formação de sindicatos rurais e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Não por acaso, portanto, depois do golpe, a questão agrária vai ser um dos primeiros objetos da intervenção do novo governo. Com a ascensão do regime militar, o movimento das Ligas é desarticulado e seus principais líderes são presos, exilados ou assassinados. A Contag vai ficar sob intervenção até 1968. O marco legal da política fundiária do novo regime, o Estatuto da Terra (Lei n. 4.504) promulgado ainda em 1964, reconhecia o direito de propriedade daqueles que demonstrassem a posse da terra, os direitos daqueles que a arrendavam e também daqueles que trabalhavam em terra alheia. Além disso, sancionava a ideia de “função social da propriedade”, que serviria de critério para desapropriações de terras visando a reforma agrária no país. O texto era, sob

⁵ Disponível em: antigo.mst.org.br/book/export/html/3. Acesso em 10 de abril de 2015.

vários aspectos, bastante avançado; na prática, não funcionou muito bem. (REIS, p. 91)

Nesse mesmo ano, o marechal Castelo Branco decretou a 1ª lei de Reforma Agrária no Brasil: O Estatuto da Terra. Elaborada por uma visão progressista com a proposta de mexer na estrutura fundiária, ele jamais foi implantado e se configurou como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra.⁶(Antigo MST).

O cenário socioeconômico brasileiro começa a se transformar a partir da implementação do regime militar. Durante a década de 70, a partir da mecanização da agricultura, as lutas por terra se tornaram ainda mais acirradas. A mecanização e a entrada de uma agricultura com particularidades mais capitalistas impulsionou uma saída repentina de grandes contingentes populacionais que dependiam do trabalho no campo para o sustento de suas famílias. De um lado, formaram-se gradativamente grupos de famílias que buscavam no campo ainda uma forma de sobrevivência, gerando mais tarde, os primeiros assentamentos cujo principal objetivo era reinserir os membros na lógica de produção agrária. Por outro lado, parte dessa mão de obra migrou para os centros urbanos no intuito de reorganizar seu modo de vida em um cenário que prometia aos trabalhadores da cidade novas oportunidades a partir dos dispositivos laborais oriundos do processo de industrialização em andamento desde a segunda metade do século XX; o que posteriormente culminou no fenômeno social alcunhado de “milagre brasileiro”.

Os que migraram para a cidade, determinados pela aceleração do processo de industrialização, viram-se desempregados no início dos anos 80, quando iniciou a crise da indústria brasileira. Assim os camponeses tiveram fechadas as duas portas de saída: tanto o campo como a cidade já não ofereciam oportunidades de trabalho, desembocando na seguinte conjuntura: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam.

No dia 07 de setembro de 1979, agricultores sem terra ocupam uma gleba no Rio Grande do Sul. A ocupação foi promovida pela Comissão Pastoral da Terra em resposta ao descaso do governo para com a política agrícola do país. Invasões foram ocorrendo em todo país prenunciando a necessidade de uma organização que articulasse todos os movimentos que tinham como centro de convergência: a demanda por terra em termos de redistribuição fundiária.

⁶ Disponível em: <http://antigo.mst.org.br/especiais/23> Acesso 15 de março de 2015.

As desapropriações foram poucas e serviram para diminuir as desordens ou conseguir com que projetos de colonização fossem realizados, principalmente na região amazônica. De 1965 a 1981 foram concretizadas oito desapropriações em média por ano, apesar de 70 conflitos por terra ocorrerem anualmente.

O MST foi fundado em 1984 em um evento que reunia trabalhadores rurais sem terra de 12 estados na cidade de Cascavel localizada no Paraná. Esse foi oficialmente o 1º encontro de repercussão nacional. A partir daí, o movimento se estruturou de vez embasado por uma ideologia sólida a partir da qual mecanismos de legitimação política-administrativa delineavam a divisão e, por conseguinte, o funcionamento interno de seus setores. Esse encontro ficou sendo conhecido como o 1º Encontro dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Já aqui, portanto, uma entidade articulada. Hoje, o movimento atua em 22 Estados:

Atualmente, todos os países considerados desenvolvidos fizeram a reforma agrária de base. As mesmas foram iniciadas pelas classes dominantes de seus países, pois partindo do pressuposto que as classes camponesas seriam beneficiadas com a distribuição de terras. Sendo assim, os mesmos seriam consumidores deste mesmo produto. Os Estados Unidos representam um exemplo onde ocorreu uma das primeiras reformas agrárias de base já a partir de 1862. Depois vários países da Europa ocidental e alguns países asiáticos como Japão, Coreia e as Filipinas também optaram pelo procedimento da democratização do acesso a terra, contrapondo-se à oligarquia rural, hoje, seria ao modelo de agronegócio predominante nos países da América Latina.

A reforma agrária disseminou terra, trabalho e renda, o que possibilitou a abertura e manutenção de um mercado interno coeso; instituindo qualidades para a consolidação do desenvolvimento.

A reforma agrária era insistentemente requerida pelos assentados, mas como ter direito às terras se o governo era quem manipulava as mesmas junto aos fazendeiros que detinham de grande quantidade de terra da qual não abriam mão. Na atual configuração, ainda mantém-se forte elo entre economia e política com velhas práticas inerentes à República Velha e ampliação do modelo de agronegócio. Na economia brasileira, há ainda, a presença de transnacionais alinhavadas aos latifundiários já existentes. Daí, temos a forte concentração de terra na mão daqueles que detém de poder econômico, não permitindo espaço para o pequeno agricultor.

Frente a esta situação, entre 20 e 22 de Janeiro de 1984, foi realizado o 1º encontro Nacional dos Sem Terra, dia de fundação do MST, marcando o ponto de conhecimento de sua

construção. Houve representantes da ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e da Pastoral Operária de São Paulo. Os participantes chegaram à conclusão que os trabalhadores (as) agiam de forma legítima para a ocupação da terra que a eles (as) eram de direito.

Em 1985, em meio ao clima da campanha "Diretas Já", o MST realizou seu 1º Congresso Nacional, em Curitiba, no Paraná, cuja palavra de ordem era: "Ocupação é a única solução". Neste mesmo ano, o governo de José Sarney aprovou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que tinha por objetivo dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e viabilizar a Reforma Agrária até o fim do mandato do presidente, assentando 1,4 milhão de famílias.⁷(MST, antigo site)

Em 1989, a eleição de Fernando Collor para a presidência da República representou um atraso na luta pela terra, pois era clara a sua contestação contra a reforma agrária. Além disso, a bancada de ruralistas em seu governo representava boa parcela do mesmo. Significaram tempos de coerção contra os Sem Terra. “Em 1990, ocorreu o II Congresso do MST, em Brasília, que continuou debatendo a organização interna, as ocupações e, principalmente, a expansão do Movimento em nível nacional. A palavra de ordem era: Ocupar, resistir, produzir”.⁸ Travava-se verdadeira guerra onde muitos foram assassinados, prisões foram efetuadas arbitrariamente, homens foram violentamente retirados de suas casas e etc.

Fernando Henrique Cardoso vence as eleições em 1994 e implanta um novo tipo de governo pautado numa política econômica neoliberal. Nesse modelo de gestão, prioriza-se a agro exportação incentivando a produção de alimentos para o mercado internacional a fim de angariar dólares necessários para o pagamento dos juros da dívida pública. Em 1995, o MST realizou o seu 3º Congresso Nacional em Brasília reafirmando seu papel de combate a esse modelo agrário extremamente concentrado nas elites rurais. No que tange à questão agrária, Carvalho (2005, p.5) tece algumas importantes considerações:

No que se refere à questão agrária, alguns acontecimentos impuseram ao governo um posicionamento referente à reforma agrária no país. Medeiros

⁷ Idem.

⁸ Disponível em: <http://antigo.mst.org.br/especiais/23>. Acesso 12 de abril de 2015.

(2003) afirma que fatos como os massacres de Corumbiara e de Eldorado do Carajás e a retomada das ocupações de terra, não só pelo MST, como por outras entidades de luta pela terra trouxeram a tona o tema da questão agrária. No primeiro governo de FHC, o MST realiza uma série de ocupações para viabilizar junto ao governo medidas de seu interesse.

No segundo mandato de FHC, inúmeras restrições à ação do MST e suas respectivas ocupações são disciplinadas a fim de conter a ação do movimento em questão. Dessa forma, a autora aponta que:

Evidente que todo esse processo não se dá de forma fácil, ocupa-se a terra e logo ela estará desapropriada, há o confronto com o latifúndio, a repressão do Estado, que no segundo mandato de FHC lançou uma série de regulamentações, que tinham como principal objetivo inibir a ação das organizações dos trabalhadores rurais, em especial o MST, foi a chamada “criminalização das ocupações”, onde destaca-se: a) Proibição de realização de vistorias em casos de ocupações; b) Suspensão de negociações em casos de ocupações de órgãos públicos; c) Permissão para que as entidades estatuais representativas de trabalhadores rurais indicassem áreas a ser desapropriadas, estimulando assim, a disputa política entre os movimentos, reconhecendo demandas de uns e ignorando as de outros; d) Impossibilidade de acesso a recursos públicos, em qualquer das esferas do governo, por entidades consideradas suspeitas de serem participantes, coparticipantes ou incentivadoras de ocupações de imóveis rurais ou bens públicos; e) Instituição da Divisão de Conflitos Fundiários no âmbito da Polícia Federal.

Nesse sentido, novas contradições e tensões surgiram nos processos sociais agrários mediatizando a dinâmica social trazendo novas representações ideológicas para o governo Lula. Nesse sentido, houve a reafirmação do movimento como algo desprovido de temporalidade, ou seja, o reforço de um entendimento por parte do senso comum desprovido de historicidade: pouco se esclareceu acerca dos sem terra nesse período.

Esperava-se uma real mudança de perspectiva quanto à questão agrária/fundiária para o governo Lula, pois a eleição do primeiro mandato do governo Lula (2003-2006) teve o apoio do MST.

Embora nos dois mandatos de Lula, não tenha havido uma criminalização patente como nos dois governos de FHC, não houve uma mudança efetiva quanto à concentração de terras. Por isso, as ocupações continuaram como forte estratégia de resistência do movimento:

De forma velada, o governo Lula não desapropriava terras nas regiões de interesses das corporações para garantir o apoio político do agronegócio. Mesmo em regiões de terras declaradamente griladas, ou seja terras públicas sob o domínio dos latifundiários e do agronegócio, o governo não tem atuado intensamente no sentido de desapropriar as terras. Somente as

ocupações e o acirramento dos conflitos é que podem pressionar o governo a negociar com o agronegócio para cessão da fração do território em conflito. (FERNANDES: 2008, p.8)

Ainda em Fernandes (2008), são apresentadas as seguintes tabelas:

Tabela 1
Brasil. Ocupações de terra 1985-2006

Governo	Ocupações	%	Famílias	%
Sarney (1985-1989)	229	3	34.333	3
Collor/ Itamar (1990-1994)	507	7	82.600	8
FHC (1995-1998)	1987	28	301.908	29
FHC (1999-2002)	1991	28	290.578	28
Lula (2003- 2006)	2387	2307	543.958	33
Total	7101	100	1.053.377	100

Fonte: DATALUTA (2008).

Tabela 2
Brasil. Reforma agrária 1985-2006

Governo	Assenta- mentos	%	Famílias	%	Hectares	%
Sarney (1985-1989)	800	11	122.598	16	8.248.899	17
Collor/Itamar (1990-1994)	461	7	61.825	8	4.485.953	9
FHC (1995-1998)	2211	31	240.819	31	10.706.365	22
FHC (1999-2002)	1712	24	149.140	19	7.296.429	15
Lula (2003-2006)	1879	27	192.257	25	17.092.624	36
Total	7063	100	766.639	100	47.830.270	100

Fonte: DATALUTA (2008).

Esse quadro comparativo mostra que tanto no governo FHC como no de Lula, houve aumento expressivo de famílias assentadas em relação aos governos anteriores. O governo deste último agiu menos pela via da desapropriação do que pela regularização fundiária. O

processo de redemocratização do Brasil desde o fim do regime militar ainda apresenta traços marcadamente pertencentes a problemas históricos de longa data no Brasil, haja vista a permanência do agronegócio como modelo majoritário de manejo rural.

Atualmente, o MST está organizado em 23 estados. Um dos principais objetivos do Movimento desde a sua formação é a luta por escola. O MST tem em sua constituição interna objetiva princípios que vão além da luta pela terra propriamente dita. O projeto político-pedagógico do MST estimula um debate acerca da ressignificação da dimensão humana.

Dessa forma, entende-se o MST em um espectro mais amplo que congrega políticas e vontades direcionadas para a reformulação da sociedade como um todo. Os indivíduos vistos a partir desta ótica, (sejam eles diretamente associados ao movimento ou não), tem a possibilidade de recuperar vozes outrora assujeitadas por práticas desumanizadoras.

(...) Como fazer a Pedagogia do Movimento uma referência de nossa prática e de nossa reflexão. Ser educador do MST é conseguir aprender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para suas práticas de educação e redutoras da formação humana. (Caldart, 2003, p.3).

A formação do indivíduo pelo PPP (Projeto político-pedagógico) do MST deve ser integral estendida a todos os membros da comunidade.

CAPÍTULO 2: PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: PRONERA.

O presente capítulo tem por objetivo explicar a estrutura e funcionamento da principal conquista do movimento sem terra no que tange à oferta de educação. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi um importante passo para a consolidação da educação no/do campo. É um manual que regulamenta a educação do/no campo em todos os níveis e modalidades de ensino atuando na formação de educandos e educadores. Neste capítulo, faremos uma breve descrição dos principais objetivos desse programa. No final, apontaremos propostas de melhorias na formação de educandos e educadores vinculados ao PRONERA tendo em vista as atuais condições materiais em que os mesmos estão inseridos.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem como objetivo geral fortalecer o ensino nas áreas de reforma agrária fruto da luta do MST incitando, sugerindo, criando, ampliando e coordenando projetos educacionais a partir de metodologias específicas para o campo, instituído pela portaria nº 10/98 em 16 de abril de 1998.. Visa a ampliar projetos educacionais de caráter formal a serem executados por instituições de ensino públicas, para favorecidos do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) do Crédito Fundiário e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA.

O PRONERA foi criado a partir da luta do MST em meio aos Encontros Nacionais das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), tendo em vista melhorar e desenvolver os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Esse Programa atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam didáticas voltadas para a ampliação do desenvolvimento e melhoria das áreas de reforma agrária, na perspectiva dos Movimentos.

Cabe informar que:

Em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB.⁹

Os objetivos específicos definidos na ocasião foram o de garantir a alfabetização e a

⁹ Manual de operações: programa nacional de educação na reforma agrária, 2012, p.15.

educação fundamental de jovens e adultos acampados e ou assentados nas áreas de Reforma Agrária onde tenha sido fruto de luta do MST e, além disso, garantir a formação continuada desses jovens e adultos do nível fundamental podendo chegar ao superior. Garantindo: a formação dos educadores (as) para atuar na ascensão da escolarização nos espaços de Reforma Agrária; a continuidade da formação e escolarização média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos (EJA) e aos assentados nos níveis de ensino fundamental e médio nas áreas de Reformas Agrárias quanto à formação profissional, técnico-profissional de nível médio e de curso superior em diferentes áreas do conhecimento. Ainda, organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa e promover e realizar encontros, seminários estudos e pesquisa em âmbito regional, nacional e internacional que fortalecessem a Educação do Campo.

Conforme exposto no Manual de operações (2012): Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária:

Ao fim do encontro, foi eleito um grupo para coordenar a produção do processo de construção de um projeto educacional das instituições de ensino superior nos assentamentos. Foi elaborado um documento apresentado no III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, nos dias 6 e 7 de novembro de 1997. (Idem, p.15)

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. (Ibidem, p.15)

No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao INCRA. É editada a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações.

Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do atual Governo, que prioriza a educação em todos os níveis como um direito social. (Ibidem, p.16)

A População atendida pelo PRONERA é composta por jovens e adultos. O INCRA atua como principal órgão financiador da reforma agrária em todos os níveis da federação, desde que haja parceria entre o INCRA e as unidades federativas mediadas pelo proposto no PRONERA. Para atender a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos), os projetos devem garantir a formação e a capacitação dos (das) educadores (as). Podendo difundir-se, como já dito anteriormente, para a educação superior e para a pós-graduação em diversas áreas do conhecimento para os assentados.

Os princípios políticos-pedagógicos do PRONERA são indissociáveis da educação e do desenvolvimento territorial para a população assentada. São apresentados quatro princípios básicos: Inclusão, Participação, Interação e Multiplicação.

Os Projetos atendidos pelo PRONERA correspondem à alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária; formação continuada e escolaridade de professores (as) em áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas); formação profissional combinada com a escolaridade em nível médio por meio de curso de educação profissional de nível técnico ou superior de âmbito nacional, estadual e regional em diferentes áreas da informação, voltadas para a ascensão do desenvolvimento sustentável do campo. Ou seja, são disponibilizados tanto para educadores, educadores, alunos e alunas oportunidades em todos os níveis de formação e ensino.

Os projetos inscritos precisam passar por prévia aprovação segundo alguns critérios de análise, tais quais: atendimento às orientações gerais e específicas para elaboração de projetos formulada pelo manual de operações do PRONERA. Priorizam-se projetos que foquem na alfabetização de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio levando-se em consideração projetos que entendam a terra como princípios norteadores dos currículos a serem criados.

Tais critérios de análises de projetos estão vinculados à Constituição Federal Brasileira em seu Artigo 37 inciso XVI, superintendências regionais do INCRA e aos movimentos regionais e sindicais do campo. Devendo respeitar a estrutura administrativa e os princípios e metodologia do PRONERA. Além disso, estar em concordância com as propostas curriculares da educação básica dos projetos de Jovens e Adultos (EJA) e com a legislação nacional da educação, em especial, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para a escola do Campo (Resolução CNE/Ministério da Educação nº001/2002). Assim sendo, são diversas as exigências feitas para que determinado projeto seja aprovado em consonância com o Manual de operações do PRONERA.

Sua composição:

O PRONERA nos estados deverá contar com um Colegiado Executivo Estadual, coordenado por um servidor da equipe do Pronera indicado pela

Superintendência regional do INCRA e será composto por representante da superintendência, das instituições parceiras do programa, dos movimentos sociais e sindicais representativos dos beneficiários em âmbito estadual; da secretaria estadual de educação e de representação das secretarias municipais.¹⁰

Existem diferenciadas parcerias com o PRONERA, entre elas, destacam-se: as secretarias estaduais e municipais de educação; os movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino, pesquisa e extensão públicas e privadas sem fins lucrativos e outras fundações.

A parceria entre MEC, secretarias de educação é fundamental para a implantação de escolas nos assentamentos. Além disso, o MEC atua principalmente na avaliação dos cursos de ensino superior contemplados pelo PRONERA e executados pelo INCRA.¹¹

Os projetos de alfabetização/escolarização da EJA no ensino fundamental são oferecidos para os maiores de 15 (quinze) anos (LDB – Lei 9384 artigos 37 e 38, § 1º).

O INCRA, como parceiro do PRONERA, procura “divulgar, articular, implantar, implementar e acompanhar o PRONERA no âmbito da superintendência.”¹² Sendo assim, busca identificar, quantificar, articular, acompanhar e avaliar em conjunto com os demais parceiros; o que torna necessário que esses parceiros se adequem à proposta do Programa.

Entre os princípios presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA, em todos os graus de ensino tem por base a diversidade cultural, os métodos de interação e modificação do campo, a gestão democrática e o ingresso ao avanço científico e tecnológico voltados para o incremento das áreas da Reforma Agrária.

São três os princípios teórico-metodológicos: Princípio do Diálogo, Princípio da Práxis e o Princípio da Transdisciplinaridade. E para que esses princípios se efetivem “deve-se fazer uso de instrumentos didático-pedagógicos de uma educação problematizadora, dialógica e participativa.”¹³

Todo o projeto é acompanhado e avaliado. No interior do documento há o “Termo de Referência para o Acompanhamento de projetos” com anexos e formulários inseridos dentro do mesmo. Podemos descrever este documento como bem articulado e em consonância com seus propósitos.

As normas para projetos da EJA- Alfabetização e escolarização dos anos iniciais e

¹⁰ Ibidem, p.22.

¹¹ <http://www.incra.gov.br/lula-assina-decreto-que-regulamenta-programa-de-educacao-na-reforma-agraria>

¹² Idem, p.22

¹³ Ibidem, p.25.

finais do ensino fundamental estão na apresentação do Manual do PRONERA. Encontram-se várias informações a respeito do funcionamento e do seu projeto pedagógico político. Até mesmo o calendário escolar é pensado e elaborado respeitando a diversidade geográfica e climática de cada estado e/ou município.

Existem dentro do manual do PRONERA normas que regulamentam carga horária mínima, quantitativo mínimo de alunos, calendário de reposição por motivos imprevistos, controle de evasão/desistência, além da estabelecida frequência mínima de 75%.

Em todas as regiões (Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Sul) existem centros de capacitação para que o profissional possa ser bem preparado e cada estado pode ter um tempo diferente para que essa formação possa ser realizada, sendo que a capacitação se dará para quem vive em assentamentos, assim como os educandos que estarão no projeto.

Observação: Os recursos humanos de que trata o anexo I deste Manual devem estar previstos no Projeto Pedagógico/Proposta e Plano de Trabalho com a devida justificativa e seleção por meio de processo seletivo simplificado com ampla divulgação e concorrência, pautando-se por critérios objetivos e transparentes. ¹⁴

Para participar do projeto de educação de jovens e adultos, alfabetização, ensino fundamental- anos iniciais e anos finais atendidos pelo PRONERA deverão ser encaminhados um projeto pedagógico de acordo com o Manual do Pronera. Respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e Educação Básica nas Escolas do Campo, “bem como as diretrizes aprovadas pelos conselhos estaduais e municipais de educação.”¹⁵

Dentro deste Manual de Operações, existe um roteiro para que seja seguido para aprovação da instituição que queira participar do projeto, abaixo o mesmo deixa explícito:

Observação: O projeto deve vir assinado pelo coordenador do projeto na instituição, acompanhado de carta da organização representante do público beneficiário com indicação da demanda e solicitação daquele projeto para o público previsto no mesmo. Tal documento é necessário para que se evitem projetos estranhos às comunidades, servindo como mecanismo de controle social. ¹⁶

¹⁴ Ibidem, p.27.

¹⁵ Ibidem, p.35

¹⁶ Ibidem, p.39.

O PRONERA atua em nível médio nas seguintes modalidades: EJA médio, Nível médio integrado ao técnico profissional, nível médio concomitante ao técnico profissional e técnico profissional.

No Manual do PRONERA, percebe-se que existem também normas para curso de nível superior e para especialização. Os mesmos destinam-se a qualificação dos sujeitos em cada área de reforma agrária e que sejam capacitados para o desenvolvimento social e ecológico.

Os projetos deverão ser desenvolvidos conforme a metodologia da alternância, normatizada pela resolução CNE/CEB n.º 01/2006, caracterizada por dois momentos: tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (Tempo Escola – 70% da carga horária do curso) e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade (Tempo Comunidade – 30% da carga horária do curso). (Manual de operações do PRONERA, 2012, p. 47).

Normas para cursos de Especialização - Os projetos de formação continuada de professores (as) de áreas de Reforma Agrária designam-se a conseguir objetivos específicos já referidos, quais sejam: erguer o nível de formação continuada e escolaridade dos educadores (as) dos Ensinos Fundamental e Médio de áreas de Reforma Agrária, mediante cursos normais de nível médio, cursos superiores de licenciatura plena, especialmente Pedagogia ou cursos de pós-graduação.

Os cursos devem considerar as situações-problema vivenciadas pelos assentados, fazendo com que os educandos descubram soluções para eles, dessa forma, aprendendo e ensinando simultaneamente. E implementados conforme o princípio da metodologia da alternância caracterizada por dois momentos: tempo de estudos aumentados nos centros de formação (tempo-escola) e o tempo de estudos ampliados na comunidade.

A Pedagogia da Alternância nasce no campo para ajudar na formação de jovens e adultos, pois sua proposta pedagógica e metodológica visa atender as necessidades de articular a escolarização e trabalho, fazendo com que os indivíduos conciliassem ambos.

O movimento de camponeses e populações do meio rural pela materialização de uma educação diferenciada para seus filhos nasce na França, com base na alternância pedagógica entre escola e família, no período entre as duas guerras mundiais que abalaram o século 20. A razão dessa ação corresponde à inquietação de um pai, na década de 1930, o senhor Jaime Peyrat, membro do sindicato de agricultores, da Secretaria Central de Iniciativas Rurais (SCIR), em Sérignac-

Péboudou, com a insatisfação/de seu filho para continuar os estudos na escola, posto que sua organização curricular se distanciava da realidade dos campos franceses.
(Cordeiro *et al.*, p. 116)

Na comunidade serão realizadas disciplinas e pesquisas que induzam reflexão teórica e prática das questões relacionadas à Educação do Campo, as dificuldades de ensino-aprendizagem, à gestão escolar, entre outros, que auxiliarão as intervenções práticas. Estas atividades serão orientadas e acompanhadas por professores (as), especialistas, alunos (as) universitários e educadores (as) ou orientadores (as) pedagógicos dos movimentos sociais. O período destinado às pesquisas e aos estudos na comunidade não poderá exceder 30% da carga horária total dos cursos.

Conforme o Manual (2012)

É importante que os projetos estejam pautados em dois elementos básicos: **um caráter sistemático** envolvendo planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico por meio da pesquisa-ação-reflexão; **um caráter político** que supõe uma intencionalidade a favor da inclusão social da melhoria das condições de vida do (a) assentado (a) e da comunidade do entorno. (Idem, p.39)

No caso do curso normal de nível médio, o desenvolvimento da proposta curricular respeitará a carga horária de 3.200 horas, conforme legislação em vigor, podendo ser desenvolvida entre 3 e 4 anos, conforme programas executados pelas instituições públicas de ensino. (Ibidem, p.40)

Os projetos de cursos superiores em Pedagogia e demais licenciaturas plenas deverão respeitar o currículo estabelecido pelo MEC, bem como a carga horária aprovada pelos colegiados dos cursos das referidas IES e estar consoante a orientação de projetos para cursos superiores, item 10 deste manual.¹⁷ (Ibidem, p.40)

Para continuação de formação de professores, exige-se a apresentação de projetos sendo os mesmos avaliados a fim de se verificar se se enquadram dentro das normas pertinentes ao manual.

O projeto pedagógico deverá obedecer às leis da educação nacional, o conjunto de normas acadêmicas das instituições proponentes, a aprovação do projeto na instituição, a orientação para projetos de cursos superiores, às diretrizes metodológicas e orçamentárias indicados neste Manual, não sendo

¹⁷ Ibidem, p.37-38

atendida nenhuma solicitação de recursos e de atividades que fujam a estes parâmetros.¹⁸

O projeto que está citado acima deve estar conforme o Manual do PRONERA, para que o mesmo seja aceito e aprovado. Isto é, de acordo com as propostas das diretrizes e seus métodos e orçamentos.

Os Projetos de Formação Profissional em nível superior para Jovens e Adultos de Áreas de Reforma Agrária, destinam-se à consecução dos objetivos específicos já mencionados, quais sejam: garantir a formação profissional mediante cursos superiores de graduação ou cursos de pós-graduação para qualificar as ações dos sujeitos e disponibilizar em cada área de Reforma Agrária, recursos humanos capacitados que contribuam para o desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável.¹⁹

Assim como os demais cursos, a formação continuada de professores deve considerar as condições vivenciadas pelos assentados, a fim de que os alunos encontrem soluções para os problemas e, concomitantemente, se habilitem e realizados no princípio da metodologia da alternância.

Em atividades em grupo, serão realizados estudos e pesquisas que induzam a uma reflexão teórica e prática no intuito de criar condições favoráveis a interferências práticas. Estas atividades serão orientadas e acompanhadas por professores (as) e especialistas e ainda por alunos (as) universitários.

Obs.: Os casos excepcionais não previstos neste Manual deverão ser remetidos para a análise e parecer da Direção Executiva e Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA.²⁰

O Manual do PRONERA deixa claro que “tal documento é necessário para que se evitem projetos estranhos às comunidades que necessitam dos mesmos, pois serve como mecanismo de controle social.” (2012, p.52)

¹⁸ Ibidem, p.41

¹⁹ Ibidem, p.47

²⁰ Ibidem, p.48

Infelizmente, ainda existe um grande déficit de professores que não estão capacitados para os assentamentos, pois a maioria não quer ir para a zona rural ou não tem formação adequada para assumir turmas envoltas na cultura rural e agrária. Apesar de termos tido significativos avanços quanto à oferta de professores para essa área, necessitamos de profissionais qualificados especificamente para trabalhar a realidade local dos assentados e integrar tal recorte social ao currículo e à prática docente entendida de maneira ampla. Sendo assim, Costa apud Hage (2011, p.8):

Parte significativa das escolas multisseriadas possui infraestrutura precária e funcionam, em muitas situações, sem prédio próprio, na casa do professor, de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc; sem energia, água, equipamentos e dependências necessárias para o funcionamento adequado.

Entender o campo em suas especificidades em relação aos projetos educativos é o princípio político-pedagógico subjacente ao ideário presente no PRONERA. Dessa forma, esse documento fortalece a luta do movimento sem terra por legitimação social.

CAPÍTULO 3: O QUE É PEDAGOGIA DA TERRA?

O objetivo deste capítulo é entender a fundamentação epistemológica do movimento, no tocante à proposta da Pedagogia da Terra. Para tal fim, dividimos o presente capítulo em duas partes. Na primeira, elencamos que concepção pedagógica emerge da relação escola e movimento sem terra. Na segunda parte, recorta-se o que entendemos por “Pedagogia da Terra”, haja vista a diversidade de conceitos atrelados a essa expressão. A motivação do capítulo se justifica pela seguinte premissa “Sem educação, não há reforma agrária”. Essa afirmação está no centro dos processos históricos de gênese do movimento, já que se opta por uma concepção ampla de educação no decorrer deste trabalho. Vejamos a seguir os desdobramentos pedagógicos da existência do MST em sua constituição histórica e atuação política.

3.1. A relação escola e Movimento Sem-Terra

O MST, como colocado anteriormente, foi criado em janeiro de 1984, em Cascavel. A intenção deste Congresso é lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade onde a igualdade e a justiça estejam ao alcance de todos. O MST procura por em pauta a luta pela escola para que a mesma esteja embutida na vida cotidiana da família Sem Terra.

As ações do MST, ao longo da sua história, consolidam práticas sociais de como a sociedade deve ser em termos de valores humanos. A apropriação do conhecimento por parte dos educandos Sem-Terra passa, essencialmente, por um processo de desalienação do sujeito, já que este mesmo sujeito assentado no campo adquire gradativamente consciência do seu papel na sociedade. É através de um movimento dialético da consciência que a educação no campo é entendida. Assim sendo, o sujeito sem terra se redescobre como agente de uma história socialmente localizada no tempo e espaço reconhecida nas mais variadas instituições que o cercam.

A permanente luta dos indivíduos do campo os inscreve no cenário político – social do país. Para Caldart (2001, p.5): “As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito do ser humano”. Tal tomada de posição é confirmada pelo tempo de existência do próprio Movimento, pois caso contrário a coerência e unidade internas do MST teriam se desconfigurado e dissipado os indivíduos que participam do mesmo.

Dessa forma, a formação do MST é investida de significação a cada protesto, marcha, ocupação ou qualquer outro ato afim. Identidades são reinvestidas o tempo todo, porém sempre mantendo algum elo com ações anteriores. Através dessa ótica, a pedagogia da terra não é uma teoria e/ ou práticas que se encerram em sistemas semióticos rígidos. É a partir dessa maleabilidade - traço significativo do Movimento, que podemos compreender por que o movimento tem caráter nacional englobando diversas regiões do país. Não lhes é negada a cultura que carregam consigo, mas a todo o momento existe a possibilidade de internalização de condutas e práticas libertárias viabilizadas potencialmente pela participação constante e ativa de tais sujeitos nos atos promovidos a favor da Reforma Agrária. Nesse sentido, é difícil desvincular Reforma Agrária de políticas públicas voltadas para a educação.

Os valores são um dos principais objetivos que movem o MST e são por eles que a luta torna-se mais forte. O MST procura repassar esses valores para a sua comunidade, pois futuramente serão os que estarão se empenhando para uma conquista digna e convicta. Para o MST, transmitir esses valores é importante no sentido de mostrar aos membros o caráter coletivo da prática desenvolvida pelo movimento, pois o individualismo gera mal-estar, condutas apáticas e deixa de lado a luta em prol da coletividade. Sendo assim, o MST procura formas de mostrar as pessoas o que podem realizar nos projetos de construção de sua história.

O cotidiano do Movimento demanda vasto conhecimento e experiências a fim de criar subsídios à classe ajudando a configurá-lo como prática sócio-histórica. Segundo Caldart (2005, p.7)

Sem Terra precisa conhecer cálculos de área para saber medir a área de terra onde será feita a agrovila de seu assentamento, ou quando precisa estudar [...], isto nos mostra que existe conhecimentos que estão dentro da coletividade e consequentemente são sujeitos concretos deste conhecimento que nos levam a questões pedagógicas [...]

Sendo assim, os assentados usam seus conhecimentos aliados à realidade cotidiana, podendo usar e fazer desse conhecimento uma realidade digna da condição do ser humano, pois a Pedagogia do Movimento ajuda a ressignificá-lo.

Entender o Movimento Sem-Terra como um movimento social e histórico em sua constituição interna requer olhar para o mesmo além de sua dimensão política vinculada à distribuição de terra. Nesse escopo, o MST é um movimento formador de seres humanos politicamente instruídos e conscientes.

A pedagogia do movimento tem por base a construção de uma sociedade mais justa. Tornar mais justa a correlação de forças de dada sociedade, demanda entender a educação como um dos princípios norteadores de movimentos que buscam configurar uma identidade coerente em termos de ideologia. Ideologia essa que é atravessada por um projeto de dimensões essencialmente humanas.

Defender o direito à terra e, por conseguinte, levantar a bandeira da reforma agrária equivale a incorporar ao direito à terra direitos identificados como direitos humanos universais. Em Caldart (2000): “Olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere” (p. 200). Desse modo, o movimento reforça a ideia de estreitamento entre trabalho e educação.

As práticas sociais do MST ressignificam o que se entende como relação entre trabalho e educação. Longe de entender essa vinculação na perspectiva econômica de educação, isto é, do capital. Sua visão de educação, apesar de não se identificar com partido ou alguma teoria pedagógica específica, tem por finalidade construir um modelo de vida, uma outra sociedade, onde a escola faça parte da produção de conhecimento; não somente uma reprodutora/distribuidora de conhecimentos advindos de tradições científicas produzidas fora dela. A escola do MST é um espaço progressista no sentido de responsabilização por cada um dos seus membros.

Caldart (2000) define as principais matrizes pedagógicas através da qual o MST se constitui. São elas: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da cultura e Pedagogia da história. Essas quatro matrizes apontam diferentes facetas da ideologia do Movimento, todas se implicam mutuamente. Veremos de que maneira a terceira matriz apontada pela autora é o elo fundante de todas as outras, mas antes, entendamos o que é cada uma delas separadamente. Daí então, justificaremos porque consideramos a pedagogia da terra a de maior relevância educacional comparando-a as demais.

A pedagogia da luta é vista por alguns como a mais importante dimensão do movimento, já que é através da mesma que os Sem-Terra se posicionam abertamente à sociedade. Isto quer dizer que essa dimensão é aquela que demonstra as estratégias de enfrentamento de que se valem os Sem-Terra. Ocupar o latifúndio, saquear determinada plantação, criar atos em pedágios é uma maneira de torna-los visíveis aos olhos dos discursos sociais hegemônicos. É através da luta física, espiritual e moral que os mesmos inventam

maneiras de ser e estar-no-mundo. Em outras palavras a pedagogia da luta revela o eixo formador ontológico de identidades coletivas assumidas por todos os membros que aderem ao movimento de corpo inteiro.

Igualmente, a pedagogia da luta é o modo pelo qual o sujeito se relaciona com o outro. O outro assume papéis diversos: o latifúndio, as políticas fundiárias de concentração de terra, a inércia dos órgãos públicos face aos problemas enfrentados por essas famílias, o agronegócio e por último, a sociedade. O “eu” do MST só pode ser concebido a partir dessa relação eu-outro. Essas duas instâncias históricas não são rígidas, estão sempre se dialetizando. Por isso, a formação identitária do MST não pode ser resolvida linguisticamente por adjetivos polarizantes. Ser Sem Terra exige tomada de posição, enfrentamento das contradições, (re) descoberta de novas e antigas formas de luta. Sendo assim, não se pode reduzir o sujeito Sem- Terra categorias ideológicas acabadas a rótulos “capitalista/socialista”, uma vez que o movimento é singular abrangendo cidadãos de diferentes origens e formações. Ao interferir no status quo da realidade, através da luta, os sujeitos se transformam também criando para os mesmos novos parâmetros de vida (Caldart, 2000, p.210).

A experiência educativa do MST tenta recuperar a potencialidade transformadora da produção coletividade utopia, não como construção de modelos sociais e humanos a serem perseguidos, mas muito mais como um exercício permanente de construir parâmetros sociais e humanos que orientem cada ação na direção do futuro.

Por essa razão, cada ação do MST mesmo que individual engaja todos os seus membros a se tornarem responsáveis por seus atos. Essa atitude pragmática é inicialmente uma atitude de liberdade. A liberdade de cada membro é viabilizada pelas ações de todos combinadas de todas as formas possíveis. O MST é um projeto de mudança, não deve no sentido ético perder sua característica, pois ontologicamente transformar de exigir por justiça social equivale a ser um ser em movimento, em rupturas de hegemonias gerando a possibilidade tangível de nascimento/interrompimento de sonhos, utopias, contraordens. Ser do Sem-Terra é estar imbuído de desarticular estruturas fechadas de sentido de vida e da ordem social vigente.

A segunda matriz apontada pela autora é a pedagogia da organização coletiva. Para entendermos essa matriz, precisamos localizar os indivíduos na História. Através de suas histórias, os indivíduos considerados seres históricos nos termos de (FREIRE, 2004).

Outro importante conceito é o da consciência. Iasi (1999) define consciência em diferentes níveis. O que importa para nós articularmos consciência ideológica ao pertencimento à coletividade do movimento é de suma importância, pois se cria novas formas de identidades desses sujeitos que lutam pela terra seja ocupando-a ou reivindicando para si o direito de tê-la como parte integrante do seu modo de vida. Segundo Iasi (1999:14): “(...) procuramos entender o fenômeno da consciência como um movimento e não como algo dado.”

A ação coletiva coloca as relações vividas num novo patamar. Vislumbra-se a possibilidade de não apenas revoltar-se contra as relações pré-determinadas, mas de alterá-las. Questiona-se o caráter natural destas relações e, portanto, de sua inevitabilidade. A ação dirige-se, então, à mobilização dos esforços do grupo no sentido da reivindicação, da exigência para que mude-se a manifestação da injustiça. (IASI, p. 33-34).

O MST tem forte caráter ideológico, pois ao reafirmar sua inserção na terra, seus membros garantem a união da sua força de trabalho à sobrevivência produzindo contra - hegemonias. Na sociedade capitalista, há a separação do homem da natureza.

Ao viver o trabalho alienado, o ser humano aliena-se da sua própria relação com a natureza, pois é através do trabalho que o ser humano se relaciona com a natureza, a humaniza e assim pode compreendê-la. Vivendo relações onde ele próprio coisifica-se, onde o produto do seu trabalho lhe é algo estranho e que não lhe pertence, a natureza se distancia e se fertiliza. (IASI, 1999, p.25).

Ainda segundo Caldart (2000, p.218-219):

(...) Se boa parte da formação humana acontece nas relações interpessoais, cotidianas e repetidas (o dia a dia de um acampamento, de um assentamento, de uma família, de uma escola) certamente o processo fica mais rico quando esse cotidiano não se refere a um mesmo lugar, às mesmas pessoas, as mesmas relações, e também quando um cotidiano local pode trazer em si os ingredientes de outros lugares, outros tempos, constituindo-se como a materialidade cultural de um processo histórico mais amplo.

Desse modo, cada indivíduo que compõe o movimento traz consigo marcas, atitudes,

gestos e ações de cunho contestador; contestação essa que põe em cheque “modus operandi” das relações sociais do sistema de produção capitalista. As relações sociais produzidas pelo capitalismo fogem ao escopo estritamente econômico, já que retira do homem sua conexão com o que o rodeia: o outro. Se o que o indivíduo produz na lógica de trabalho capitalista fica para ele mesmo; o trabalho nesse modelo é voltado para fins de sobrevivência. Enquanto que no MST cada indivíduo/membro se reconhece no outro; sendo esse outro símbolo de luta e resistência. A produção social da vida dentro dos assentamentos, por exemplo, é desalienante, pois devolve ao homem a possibilidade de recuperar a inseparabilidade do binômio trabalho-natureza.

Dessa forma de existir conjuga o eu (trabalho) ao outro (natureza). Quaisquer elementos que se configurem na externalidade da realidade são traços de alteridade. O direito à alteridade operacionalizada pela possibilidade de luta garante ao movimento coerência interna e unidade em ações empreendidas pelo mesmo em diferentes partes do território brasileiro.

Em nosso entendimento, a matriz pedagógica da terra é a mais importante. Deslocamos a pedagogia da terra de terceira para a quinta matriz. A seguir, vejamos: a pedagogia da cultura.

Para Caldart (2000, p.227), a cultura equivale “a produção material da existência.” Por condições materiais, entende-se tudo que é produzido social e historicamente por cada uma das classes: a burguesa de um lado, e a trabalhadora de outro. Nesse sentido a classe burguesa produz normas, valores e condutas inseridos na lógica do individualismo, enquanto a classe trabalhadora produz as mesmas categorias éticas-morais na lógica da coletividade. Daí, pergunta-se: quais são as implicações disso no modo de atuação e de vida de cada uma dessas classes?

É mister não se olvidar de que ambas as classes estão inseridas em uma macroestrutura social de valores compartilhadas e comuns. No entanto, a classe trabalhadora é a que nega a legitimidade do estado atual de coisas, ou melhor, dizer, rejeita formas de vida estagnadas pelo status quo naturalizante de formas de atuação preconizados pelo discurso oficial do capitalismo. Para esclarecer isso, recorramos mais uma vez a Caldart (2000, p.227-228).

Na experiência do MST, trata-se de compreender a intencionalidade do Movimento no processo através do qual ele próprio vai se transformando em Cultura, em um *Movimento Cultural* que, ao se materializar em um determinado jeito de ser e de ver dos sem-terra, vai projetando (...) *um modo total de vida*, que ao mesmo tempo em que pode ser situado naquele

distintivo crucial de um modo de vida da classe trabalhadora, tem as mediações específicas produzidas por esta coletividade em movimento.

Neste olhar, é possível encontrar as pedagogias do Movimento na produção cultural dos sem-terra que vem traduzindo (...) sua luta e a própria dinâmica do MST especialmente em valores, em convicções ou princípios, em ideias e saberes, em posturas, ou mesmo em uma *cultura material* (...), seja nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, nos cursos de formação, nas escolas, através das relações sociais, do jeito de produzir e de reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte. (CARDART: 2000, p.228).

Nas palavras de Cardart, encontramos um espaço fundamental de convergência de saberes, princípios, valores e principalmente práticas sociais, tal seja: a escola. Acreditamos que o modelo de escola unitária proposto por Gramsci é uma solução viável para um movimento social de tamanha envergadura como o MST.

Gramsci propõe uma escola baseada na união do trabalho manual ao trabalho intelectual. Mas por que esse pensador visa tal pedagogia? Gramsci está filiado ao pensamento marxista e por isso, sabe que a desigualdade social e econômica entre indivíduos não é fruto da habilidade e esforço que cada um por si próprio empreende em sua vida. A desigualdade social é fruto da luta histórica entre classes. O autor afirma que na sociedade pautada na luta de classes, há uma separação rígida entre trabalho manual e intelectual. Em uma escola tradicional, o é institucionalizado no seio das classes dominantes, enquanto o trabalho manual fica a cargo principalmente da classe trabalhadora, subalternizada.

Essa união proposta pela pedagogia de Gramsci se materializa na construção de uma escola 'unitária'. De acordo com o autor em Os intelectuais e a organização da cultura no capítulo A organização da escola e da cultura (1968), a escola unitária teria como objetivo principal apagar essa separação rígida entre esses dois campos da vida na sociedade moderna. Com o desenvolvimento das ciências e da indústria e a gradual especialização de ramos profissionais, o próprio conhecimento se torna indissociável das categorias de trabalho manual e intelectual.

Dessa forma, Gramsci propõe que a escola unitária deva servir aos propósitos da sociedade como um todo, indistintamente. Destacam-se alguns princípios advindos dessa concepção de homem e sociedade: formação integral, indissociabilidade entre teoria e prática, produção de contra hegemonias, continuam entre escola-universidade e reorganização do tempo escolar.

A formação integral do indivíduo é o princípio norteador dos demais. Formação integral significa na concepção do autor não separar escolarização de educação comunitária. Uma das propostas de materialização desse princípio é a criação do ‘centro unitário de cultura’, cujo objetivo primordial é a formação de consciência coletiva. Para que isso se viabilize, o Estado precisa estar a cargo da Educação por completo, financiando-a em vários aspectos: alimentação, condições adequadas de trabalho, priorização das verbas públicas para a educação e etc.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformador o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo.

A pedagogia da história pode ser resumida pela seguinte pergunta: Qual afinal o valor pedagógico de se olhar para o passado e para a história?

Essa dimensão educativa aponta para a re (construção) da memória como elo entre os que vivem no presente e seus respectivos ancestrais. Essa dimensão resulta em uma postura identitária e identificada notoriamente com a pedagogia da luta, pois olhar o passado é fundamentalmente um olhar pedagógico de onde podemos extrair lições “para projetar um futuro que vire o presente de *cabeça para baixo*.” (CALDART, 2000, p.234).

O movimento de recuperação da memória como princípio político-pedagógico é pauta permanente das discussões dentro do MST. Buscar por referências históricas é imprescindível para que a luta continue visando encontrar soluções para problemas novos.

Enxergar cada ação ou situação particular em um movimento contínuo (ou descontínuo) entre passado, presente e futuro, é compreendê-las em suas relações e como parte de uma totalidade maior, é uma das dimensões fundamentais da formação de sujeitos. É este o olhar que ajuda a valorizar a ao mesmo tempo relativizar cada detalhe do dia a dia, cada pequena conquista ou derrota, mantendo claro o horizonte em que se referenciar para seguir lutando. Por isto mesmo, esta não pode deixar de ser uma tarefa pedagógica de um movimento que tenha nesta formação de sujeitos da história um de seus objetivos. (CALDART, 2000, p.235).

Outro fator importante dessa matriz é a força conscientizadora inerente ao movimento. Estar a par da Constituição sócio-política-histórica em nível macroestrutural (o Brasil na questão da terra) e em nível microestrutural (fatores que culminaram na formação oficial do

movimento em 1984) ajuda a não perder de vista os objetivos e metas que alicerçam o movimento ideologicamente. Longe de se ancorar em uma perspectiva evolutiva da questão da terra no Brasil.

Desde que o curso não formal de Magistério, realizado em 1991, voltado para os professores leigos de assentamentos e acampamentos, o MST se destina a formar professores de forma básica com sua proposta pedagógica, a maior parte deles jovens originários do campo. Um dos fatores que nos chamam a atenção dessa proposta pedagógica é o sistema de alternância dos cursos, pelo qual as aulas não se desenvolvem em um ano letivo regular.

Para Lerrer (2012) e Arroyo (2007), respectivamente:

(...) mas dividem-se em períodos em que os alunos vivem e estudam intensivamente nas escolas e universidades durante alguns meses e períodos em que eles se deslocam para suas comunidades. É dividindo o ano letivo em “Tempo-Escola” e “Tempo-Comunidade” que os educadores do MST estruturaram seu sistema de alternância praticado nos cursos de instrução formal que conseguem negociar com o poder público para sua base, que vai da educação básica até a especialização em nível superior. O sistema de alternância garante que a escolarização não represente um descolamento da realidade e do modo de vida rural, respeitando a seu modo o calendário agrícola, ou seja, concentrando as aulas em um período de forma que os alunos voltem para suas comunidade em outro, viabilizando, portanto, que eles assumam tanto trabalhos agrícolas como atividades organizativas e políticas. Para garantir o caráter “do campo” da educação, algumas vezes o MST coloca aulas de práticas agropecuárias nos cursos de ensino fundamental e médio voltados para jovens e adultos, como era o caso do “Saberes da Terra” em Pernambuco. (Lerrer, 2012, p.467)

Consequentes com essa concepção de educação, os movimentos sociais reivindicam políticas de formação de educadoras e educadores. Diante da ausência de políticas e de instituições voltadas para a especificidade dessa formação, os movimentos sociais, em sua pluralidade, vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, continua por cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação. Nos últimos anos, já foram formados sete turmas com uma média de 60 educandos (as) nos cursos de Pedagogia da Terra e mais dez turmas estão em formação em convênios com universidades, em sua maioria públicas. (ARROYO, 2007, p. 164).

3.2. À guisa de conclusão

A terra nesse entendimento é constituição orgânica do indivíduo. Faz parte de sua corporeidade. A terra é outro do eu do Sem-Terra. Esse “outro” é o espaço de possibilidade e criação de intersubjetividade. O agricultor ao lavrar a terra é modificado por ela no sentido de a mesma conceder-lhe sentido e status de produtor rural. Essa relação dialógica implica saber como o que lavra a terra a modifica e ao mesmo tempo é transformado por ela.

Essa relação entre o trabalhador e a terra, entre o trabalho e a produção, a agricultura e o assentamento se multiplica em diversas relações em que não podemos mais distinguir sujeito de objeto. Segundo Caldart (2000), o Movimento optou por chamar essa relação de epistemologia da terra, posto que cada agricultor dos assentamentos esteja inserido numa lógica de conhecimento e produção de saberes que se implicam mutuamente. Ao criar as condições de cultivo de determinada área, há a descoberta de horizontes “sui generis” que respondem a perguntas virtualmente formuladas pelas relações produtivas imbricadas aí. Em outras palavras; “A terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha; o trabalho educa; a produção das condições materiais de existência também educa.” (CALDART, 2000, p.222).

Além disso, diversos cursos foram criados com base nessa perspectiva de pedagogia. Tais cursos visam preparar não só o educador como também pessoas ligadas à terra para desenvolver ações que beneficiem aqueles que são direta ou indiretamente afetados pela questão rural e agrária.

É impossível dizer qual a maior contribuição da Pedagogia da Terra para o ensino superior brasileiro: se é a contribuição para a democratização no que diz respeito à forma, ou seja, o aumento de vagas para camadas populares, geralmente excluídas dessa modalidade de ensino (como sujeitos sociais organizados, os movimentos sociais adentram nesse estranho universo do ensino superior), ou a democratização de conteúdo, uma vez que a Pedagogia da Terra, com as suas experiências singulares, contribui significativamente para indícios de outras formas de organização do ensino superior. (FERNANDES, 2012, p.111)

Vale destacar que o curso de maior importância, sem dúvida alguma, é o curso de licenciatura em Pedagogia da Terra. Nesse curso, há a intenção declarada em formar docentes aptos a lidar com jovens e adultos no seu processo de escolarização e em relação com as questões da terra. Esses docentes são preparados para atender às demandas específicas de

cada região ou assentamento onde a reforma agrária ainda está em pauta, dentro dos princípios pedagógicos do Movimento.

O atual quadro dos cursos de formação de professores em nível de graduação e especialização ofertada pelo PRONERA em parceria com universidades públicas está distribuído em 11 cursos no país. Destacam-se entre os cursos com maior oferta na relação dos estados contemplados, os seguintes cursos: Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo.²¹

²¹ Para maior aprofundamento e detalhamento, consultar Lerrer (2012)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores, apresentamos a história do Movimento Sem-Terra alinhado a outras questões históricas no que diz respeito ao acesso e distribuição de terra. Traçamos um panorama histórico da luta pela terra passando por diversos movimentos cujos interesses de alguma forma esbarravam na apropriação da terra para fins diversos. Uma questão ficou patente: a questão da terra é tão antiga como a História do Brasil.

Pudemos perceber como a questão da terra ainda é ligada a uma questão de colônia-metrópole, já que continuamos majoritariamente seguindo o modelo da *plantation* advinda do Brasil Colônia. Com o apoio de inúmeros autores, chegamos à conclusão que a questão da terra e sua respectiva distribuição estão longe de ser resolvida, já que essa questão está alinhada a interesses de determinados grupos tradicionalmente detentores da terra por direito adquirido.

Outra questão que chamou a atenção é que a questão agrária é o ponto chave para entendermos de que maneira a terra está imbricada num debate maior: o modelo de desenvolvimento do país.

Avançamos bastante com a criação do PRONERA. Instituído em 1998 com a missão de trazer educação aos pequenos agricultores e demais envolvidos. O PRONERA parte de uma concepção holística acerca da terra.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.²²

Podemos perceber, em um primeiro momento, a necessidade por políticas públicas voltadas à educação do campo a partir de uma perspectiva que englobe questões que estão além de uma pedagogia burocrática. Com a criação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Terra e outros, abriu-se um eixo de horizontes para aqueles que desejam fazer da terra algo constitutivo de sua própria essência transcendendo a materialidade física da mesma.

²² Ibidem, p.11

Essa monografia pretendeu olhar como as políticas públicas positivadas em documentos de circulação nacional estão alinhavadas às concepções ideológicas oriundas dos movimentos de luta pela terra, em especial o MST.

Para futuras pesquisas, buscaremos analisar se essas políticas de fato satisfazem as necessidades de todos os sujeitos sociais participantes dessa luta: educadores, agricultores, agentes públicos, membros do MST, órgãos públicos e até mesmo cidadãos públicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, Paulo. *Limite da propriedade de terra no Brasil não acabaria com as grandes propriedades*. Rio de Janeiro. Escola Politécnica de Saúde. Fiocruz. Disponível: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=16>. Acesso: (13 de maio de 2015).

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores (as) do campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. INCRA. *Manual de operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, 2004.

_____, 2010. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/lula-assina-decreto-que-regulamenta-programa-de-educacao-na-reforma-agraria>>, acesso em 20 de setembro de 2015.

_____, 2015. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>> acesso em 02 de fevereiro de 2015.

CARVALHO, Lenise de Jesus. *O MST E A QUESTÃO AGRÁRIA: os atos de ocupação em de terra em FHC e Lula*. Maranhão, 2005.

Disponível em:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Lenise_Jesus_carvalho303.pdf

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escolha*/Roseli Salete Caldart. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. “O MST e a Formação dos Sem Terra: O Movimento Social como Princípio Educativo”. Estudos Avançados, vol. 15, no 43, pp. 207-224, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CÂMARA EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução CNE/CEB 1, DE 3 de abril de 2002. Disponível em < <http://www.red-ler.org/directrizes-educacao-campo.pdf>> acesso em 26 de janeiro de 2015.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115- 125, abr. 2011. Disponível online: <http://emaberto.inep.gov.br>.

COSTA, Eliane Miranda. Formação inicial de educadores e educadoras do campo: aspectos teóricos. Paraná, 2011.

Disponível em: <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Eliane-Miranda-Costa.pdf>

_____. *MOVIMENTO SEM TERRA: lições de Pedagogia*. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

FERNANDES, Bernardo M. *O MST e as reformas agrárias do Brasil*. Boletim DATALUTA. São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110418103459/OSAL24.pdf#page=66>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1973.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JÚNIA, Raquel. *Força do agronegócio barra a Reforma Agrária*. Carta Capital. Rio de Janeiro, 02 de setembro de 2010. Disponível em <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/forca-do-agronegocio-barr-a-reforma-agraria>>, acesso em 04 de março de 2015.

IASI, Mauro Luiz. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LERRER, Débora F. *Preparar gente: a educação superior dentro do MST*. *Estud. Soc. e Agric.*, Rio de Janeiro, vol. 20, n. 2, 2012: 451-484

MARTINS, Fernando José. *A PEDAGOGIA DA TERRA: os sujeitos do campo e do ensino superior*. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 36, 2012, 103-119.

MOURA, Maria Lucia Seidlde & FERREIRA, Maria Cristina. – Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005. 144 p

REIS, Rossana Rocha. *O direito a terra como um direito humano: a luta pela reforma agrária e o movimento de direitos humanos no Brasil*. Lua Nova, São Paulo, 86: 89-122, 2012.

RODRIGUES, Carolina Leite. *Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas*. Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, 2009. 209 p. Disponível em <file:///C:/Users/CASA/Downloads/educa__o_no_meio_rural_um_estudo_sobre_salas_multisseriadas.pdf>, acesso em 10 de fevereiro de 2015.

MONTAÑO, Carlos. *Estado, classe e movimento social*/Carlos Montañó, Maria Lúcia Duriguetto, - 2 esd. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca básica de serviço social; v.5).

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 3º ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.