ANTÔNIO CLÁUDIO MOREIRA COSTA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES SEM TERRA: A experiência do curso de magistério

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MARÍLIA/SP
1999

unesp

1410000978



unesp

ANTÔNIO CLÁUDIO MOREIRA COSTA

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

tese. 978

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES SEM TERRA: A experiência do curso de magistério

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MARÍLIA/SP
1999

MFII-12650

ANTÔNIO CLÁUDIO MOREIRA COSTA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES SEM TERRA: A experiência do curso de magistério

tese 978

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"–UNESP- Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

Marília/SP
1999

Costa, Antônio Cláudio Moreira
Educação de jovens e adultos trabalhadores sem terra: a experiência do curso de magistério / Antônio Cláudio Moreira Costa. -- 1999.
230f; 30 cm

Dissertação (mestrado) -- Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, 1999.

1. Educação – jovens e adultos. 2. Educação - Alternância. 3. Movimento Social

CDD 374

DEDICATÓRIA

À memória do meu pai, Antônio Nascimento da Costa e da minha avó, Ivete de Andrade Moreira.

À minha mãe, Ivaina Moreira da Costa e à minha tia-mãe, Ida de Andrade Moreira, amigas e companheiras de todos os momentos da minha vida, presenças firmes e decisivas para a minha formação.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com a colaboração de várias pessoas que, direta ou indiretamente, tiveram um papel decisivo no seu desenvolvimento, a quem gostaria de agradecer:

Ao meu orientador, o professor Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, por ter me permitido errar e procurar acertar, contribuindo desta forma para o meu desenvolvimento acadêmico.

À professora Luiza Helena Christov, pelo carinho, atenção, respeito e paciência com que me iniciou nos caminhos da pesquisa.

À amiga Silvia, do Escritório de Pesquisa, que sempre esteve à disposição fornecendo todos os subsídios necessários para o pleno desenvolvimento desta pesquisa e que, com a sua paciência e dedicação, auxiliou-me na resolução de alguns problemas que surgiram no decorrer deste trabalho.

Aos alunos dos ITERRA, pela acolhida durante as pesquisas de campo, e por terem me concedido parte do seu tempo para a realização de entrevistas e conversar informais. Agradeço também a amizade e o respeito que sempre tiveram por mim.

Aos funcionários e professores do ITERRA, por colaborarem na realização deste trabalho. Especialmente ao João, Dirlete, Cenira, Ceriolli, Isabela e Sebastião Pinheiro.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP – pelo apoio indispensável ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao amigo e companheiro Robinson pela paciência em escutar todas as minhas lamentações, dúvidas e incertezas e, com a sua sabedoria, apontar possíveis caminhos.

Aos meus tios Isa e Francisco/Irene e Osvaldo, pelo carinho com que sempre me acolheram em suas casas e por acreditarem que seria possível realizar este trabalho.

Ao tio Idalércio que, através de um processo de educação informal, contribui bastante para a minha formação.

Ao meu tio, amigo e companheiro Astrogildo, pelo constante apoio e incentivo para continuar meus estudos.

À minha tia Ivanice pela amizade, carinho, compreensão e apoio em várias etapas da minha vida.

Aos amigos do Centro de Pesquisa e Estudos Agrários – CPEA – pela compreensão que tiveram comigo na fase final deste trabalho.

Ao Araré do Laboratório de Fotografia da UNESP/Marília, que colaborou na produção da iconografia.

Agradeço em especial a:

Dulce, pelo carinho, compreensão, incentivo e respeito ao desenvolvimento deste trabalho.

D. Elenita, por acolher-me em sua casa com o carinho e a atenção com que uma mãe acolhe um filho.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo principal analisar a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desenvolvida no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), situado no município de Veranópolis (RS). A ênfase foi dada ao desenvolvimento do Curso Supletivo de Magistério em nível de 2° grau, com habilitação específica para o ensino de 1ª a 4ª série.

Foi analisado especificamente a estrutura e o funcionamento do curso de magistério, tentando identificar o que ele traz de inovações e quais os seus objetivos dentro do Movimento Sem Terra. Para tal análise, foram utilizadas, como procedimento metodológico, a análise documental da Proposta Pedagógica e Metodológica do Curso de Magistério e da Proposta Pedagógica do ITERRA, elaboradas pelo Setor de Educação/Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; a entrevista com alunos e coordenadores do curso e observações durante as pesquisas de campo realizadas.

Ao analisar os documentos e observar a prática do movimento é possível aferir que, em determinados aspectos, não há uma relação entre a teoria e a prática, ou seja, os documentos apresentam-se em um plano virtual, bem distante do real.

O estudo permitiu constatar que o curso de magistério do MST tem como objetivo básico a formação de quadros/lideranças para o movimento, deixando em segundo plano o aspecto da formação do professor.

Quanto as expectativas dos alunos, é possível dizer que suas expectativas são as do movimento sem terra, haja vista que todos já podem ser considerados quadros deste movimento. De um certo modo isso nos leva a concluir que esses alunos perdem um pouco a sua individualidade e passam a viver em função das decisões tomadas pelas instâncias superiores do MST.

Apesar de chegar a estas conclusões, não é possível afirmar que o curso de magistério desenvolvido pelo MST seja inadequado, mas sim que possui limites que precisam ser superados. Nesse ponto, entende-se que as universidades, através de programas de extensão, têm a obrigação de ajudar os movimentos sociais a superarem os seus limites e, quem sabe juntos, possam caminhar lado a lado rumo a tão sonhada transformação social.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 09

Capítulo I – O MST E A LUTA POR REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO 28

1. Quem são os Sem Terra? 28

1.1. O que é o MST? 35

2. O Setor de Educação do MST 43

3. A Proposta Educacional do MST 58

3.1. Princípios Pedagógicos da Proposta Educacional do MST para as Escolas dos Assentamentos 63

Capítulo II - O CURSO DE MAGISTÉRIO DO MST 75

1. ITERRA: algumas considerações 75

1.1.Princípios Pedagógicos do ITERRA. 79

2. Princípios Educacionais do MST 91

3. O Curso de Magistério do MST 93

3.1. Estrutura do Curso. 94

3.2. Condições para o ingresso 111

3.3. Objetivos do Curso 112

3.4. Estratégias Educacionais do Curso 113

3.5. O Processo de Avaliação 116

3.6. Metodologia do Curso 119

3.6.1. Estrutura para se Montar uma OFOC 124

3.6.2. Estratégias Pedagógicas da OFOC 127

3.6.3. Acompanhamento do Processo 131

Capítulo III – EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO: AS BASES EDUCATIVAS DO MST 134

1. A Educação em Alternância: origens e pressupostos 135

2. Educação para a Cooperação 145

Capítulo IV – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MST 151

1. Quem são os alunos formados pelo MST? 151

2. Quem são os professores 159

3. A formação do professor das séries iniciais em discussão 162

CONSIDERAÇÕES FINAIS 173

BIBLIOGRAFIA 177

ICONOGRAFIA 185

ANEXOS 198

Anexo 1 199

Anexo 2 200

Anexo 3 201

Anexo 4 202

Anexo 5 206

Anexo 6 207

Anexo 7 208

Anexo 8 212

Anexo 9 213

Anexo 10 214

Anexo 10 223

INTRODUÇÃO

Uma breve retrospectiva sobre o desenvolvimento da educação no Brasil, nos leva a admitir que a sua história está marcada pelo seu caráter elitista e excludente. O acesso à educação significou, e ainda significa, um privilégio de poucos, apesar do discurso liberal defender a universalidade deste direito. Neste sentido, são importantes as considerações feitas pelo educador Moacir Gadotti :

> "O ensino burguês é necessariamente elitista, discriminador. Para que os filhos das classes dominantes possam estudar é preciso reprovar todos os outros. A chamada evasão escolar nada mais é do que a garantia para as classes dominantes de que continuarão a se apoderar do monopólio da educação"(GADOTTI, 1995, p. 133-4)

Ao falarmos em educação rural, o processo de exclusão é ainda maior, pois os projetos governamentais nunca estiveram voltados para os interesses da população rural. Muito pelo contrário, sempre tiveram a intenção de reproduzir o sistema vigente. A respeito disso, Arroyo comenta:

> ''A burguesia agrária, industrial ou financeira, tradicional ou moderna, sempre teve um projeto educativo específico para as classes subalternas, para fazer cidadãos e trabalhadores submissos a seus interesses" (ARROYO, 1986, p. 17).

Segundo Calazans (1993), à época da produção açucareira do Brasil, não é possível detectar qualquer preocupação do governo no que se refere à educação rural,

pois as relações de trabalho eram escravocratas e o açúcar não necessitava de mão-de-obra especializada para o seu cultivo. Mas, com o declínio da produção açucareira, o fim da escravidão e o desenvolvimento da lavoura cafeeira, que exigia mão-de-obra especializada, foram criados projetos educacionais para o setor agrário, com a finalidade de submeter o homem do campo a um processo de aculturação, visando habilitá-lo a enfrentar as novas exigências do setor primário da economia, que a partir de então fica subordinado ao Modo de Produção Capitalista - MPC. A autora ainda afirma que "fazer a história das experiências educacionais no meio rural é inserir essas experiências num processo onde essa história se constitui como a história dos meios de produção" (CALAZANS, 1993, p. 162).

Assim sendo, é possível constatar que a educação destinada ao meio rural foi imposta às comunidades como forma de suprir as necessidades geradas pelo modo de produção capitalista, e não como instrumento capaz de desenvolver na clientela rural o espírito crítico, criativo e inovador. Tal situação fica bem evidenciada na fala do governador Mello Vianna ao congresso mineiro em, 1926:

> " A estas populações entregues ao trabalho dos campos, à lavoura e a criação, e a outras misteres que não exigem grande cultura intelectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar" (VIANNA: Apud, ARROYO, 1986, p.38).

Diante desta afirmação, podemos perceber a falta de democratização no acesso ao ensino, a que é submetida a população rural. Pode-se dizer também que a essa população ***é negado o cultivo do ser pensante, racional, que eles são. É-lhes negada***

uma experiência sistematizada de saber duvidar, questionar, indagar os por quê? (ARROYO, 1986, p. 51).

De acordo com Gadotti, "as elites, longe de praticarem o liberalismo que anunciam com tanta imponência, se utilizam da educação para a hierarquização e a reprodução social. Em vez de ser a "garantia fundamental da liberdade", acabou por se transformar, em muitos sistemas escolares, numa imensa máquina burocrática devoradora das liberdades individuais e coletivas" (GADOTTI, 1995, p. 169-170).

Na perspectiva de construir um projeto educativo libertador que vise a transformação, a escola tem uma papel estratégico fundamental porque "pode ser o lugar onde as forças emergentes da nova sociedade, muitas vezes chamadas de classes populares, podem elaborar a sua cultura, adquirir a consciência necessária à sua organização" (GADOTTI, 1995, p. 24-5).

Neste sentido, a escola tem que ser crítica e criativa. Para Gramsci, uma escola crítica e criativa "não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e na qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade" (GRAMSCI, 1968, p. 124).

Não é possível negar que diversos projetos educacionais, destinados às áreas rurais, já foram desenvolvidos desde o final do segundo reinado até os dias atuais, mas nenhum conseguiu o êxito esperado, pelo menos no que se refere à educação propriamente dita, pois vários fatores contribuíram e ainda contribuem para que essa situação se perpetue, entre os quais destacam-se:

unesp

- A visão etnocêntrica dos formuladores das políticas educacionais, que vêem as comunidades agrárias como uma parcela marginalizada da sociedade e, até mesmo, atrasada culturalmente;

- Descontinuidade dos governos, pois os governos vigentes não dão continuidade ao programa desenvolvido pelo seu antecessor;

- Falta de propostas curriculares que atendam às necessidades específicas do aluno rural;

- Falta de professores qualificados para trabalhar com a clientela rural, pois os cursos de magistério e os de pedagogia têm uma tendência a formar profissionais para trabalhar na realidade urbana.

Na década de 30, houve um incremento no setor industrial, ocasionando o início do processo de migração do trabalhador rural para a cidade, em busca de melhores condições para sua sobrevivência, o que acabou ocasionando uma diminuição expressiva na produção agrícola do país. Tal fato influenciou o governo a criar mecanismos para tentar superar tal problema. Os mecanismos criados pelo governo atuaram, sobretudo, em três dimensões: dimensão técnica (elevação dos padrões produtivos da população rural); dimensão humana (organização de um sistema adequado de amparo social); dimensão cultural (resgate dos padrões culturais da população camponesa). Com essas medidas o governo pretendia garantir a fixação do homem na área rural.

No entanto, a perspectiva atual do ensino destinado às áreas rurais não se caracteriza tanto pela fixação do homem ao campo, mas na busca de propiciar um instrumento técnico que contribua para efetivar essa fixação. A idéia dos tecnoburocratas é habilitar o homem do campo para práticas modernas de cultivo do solo consoante os novos processo de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas no

campo. A lógica do capital aqui se impõe: maximização dos lucros, minimização dos custos e aumento de produtividade." (CALAZANS, 1993, p. 165).

Neste contexto, a educação busca tornar o homem mais produtivo, mais apto a atender as exigências capitalistas. Marx afirmava que "no modo de produção capitalista o trabalhador não produz para si, mas para o capital, por isso é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital (...) Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar" (MARX: Apud, GADOTTI, 1995, p. 127).

Com relação ao planejamento pedagógico, observado nos projetos de educação rural desenvolvidos pelo governo em décadas passadas, pode-se dizer que se caracterizam por serem impostos às comunidades rurais sem levar em consideração suas reais necessidades, isto é, não se levava em consideração a realidade da comunidade, e os empreendimentos mais caros efetivados pelo governo, em prol da população rural, tinham um caráter paliativo, fato que não difere da realidade de hoje.

Para subsidiar a afirmação acima, farei algumas considerações sobre a educação rural no Estado de São Paulo, tendo como referência uma pesquisa que realizei junto à algumas escolas rurais da região do Pontal do Paranapanema[1].

Analisando-se os artigos 237 a 258 da Constituição do Estado, que tratam da educação, não é possível identificar nenhuma preocupação específica com a educação no meio rural. Diante dessa constatação emerge o seguinte questionamento: Qual será o motivo que leva o Estado a menosprezar as comunidades rurais?

---

[1] *Família e Escola*: a realidade em assentamentos e no Pontal do Paranapanema. UNESP/FCT/PRESIDENTE PRUDENTE, 1996. (PIBIC/CNPq)

Para responder a essa questão, dois aspectos devem ser levados em consideração: o primeiro é que quem assume indiretamente o comando do Estado é uma classe social privilegiada, detentora e monopolizadora dos recursos econômicos, políticos, sociais e culturais, que faz o possível e o impossível para manter a "ordem social" vigente, ou seja, manter a maioria da população cada vez mais pobre, ignorante e alienada, em detrimento de uma minoria cada vez mais rica e alienadora. O segundo é que as escolas brasileiras, de modo geral, sejam elas rurais ou urbanas, não possuem um projeto educativo voltado à classe trabalhadora, mas sim um projeto educativo esboçado pela burguesia e seus pedagogos, que não possuem nenhum compromisso político com um projeto de educação transformador.

Voltando nossa atenção ao Estado de São Paulo, em especial a educação rural, BRANDÃO (1986, p.140) ressalta que podemos encontrar as seguintes categorias de escola rural:

- Grupo Escolar: composta de pelo menos, 4 séries do 1° grau, com turmas separadas, corpo administrativo e direção.
- Escola Isolada: composta de turma multisseriada entregue aos cuidados de um único professor efetivo.
- Escola de Emergência: criada em áreas carentes para atender as necessidades escolares prementes, com professor transitório e podendo ser desativada a qualquer momento.

Entretanto, procurarei concentrar minha atenção em uma experiência pioneira da Secretária da Educação: as UEACs - Unidades Escolares de Ação Comunitária. As UEACs foram criadas na década de 80, ficando vinculadas a uma Escola Estadual de 1° Grau ou Escola Estadual de 1° e 2° Graus. Baseando-se na Resolução n° 246, de 27 de outubro de 1982, que dispõe sobre localização, instalação, funcionamento e

recrutamento de recursos humanos das UEACs, transcreverei alguns artigos, para posteriormente comentá-los.

> Artigo 1° - As Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEACs) desenvolverão programação específica que assegure uma ação educativa voltada para a interação escola-comunidade, abrangendo obrigatoriamente o ensino regular e sempre que necessário, a educação pré-escolar e/ou ensino supletivo, em atendimento à demanda escolar existente.
> Parágrafo único - A programação especial que corresponde ao currículo da escola, deverá atender, de forma integrada, às necessidades da comunidade, mediante a oferta das modalidades de ensino referidas no "Caput" deste artigo, bem como atividades comunitárias nas áreas de saúde, lazer, trabalho, cidadania, memória cultural e outras que se fizerem necessárias para atender a especificidade da região em que a escola está localizada.

Com relação a este artigo e seu respectivo parágrafo único, pode-se perceber que as considerações são extremamente importantes para o desenvolvimento das comunidades rurais, pois, à medida que fossem postas em prática, estariam contribuindo para desencadear junto aos sujeitos dessas comunidades o processo de construção do senso critico, ajudando-os a compreender de maneira mais ampla as contradições da realidade em que vivem, e em meio a qual estão inseridos.

Mas, pelas observações feitas, especificamente no Pontal do Paranapanema, as escolas não atendem a esse preceito jurídico, devido a inúmeros fatores, entre os quais destacam-se:

- Falta de professores qualificados para trabalhar com as especificidades do meio rural, em razão dos cursos de Magistério e Pedagogia trabalharem com a visão de um aluno idealizado, isento de qualquer problema;

- Desinteresse de grande parte dos professores em permanecer nas UEACs, agravado por pouca especialização, baixos salários, o que ocasiona falta de motivação e envolvimento com a comunidade; é importante ressaltar que a maioria dos professores aceitava trabalhar nas UEACs, por falta de opção, pois muitos estão no inicio de carreira, ou ainda, porque não conseguiam passar nos concursos realizados pela Delegacia de Ensino;

- Carência de material didático-pedagógico para desenvolver as atividades em classe, pois na maioria dos casos o professor fica restrito ao uso do quadro negro e, quando muito, a uma cartilha;

- As metodologias, os conteúdos e a organização do processo pedagógico não levam em consideração as peculiaridades e carências da nova clientela.

Diante deste quadro, o que poderia ser uma alternativa para a superação da exclusão escolar, acabava sendo um dos fatores que a aceleram. Pelos motivos mencionados acima, Brandão faz a seguinte crítica as UEACs.

> "Ao contrário de Programas especiais efemeramente milionários e abundantes em Estados pobres da Federação, as UEACs são uma experiência pobre do Estado mais rico do país. Custam ''um outro salário'' para o mesmo professor. Possuem uma estrutura burocrática mínima, toda ela composta de pessoal das próprias instâncias rotineiras da educação: coordenadores, supervisores, treinadores. Se os seus resultados são menores (e nunca se pretendeu que fossem imensos, nem renovadores de toda a educação), são também menos ilusórios. O seu ponto de partida é o único que me parece verdadeiro: o professor" (BRANDÃO, 1986, p. 51)

Esta crítica serviu como referencial para traçar algumas considerações sobre os problemas que as UEACs e suas professoras enfrentavam. No artigo 2° da Resolução SE nº 246, encontram-se algumas condições prévias para que fossem estabelecidas as UEACs, a saber:

a - população estável, ocupando área geográfica definida e de difícil acesso;

b - existência de crianças em idade escolar de acordo com a legislação;

c - prédio escolar que apresente instalações adequadas ao desenvolvimento da programação especial;

d - existência de área adequada ao desenvolvimento das atividades complementares e comunitárias previstas na programação especial e,

e - possibilidade para que o professor resida no prédio da escola ou em sua proximidade.

Comparando essas condições prévias para a instalação das UEACs, com a realidade das comunidades rurais do Pontal do Paranapanema, percebia-se que quase todos os requisitos eram plenamente observáveis, com exceção do terceiro e quinto. Na maioria dos casos, as escolas apresentavam problemas estruturais, tais como: falta de energia elétrica, falta de água encanada, falta de banheiro etc. Existem, também, casos extremos nos quais a escola não oferece sequer condições para que alunos e professor permaneçam nas "salas de aula".

Os problemas observados nas escolas deveriam ser resolvidos pela Delegacia de Ensino, mas infelizmente isso não ocorria, pois os supervisores, encarregados de acompanhar o desenvolvimento das atividades e buscar soluções para amenizar os problemas da escola, não cumpriam a sua obrigação. Com isso as comunidades permaneciam cada vez mais excluídas do direito à escolarização e o professor sentia-se cada vez mais desmotivado para trabalhar com a comunidade.

O desânimo que tomava conta dos professores das UEACs derivava em grande parte das condições a que eram submetidos, pois as exigências que recaiam sobre eles eram dobradas e também corriam o risco de serem demitidos de uma hora para outra, em virtude de serem admitidos em caráter temporário. Para se ter uma visão mais ampla das exigências que recaiam sobre os professores das UEACs, observe o seguinte artigo:

> Artigo 5° - Caberá ao professor de UEAC, no desempenho das atividades curriculares relativas, tanto ao processo de ensino-aprendizagem, como as ações comunitárias no núcleo rural, respeitando, no que couber, o artigo 47 do Regimento Comum das Escolas de 1° grau, participar:
> I - do planejamento da programação das UEACs do município;
> II - do planejamento da UEAC em que atua, desempenhando funções executivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem e de coordenação no que se refere às ações comunitárias;
> III - das reuniões, encontros e treinamentos, promovidos pelas unidades vinculadoras, pela Delegacia de Ensino e Divisão Regional de Ensino, para orientação técnica bem como daqueles eventos programados pelos órgãos Centrais.
>
> Parágrafo único - para o desempenho das atividades previstas no ''Caput'' deste artigo, o docente deverá residir:
> 1 - obrigatoriamente, no prédio da escola ou
> 2 - nas imediações, quando na unidade escolar não existir moradia.

Como se pode observar, exigia-se mais dos professores das UEACs do que dos professores das escolas urbanas ou de outras escolas rurais. A maioria das professoras que trabalhava em UEACs não tinha experiências anteriores no magistério o que, aliado à realidade da nova clientela, acabava prejudicando o desenvolvimento das atividades em

classe, que era baseado no construtivismo. Outro fator a ser levado em consideração era que a maioria das professoras era mãe de família, o que acabava dificultando o trabalho, pois elas tinham que dar atenção à família. Os problemas com as UEACs eram gritantes e pouco contribuíram para alterar o perfil das comunidades rurais que, ainda hoje, contam com um grande número de analfabetos e analfabetos funcionais.

Infelizmente esses foram os resultados obtidos na pesquisa. Por outro lado, contatou-se também que a partir de meados da década de 80, o homem do campo, cansado de levar uma vida sofrida, caminhando "do nada pra lugar nenhum" [2], passou a encampar, junto com outros da mesma situação, uma luta contra a estrutura sócio-econômica do meio rural vigente em nossa sociedade, que persiste em mantê-los excluídos do acesso a terra e à escolarização.

Da união desses sujeitos sociais do campo surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que traz uma alternativa e/ou caminho para acabar com o problema da educação nos assentamentos e acampamentos rurais. O Movimento luta para destruir, também, o *latifúndio do saber*, que ignora e exclui os sem terra do direito ao saber.

Uma das razões da exclusão ao direito educacional, pré-requisito básico ao exercício da cidadania, é o modelo de escola que existe no campo. O calendário escolar, o currículo, os professores etc. fazem parte de uma concepção de escola que não possui nenhuma relação com a realidade dessa população. Não se consideram as suas realidades, o seu cotidiano. Assim, um dos graves problemas é o choque entre o calendário agrícola e o calendário escolar, uma vez que *quem freqüenta as aulas são*

[2] Letra da música do cantor e compositor Nilson Chaves.

futuros trabalhadores cujo destino será o trabalho manual, em sua maioria. Não só isso; são trabalhadores precoces forçados ao trabalho. (ARROYO, 1986, p. 48).

Observando os dados preliminares do I Recenseamento Nacional de Educação em Assentamentos e Acampamentos Rurais (1995), pode-se perceber claramente essa situação, visto que a maioria das crianças assentadas e/ou acampadas começa a trabalhar antes de completar os sete anos de idade, em uma jornada diária de trabalho que varia de quatro a oito horas, sendo que os meninos trabalham predominantemente na agricultura, e as meninas nas atividades domésticas e, também, na agricultura. A conseqüência direta desta situação que atravessa gerações é o elevado índice de analfabetismo entre os jovens e adultos.

Democratizar o acesso à educação no Brasil, em especial à educação no meio rural, é uma tarefa difícil, pois vivemos em uma sociedade elitista e excludente que conta com o aval de um Estado pouco preocupado com a questão das políticas educacionais rurais. Em relação a isto, Gadotti afirma que:

> "educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte" (GADOTTI, 1995, p. 87).

Partindo destes pressupostos fica cada vez mais evidente que educação e política tem uma estreita ligação, portanto, é imprescindível discutir a questão política da educação. Neste sentido são importantes as palavras de Gadotti:

> "Discutir política na educação não significa reduzir tudo ao político, como se o político explicasse tudo. Significa não ignorar os prolongamentos políticos do ato pedagógico. Perceber, por exemplo, que há uma estreita relação entre o rendimento escolar do aluno e as suas condições sociais e econômicas. Perceber, em relação a esse fato, que o aluno que recebe a melhor nota é, principalmente, aquele que tem origem social privilegiada. Perceber, em relação a esse fato, que o aluno que recebe a melhor nota é, principalmente, aquele que tem origem social privilegiada. Perceber ainda que o acesso à escola continua sendo privilégio. Mas não só estabelecer relações entre escola e sociedade, se não estabelecer relações também entre o que se ensina e o conteúdo ideológico do que se ensina, entre os valores que testemunha o educador e os padrões de comportamento exigidos por uma sociedade ou pelo grupo social dominante" (GADOTTI, 1995, p. 88)

Segundo THERRIEN (1993), atualmente formas diferenciadas caracterizam os processos coletivos de resistência no meio rural brasileiro, e a luta contra a expropriação da terra constitui a mais importante frente desse movimento social (MST), constituído por posseiros e ocupantes empenhados na desapropriação dos latifúndios improdutivos, na legalização das posses e na definição de uma política agrícola apropriada. No caso especifico das áreas de assentamento, identifica-se também uma luta pela escola pública e de qualidade, liderada em grande parte pelas professoras da comunidade, que elaboram suas experiências de vida e sua visão de mundo no contexto da classe camponesa marcada pela luta pela terra; assim sendo, estas professoras vivenciam uma experiência pedagógica cujo saber produzido se funda nas relações de produção e nas práticas políticas do campesinato, ou seja, no bojo dos movimentos sociais do campo.

Em uma breve análise do Programa Educacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é possível detectar o anseio pela

construção de um novo tipo de escola. A proposta consiste em criar uma escola desvinculada dos padrões tradicionais de ensino, segundo os quais o professor mantém com os alunos uma relação vertical, não os considerando como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

O programa educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem como um de seus objetivos desenvolver uma escola que permita à comunidade, como um todo, conhecer e compreender a realidade em que está inserida de maneira crítica e não ingênua. Porém, vale ressaltar que o objetivo básico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é *a construção de uma sociedade onde os desprivilegiados sejam os sujeitos de seu próprio processo libertador.*

Um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é o de que, nas escolas dos assentamentos, toda a aprendizagem e todo o ensino devem partir da realidade.

Nesta perspectiva, o currículo desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é essencialmente centrado na prática, pois parte-se do pressuposto que "*o aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento*". Para tanto, a metodologia a ser utilizada pelos professores nos assentamento prevê a seguinte seqüência: prática-teoria-prática. Com essa metodologia, o Setor de Educação do MST entende que, quanto mais experiências práticas, melhor e mais fácil será a compreensão dos assuntos e/ou conteúdos expostos pelo professor .

Conforme as considerações explicitadas anteriormente, pode-se inferir que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um movimento organizado por pessoas que não desejam apenas garantir um pedaço de terra para garantir sua

sobrevivência, mas que desejam, entre outras coisas, ser respeitados como cidadãos, desejam ser sujeitos do seu processo histórico e para isso procuram elaborar um modelo pedagógico diferenciado dos padrões oficiais.

A PESQUISA: algumas considerações

Um dos fatores decisivos para a realização desta pesquisa foi a minha participação desde 1994 em pesquisas e grupos de estudos que trabalham com questões relativas à educação no meio rural e, em especial, à educação nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária. O envolvimento com essas experiências mostrou-me uma realidade muito cruel, os descaminhos da educação rural: alto índice de analfabetismo, crianças e jovens sem escola e condenados ao trabalho precoce, professores desmotivados e despreparados, descaso das autoridades competentes, etc. Toda essa situação presenciada provocava grande desconforto e indignação.

Os primeiros contatos com o MST aconteceram durante o desenvolvimento de um projeto de capacitação de professores de escolas rurais, da Delegacia de Ensino do município de Mirante do Paranapanema, que lecionavam em escolas localizadas nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Posteriormente, participei do I Recenseamento Nacional de Educação em Assentamentos e Acampamentos de Reforma Agrária, coordenado pelo prof. Bernardo Mançano Fernandes, do Departamento de Geografia da UNESP/FCT/Presidente Prudente, e desenvolvi a pesquisa: Família e Escola: a realidade em assentamentos no Pontal do Paranapanema.

Ao desenvolver estas pesquisas algumas questões me intrigavam; entre elas, aquela relativa ao alto índice de analfabetismo entre os sem terra era a que mais incomodava.

Em virtude disto, a proposta inicial deste trabalho era justamente analisar um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos destinado ao Movimento Sem Terra, através de um convênio firmado entre o MEC e a Associação Nacional de Cooperativas Agrícolas - ANCA. No entanto, ao fazer as primeiras investigações sobre o referido projeto, tive uma decepção muito grande, uma vez que, no estado de São Paulo, os membros do Setor de Educação do MST pouco sabiam informar, ou não queriam informar. Nas reuniões do Setor de Educação do Movimento os coordenadores informavam que o projeto estava sendo desenvolvido nos assentamentos; mas, nas viagens à campo, essas informações não coincidiam com a realidade. É possível inferir que na prática esse projeto teve pouca expressividade e divulgação entre os assentados e acampados.

Diante de tal situação, vários questionamentos surgiram: Quais os motivos que impediram e/ou dificultaram a efetivação deste projeto? Por que o MST, que defende tanto a difusão da educação entre os assentados, não se empenhou para que o projeto tivesse êxito? O que faltou? Faltou competência daqueles que estavam à frente da coordenação do projeto? Faltaram monitores habilitados para desenvolver o processo de alfabetização? Faltou assesoria? Faltaram recursos financeiros para desenvolver o projeto? Enfim, essas e outras indagações foram levantadas quando comecei a pesquisa.

Levando em consideração o fato de que o MST, que seria o principal interlocutor, não se mostrava predisposto a colaborar e em virtude dos prazos acadêmicos, decidimos alterar o objeto de pesquisa, que passou a ser a análise do Curso Supletivo de Magistério em nível de 2º grau, com habilitação específica para o ensino de 1ª a 4ª série, desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), situado

unesp

no município de Veranópolis (RS).

Portanto, esta pesquisa procura analisar especificamente a estrutura e o funcionamento deste curso de magistério, tentando identificar o que ele traz de inovações e quais os seus limites; quais os objetivos do Movimento Sem Terra com este curso e como se dá o processo de formação dos professores do dia-a-dia da Escola/ITERRA.

Para chegar ao entendimento destas questões, foram desenvolvidas articulada e paralelamente uma pesquisa de campo, uma pesquisa bibliográfica e uma reflexão teórica sobre as questões que ambas iam formulando.

Levando-se em consideração que o curso de magistério desenvolvido no ITERRA é realizado a partir da pedagogia da alternância, onde os alunos passam um tempo na escola (Tempo Escola - TE) e o outro em suas comunidades (Tempo Comunidade – TC), as pesquisas de campo foram desenvolvidas no período relativo ao Tempo Escola, que acontece nos meses de janeiro/fevereiro e julho (meses de férias escolares), pois a maioria dos alunos que freqüenta o curso é professor leigo nas suas comunidades.

Como procedimentos metodológicos, adotou-se:

- A análise documental das Propostas Pedagógica e Metodológica do Curso de Magistério e da Proposta Pedagógica do ITERRA, elaboradas pelo Setor de Educação/Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e que norteiam o desenvolvimento do curso. Segundo LUDKE (1986), a análise documental é pouco explorada na área da educação, porém constitui-se em um técnica de abordagem de dados qualitativos. Para este autor, é através da utilização de documentos que o pesquisador pode encontrar informações que venham a contribuir com a fundamentação

de suas afirmações. Os documentos são, por natureza, fonte de informações; não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto;

- A coleta de histórias de vida dos alunos e entrevistas com alunos, coordenadores do curso e lideranças do MST. As histórias de vida foram utilizadas neste trabalho por serem uma técnica que "permite captar, através de um indivíduo, o que se passa no interior da coletividade a qual participa" (ANDRADE, 1993, p. 14). As entrevistas realizadas foram semi-estruturadas, visando proporcionar maior liberdade de expressão aos entrevistados. As histórias de vida e as entrevistas foram coletadas com auxílio do gravador e da filmadora;

- A observação assistemática durante as aulas e atividades realizadas pelos alunos no ITERRA. Essas observações, além registradas em caderno de campo, foram filmadas e fotografadas. As imagens fotográficas coletadas durante as pesquisas de campo permitiu-nos fazer uma iconografia; já as imagens filmicas foram utilizadas na edição de um vídeo, que relata o dia-a-dia dos alunos no curso de magistério.

As considerações desenvolvidas nesta pesquisa encontram-se organizadas em quatro capítulos, que podem ser assim resumidos:

No primeiro capítulo, fazemos algumas considerações sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e procuramos traçar um perfil dos sujeitos sociais que dele fazem parte. Além disso, são desenvolvidas algumas considerações iniciais sobre a luta deste movimento por educação e sua proposta pedagógica para as escolas dos assentamentos de reforma agrária com os princípios pedagógicos que a norteiam.

No segundo capítulo, apresentamos a estrutura e o funcionamento do curso de magistério desenvolvido pelo MST na sua principal unidade de formação, o ITERRA,

unesp

apontando os objetivos do Movimento com o desenvolvimento deste curso. As reflexões desenvolvidas, tiveram como referencial a análise das propostas pedagógicas e metodológicas do curso de magistério e da proposta pedagógica do ITERRA. Além disto, orientamos nossas reflexões levando em consideração as observações e depoimentos coletados durante as pesquisas de campo.

No desenvolvimento deste capítulo, apontamos que a inspiração do MST para desenvolver esse curso está relacionada a experiência da Educação em Alternância (desenvolvida no Brasil através das Escolas Famílias Agrícolas – EFAS) e da Proposta dos Laboratórios Organizacionais de Capacitação Massiva. È importante destacar que ambas buscam desenvolver um processo de ensino/aprendizagem baseado nos princípios da cooperação e objetivam formar lideranças comunitárias.

No terceiro, apresentamos as bases educacionais da proposta educacional do MST, que são a Educação em Alternância e a Educação para a Cooperação. Nesta parte do trabalho, procura-se discutir, ainda que superficialmente dada a escassez bibliográfica, as origens e os pressupostos da Educação em Alternância, assim como o que vem a ser uma educação para a cooperação, segundo o MST.

No quarto capítulo, discorremos sobre os alunos e professores, e discutimos a formação de professores no curso de magistério do MST, tentando apontar seus limites e perspectivas. As reflexões sobre esta formação levam em consideração as observações e dados obtidos durante as pesquisas de campo e também as políticas para formação de professores primários em nível médio, presentes na LDB.

unesp

CAPÍTULO I

O MST E A LUTA POR REFORMA AGRÁRIA E EDUCAÇÃO

Está terminando o tempo da inocência e começando o tempo da política. Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e depressa no chão dessa longa noite de humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova condição, seu caminho sem volta, sua presença maltraplilha, mas digna, na cena da História.

José de Souza Martins

1. QUEM SÃO OS SEM TERRA ?

É um povo tomando posição
É o povo tomando direção

Zé Ramalho, 1998.

A princípio, Sem Terra pode ser qualquer pessoa que não seja proprietária de terra. Essa afirmação dá margem para a seguinte interrogação: Até mesmo aqueles trabalhadores e trabalhadoras que nunca tiveram um contato direto com a terra, podem assumir a condição de Sem terra? Sim, pois, o elemento definidor dessa condição – ser

Sem Terra - é a conscientização dos trabalhadores rurais e urbanos de que é possível se organizar para transformar a realidade em que vivem, que geralmente é marcada pela exploração e pela exclusão do exercício da cidadania.

Outro fator importante que deve ser levado em consideração, quanto a esta questão, é que uma grande parcela de trabalhadores dos grandes centros urbanos, como por exemplo, a capital do Estado São Paulo, é constituída de migrantes que deixaram o campo em busca de uma "melhor qualidade de vida", em virtude do avanço do capitalismo na agricultura[3]. Sobre isto, são importantes as considerações desenvolvidas por Fernandes:

> "(...) nos últimos trinta anos, a migração tem sido uma das características das transformações recentes do campo e da cidade. (...) no início dos anos oitenta a população migrante representava mais da metade da população paulista. Somente nesta década, mais de quatro milhões de pessoas migraram do campo para a cidade" (FERNANDES, 1996, P.50).

Esses migrantes, ao chegarem na cidade, se deparam com uma realidade nada "rosada" e poucos foram os que conseguiram sobreviver dignamente; a maioria acabou vivendo em situações subumanas, sem emprego, sem teto, sem comida, sem direitos e acabaram formando batalhões de miseráveis, vítimas de todos os tipos de violência.

É importante ressaltar que, por um lado, alguns migrantes transformaram-se em esmoleiros e perderam sua condição de cidadão, pois de acordo com MARTINS (1997,

---

[3] A respeito do avanço do capitalismo na agricultura, consultar FERNANDES, B. M. *MST: Formação e Territorialização.* São Paulo: Hucitec, 1996.

P.24), "a pessoa que vive marginalmente em relação às oportunidades econômicas tem escassa e limitada possibilidade de se tornar cidadã" e conclui que "Não pode haver cidadão, não pode haver civilização, numa sociedade que tem uma massa tão grande de gente sem nenhuma oportunidade de se inserir na única via que nela há para gestar e sustentar a cidadania, que é o mercado de trabalho. Só quando você está no mercado é que você pode ser cidadão, você pode ter direitos, etc. Fora isso, você não existe, você não é ninguém... Cidadão excluído de relações sociais concretas mediadas pela igualdade e pelo direito não é cidadão aqui nem em nenhum lugar" (MARTINS, 1997, p. 26). Por outro, muitos desses migrantes, mesmo morando na cidade, continuaram trabalhando – sendo explorados - no campo nas lavouras de cana, café, laranja, etc.

Diante dessa situação insustentável esses sujeitos passam a se juntar aos movimentos sociais (no caso o MST) para se organizar e se conscientizar de que é possível resgatar a cidadania perdida. Esse foi o caso do Sr. Valdir, que após perder o emprego em São Paulo, decidiu lutar para retornar ao campo e faz o seguinte comentário:

> *"A gente morava em Osasco, trabalhava em fábrica, metalúrgica e a vida da gente era uma vida meio pacatona. Da cidade, só tinha nós, o vizinho da frente e mais ninguém. De repente , eu me vi desempregado lá em Osasco, ai eu falei, eu vou dar um chego no assentamento para ver como é que estão as coisas lá....(A esposa Conceição entra na conversa) Ai nessas alturas, o irmão dele era aqui de Penápolis, alias a família e de Penápolis, até o irmão dele continua morando em Penapolis. Ai através do irmão que ficou sabendo que tinha saído a Reforma aqui, que tinha sido uma fazenda desapropriada, ai a gente ficou com aquele entusiasmo todo de vir conhecer. Ele veio conhecer primeiro, ai foi quando ele veio e sentiu assim... que dizer... já tinha vontade e na época se viu obrigado a vir embora porque*

> *tava desempregado e já tinha filho e tudo mais, tinha uma família para sustentar...então foi mais, o que mais motivou a vinda nossa para cá.*
> *(Valdir)Eu acho que tudo motivou a nossa vinda para cá. Na época também em Osasco, tinha muito bandido, os moleques crescendo, indo para escola... e eu ficava muito preocupado. Tem um filho aí que hoje ta com 20 anos e a gente se preocupava muito com ele; passava dez minutos da hora dele chegar, já ficava preocupado porque bandido ali, tinha de todo quanto é lado. A gente viu a família começar a crescer, e já que eu fiquei desempregado, eu falei: -Vou fazer essa tentativa em outro lugar. Aí viemos, viemos visitar, gostamos, ela veio também depois conhecer, gostou também, e se não gostou também não falou. Moramos um ano no lote do meu irmão ali, ai eu fiz inscrição e pude comprar o direito do lote. Nós chegamos, isso aqui tava que nem esse mato ali, aquela quiçaça, aquela mata lá, fechada mesmo. Você não via nada. Tinha uma casinha aqui, desmanchamos e nos fizemos esta daqui, eu e ela". (Valdir/Conceição. Assentamento Fazenda Reuinidas/Promissão/São Paulo, 1998).*

É nesse processo de organização e conscientização que, esses sujeitos –homens, mulheres e crianças- passam a se identificar como sem terra e fazem da opção pela terra uma luta cotidiana sem fim, uma vez que *a pior das reformas agrárias ainda é capaz de proporcionar casa, comida e trabalho, três condições que nem sempre o migrante encontra na cidade*[4].

De uma maneira geral, é possível dizer que os sem terra são produto da sociedade brasileira, notadamente marcada por injustiças sociais e pelo monopólio exercido por uma minoria sobre os meios de produção. E esse monopólio é o elemento essencial para a manutenção das relações capitalistas, que cria, de um lado, os

[4] Essa afirmação foi feita por José Gomes da Silva, grande estudioso e defensor da reforma agrária.

unesp

exploradores e de outro, os explorados, produzindo ao mesmo tempo a fartura e a fome. (FERNANDES, 1996, P. 31)

Em linhas gerais, os Sem Terra formam uma classe social constituída de trabalhadores (proletários), que vivem principalmente no campo. Neste trabalho, ao utilizar o termo **classe social**, partimos do pressuposto de que as classes sociais são antes de tudo, posições estruturais que o sistema atribui objetivamente a grupos de indivíduos em um determinado contexto histórico. E, como diz Marx ,na sua carta a J. Weydemeyer, "as classes são efeitos específicos de determinados modos de produção, em que há a propriedade privada dos meios de produção e onde as relações sociais se organizam em torno de um mecanismo fundamental de exploração".

Nesta mesma direção, é de grande relevância a definição de Lenin, sobre as classes sociais:

> "As classes são grandes grupos de homens que se diferenciam entre si, pelo lugar que ocupam em um sistema de produção historicamente determinado, pelas relações em que se encontram frente aos meios de produção, pelo papel que desempenham na organização social do trabalho e, por conseguinte, pelo modo e proporção que recebem da parte da riqueza social de que dispõem. As classes sociais são grupos humanos, um dos quais pode apropriar-se do trabalho do outro por ocupar postos diferentes em um regime determinado de economia social" (LENIN: Apud, CUEVA, 1987, p.3)

É possível dizer que "as classes sociais não são efeito de qualquer nível de estrutura social, nem resultado da articulação do econômico, do político e do ideológico, mas que elas são geradas e adquirem existência no nível da matriz econômica de certos

modos de produção" (CUEVA, 1987, p.3). No contexto deste trabalho, o modo de produção é o Capitalismo que com o processo de globalização antagoniza cada vez mais as relações sociais. De um lado, cresce e se institucionaliza a exploração camuflada em uma determinada "visão de progresso da sociedade, que priva política, cultural, social e economicamente a maior parte dos trabalhadores" (FERNANDES, 1996, p. 24); e de outro, aumenta também a concentração do meios de produção.

De acordo como o MST é possível considerar Sem Terra as seguintes categorias de trabalhadores rurais, a saber:

Parceiro: o trabalhador e sua família trabalham a terra e o resultado da produção é dividido com o proprietário da terra.

Arrendatário: é o agricultor que arrenda uma terra para trabalhar e paga ao proprietário um preço fixo combinado em dinheiro ou mercadoria.

Assalariado Rural: é aquele agricultor que não trabalha por conta, apenas vende a sua força de trabalho a um fazendeiro qualquer.

Posseiro: é aquele agricultor que trabalha com sua família em uma determinada área, mas não possui título de propriedade da terra.

Pequeno Agricultor: é aquele agricultor que possui uma parcela muito pequena de terra, menos de 5 hectares, e as duras penas consegue sobreviver e sustentar sua família.

Estas categorias, baseadas em relações de exploração, não possibilitam aos trabalhadores se libertarem das condições subumanas em que convivem. Sobre as três primeiras categorias e/ou relações sociais estabelecidas é possível notar como o capitalista (latifundiário) pode subordinar formalmente as relações de produção camponesa, por meio da cobrança da renda pela cessão da terra. Assim " (...) o fazendeiro, um capitalista para aumentar o seu capital (para reproduzi-lo), abre a

possibilidade para a criação e a recriação do trabalho camponês, igualmente necessário ao desenvolvimento geral do capitalismo. (OLIVEIRA: Apud, FERNANDES, 1996, p.31)

A respeito disto, Fernandes afirma que: "dessa forma, o capital apropria-se do trabalho *livre* para a sua reprodução. Desenvolve-se uma relação social, em que, de um lado, o capitalista compra a força de trabalho, pois esta é fundamental para a reprodução ampliada do capital, e, do outro lado, o trabalhador vende a força de trabalho, pois isto é fundamental para a sua sobrevivência. Cria-se assim a propriedade capitalista e o trabalho assalariado" (FERNANDES, 1996, p. 30).

É desta relação social de produção, estabelecida entre o trabalhador rural e latifundiário que os primeiros vão tomando consciência, através da organização em um movimento social, da situação de exploração a que estão submetidos e acreditando que é possível modificá-la assumem a identidade de Sem Terra[5], vão semeando a utopia[6] e se tornando cidadãos. Isso fica claro nas estrofes da canção *Não Somos Covardes,* composta pelo compositor e poeta do Movimento Sem Terra, Zé Pinto:

> "Pegue os cereais e a lona, junte a criançada
> Pois Sem Terra organizados é terra ocupada
> De mãos dadas vamos longe, não somos covardes
> Somos contra o latifúndio, só produz maldade

---

[5] Neste texto, "afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma *diferença*, e, ao mesmo tempo, uma semelhança.(...) Na Identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente. (GADOTTI, 1995, p. 274)

[6] A concepção de utopia neste texto vai ao encontro das considerações desenvolvidas por José de Souza Martins (1997, p. 73), que nos diz que *a utopia é a proposta de uma transformação do mundo alicerçada no possível. A utopia está no residual, está naquilo que não pode ser capturado pelo poder e pelos que têm poder.*

Existem dois projetos em jogo, isso já tá claro
Contradições entre Sem Terra e latifundiário
Pois um projeto a liberdade, vida e produção
O outro injustiça, morte e especulação"

De acordo com esta canção é possível perceber que os sem terra, durante o processo de organização e luta, vão refletindo sobre a sua trajetória de vida e, a partir disso, "tomando consciência" da maneira em que a sociedade está organizada. Portanto, Sem Terra é a identidade dos sujeitos que "não estão lutando só por melhores condições de trabalho, mas sim para negociar o direito de propriedade, *o direito à vida*, e é por isso que estão ocupando a terra, para continuar o seu processo histórico como lavrador, agricultor, camponês, etc., e não como trabalhador assalariado" (FERNANDES, 1996, p. 55).

1.1. O que é o MST ?

Sem Terra é o nome da organização que avança sem medo ocupando o chão, tendo com símbolo o facão na mão.

Ademar Bogo

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - é o resultado da soma de várias lutas pela terra, que se desenvolveram ao longo da história do Brasil, principalmente a partir de meados da década de 70, através de "um processo de enfrentamento e resistência contra a política de desenvolvimento agropecuário, instauradas durante o regime militar. Esse processo é entendido no seu caráter mais

geral, na luta contra a expropriação e contra a exploração do desenvolvimento do capitalismo" (FERNANDES, 1996, p.65-6).

As lutas que marcaram o começo da historia do MST foram as ocupações de terras improdutivas ou devolutas nos Estados do RS, SC, PR, SP, MS. Sobre esse momento histórico do MST são importantes as considerações de Fernandes:

> "No início deste período, no campo, em diversos estados, aconteceram lutas localizadas que deram origem ao MST. As lutas que marcaram o princípio da história do MST foram as ocupações das glebas Macali e Brilhante, no município de Ronda Alta (RS), em 1979; a ocupação da fazenda Burro Branco, no município de Campo Erê (SC), em 1980, ainda nesse ano, no Paraná, o conflito entre mais de dez mil famílias e o estado que, com a construção da Barragem de Itaipu, tiveram suas terras inundadas e o estado propôs apenas a indenização em dinheiro; em São Paulo a luta dos posseiros da fazenda Primavera nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência; no Mato Grosso do Sul, nos municípios de Naviraí e Glória de Dourados, milhares de trabalhadores rurais arrendatários desenvolviam um intensa luta pela resistência na terra" (FERNANDES, 1996, p.66-7).

Para Fernandes, "essas lutas representavam a reconquista dos direitos, da dignidade da classe trabalhadora"(FERNANDES,1996, p.67). Vale lembrar que nesse momento histórico marcado pela ditadura militar, as lutas populares contribuíram muito nas mudanças das estruturas tradicionais das organizações políticas, especialmente da Igreja Católica, do ***novo sindicalismo*** representado pela CUT e na construção do Partido dos Trabalhadores (PT).

No entanto, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surgiu, especificamente, como movimento nacional, em 1984 com a realização do I Encontro Nacional dos Sem Terra, que foi realizado no município de Cascavel (PR). Esse encontro proporcionou a possibilidade de organizar uma articulação entre os movimentos de luta pela terra que eclodiam nos vários estados do Brasil. É importante ressaltar que, antes de 1984, as reivindicações dos Sem Terra eram isoladas, ou seja, não havia troca de experiências, decorrentes das lutas pela terra que emergiam nos vários Estados da Federação. Outro fator que merece ser destacado é que a Igreja Católica[7], o Partido dos Trabalhadores e mesmo a CUT, "foram no transcorrer do tempo, as principais matrizes político-culturais do movimento dos trabalhadores rurais que emergia" (FERNANDES, 1996, p. 67).

É possível dizer, também, que o Movimento Sem Terra foi gestado na Igreja Católica, através das discussões desenvolvidas nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e na Comissão Pastoral da Terra (CPT). Segundo Fernandes, "as Comunidades Eclesiais de Base, surgidas no início dos anos sessenta, foram os lugares sociais onde se constituíram os espaços de reflexão acerca da realidade e onde se desenvolveram as experiências para a organização dos trabalhadores rurais contra a política agrária em questão" (FERNANDES,1996, p.56).

Dando continuidade às suas considerações sobre a importância da atuação das CEBs no processo de luta desencadeado pelos trabalhadores rurais, Fernandes afirma que: "As CEBs tornaram-se lugares de reflexão , o espaço de socialização política, onde

---

[7] Quando me refiro à Igreja Católica neste trabalho, não estou considerando a Instituição Católica como um todo, mas a alguns setores específicos, como por exemplo as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

o objetivo do trabalho pastoral era a conscientização acerca da realidade dos participantes. Esses lugares são transformados em *espaços de liberdade*[8], uma vez que ali se podia falar, ouvir e pensar. Dessa maneira, por meio da ampliação desse processo pedagógico, em que os sujeitos refletiam a respeito de suas histórias, também começaram-se a articular ações de resistência contra as injustiças. As celebrações passaram a contar com a participação dos leigos, que deixavam de ser meros espectadores. Os sacerdotes motivavam as pessoas a se manifestarem, abrindo a palavra em determinado momento da homilia. A leitura do evangelho era associada à realidade da luta da comunidade. Assim, as celebrações, também, passaram a ser momentos de reflexão acerca da vida concreta, ou seja, a leitura do evangelho era calcada no real, havia uma relação direta com a história, com a cultura e com a situação econômica das pessoas na sua trajetória de vida e de seu espaço de vida" (FERNANDES, 1996, p. 72).

A partir destas considerações desenvolvidas por Fernandes, fica evidente que o Movimento Sem Terra tem suas origens ligadas à Igreja Católica, por isso não é de se estranhar que a maior parte das lideranças deste movimento serem antigos militantes das CEBs e das CPT. Mas, no transcorrer da luta, o Movimento Sem Terra foi criando suas próprias formas de organização em virtude dos "limites que as estruturas convencionais das instituições[9] envolvidas na luta pela terra enfrentavam" (FERNANDES, 1996, p. 68), pois estas instituições apesar de terem em seus programas uma preocupação com a questão agrária, "aparecem no cenário da luta como *apoio*[10], por meio das alianças, mas

---

[8] Grifos do autor.

[9] As instituições a que o autor se refere são: Igreja Católica, Partidos Políticos e Sindicatos.

[10] Grifos do autor.

de fato os verdadeiros realizadores são os trabalhadores, são eles que fazem a luta" (FERNANDES, 1996, p. 68).

Tendo rompido com a estrutura organizativa inicial, o MST passa a se considerar um movimento social de massas cuja principal base social são os trabalhadores rurais excluídos do acesso à terra e afirma ter ao mesmo tempo um caráter sindical, popular e político:

- **Sindical**: porque luta pela terra para resolver o problema econômico das famílias rurais;

- **Popular**: porque é abrangente; várias categorias participam e porque luta, também, por reivindicações populares, especialmente nos assentamentos e acampamentos.

- **Político**: porque contribui para mudanças sociais.

Com o avanço da luta pela reforma agrária o Movimento Sem Terra foi o "único grupo que conseguiu dar estrutura política a uma luta popular no Brasil, luta de trabalhador rural" (MARTINS, 1997, p. 63). Atualmente, dada a sua organização, o MST vai assumindo as características de um partido político, embora suas lideranças rejeitem essa denominação. Martins também concorda que o MST não é mais um movimento social, mas sim um partido político e faz as seguintes considerações sobre este assunto:

> O MST " é uma organização. Ele tem uma estrutura, um corpo de funcionários. Já não tem as características de um movimento social. A tendência dos movimentos sociais é de desaparecerem, uma vez atingidos ou esgotados seus objetivos ou sua capacidade de pressionar, ou de se transformarem em organizações partidárias ou de outro tipo. Isso é próprio da dinâmica dos movimentos sociais. Os movimentos sociais existem enquanto existe uma causa não resolvida. Se o problema se resolve, acaba o

> movimento. Se ele não se resolve, a tendência é a de que o movimento se institucionalize, se transforme numa organização, como é o caso do MST. Trata-se de uma organização poderosa. Eu diria que ele é o primeiro e único partido popular agrário que temos no Brasil, apesar de não ter programa e organização propriamente partidários" (MARTINS, 1997, p. 62).

A cada dia que passa o Movimento vai avançando na questão do entendimento político e ideológico do que representa a luta pela terra. Isso se reflete, também, nas palavras de ordem e bandeiras de luta. Passou-se de "Terra para quem nela trabalha" para "Ocupar, Resistir e Produzir", e este último, por ocasião do III Congresso Nacional do MST, para "Reforma Agrária: uma luta de todos". Essas palavras de ordem e/ou lemas fazem parte da mística[11] do Movimento, impulsionando as reivindicações para transformar a estrutura agrária e social do país.

No III Congresso foi aprovado um documento que contém os objetivos gerais e específicos para implementar o programa de Reforma Agrária e transformação social do MST, a saber:

Objetivos Gerais[12]

1 - Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital;

2 - Lutar para que a terra, que é um bem de todos, esteja a serviço de toda a sociedade;

---

[11] A mística é, segundo o MST, um conjunto de valores éticos, princípio políticos e sentimentos de solidariedade que unificam os militantes do Movimento. No segundo capítulo deste trabalho estaremos fazendo algumas considerações sobre a mística, a partir das observações feitas durante a pesquisa de campo.

[12] Documento do MST aprovado no III Congresso Nacional do Movimento,1995.

3 - Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas;

4 - Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;

5 - Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais;

6 - Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.

Objetivos Específicos[13]

1 - Modificar a estrutura da propriedade da terra;

2 - Subordinar a propriedade da terra à justiça social; às necessidades do povo e aos interesses sociais;

3 - Garantir que a produção da agropecuária esteja voltada para a segurança alimentar, a eliminação da fome e ao desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores;

4 - Apoiar a produção familiar e cooperativa com preços compensadores; crédito e seguro agrícola;

5 - Implantar agroindústria e a industrialização no interior do país, buscando o desenvolvimento harmônico das regiões e garantindo geração de empregos, especialmente para a juventude;

6 - Aplicar um programa especial de desenvolvimento para a região do semi-árido;

7 - Desenvolver tecnologias adequadas à realidade, preservando e recuperando os recursos naturais, com um modelo de desenvolvimento agrícola auto-sustentável;

8 - Buscar um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação e lazer para todos.

---

[13] Documento do MST aprovado no III Congresso Nacional do Movimento, 1995.

Segundo Fernandes, esses pontos são uma síntese do programa agrário elaborado no interior do MST . Eles apresentam o tipo de reforma agrária que o movimento pretende alcançar e, ao mesmo tempo, as transformações necessárias para realizar o programa (FERNANDES 1996, p. 82).

Diante destes objetivos percebe-se que as propostas do MST são bastantes abrangentes e, para viabilizá-las, são imprescindíveis formas organizativas eficientes e duradouras de ação coletiva. Partindo deste princípio, há no MST instâncias de participação que se relacionam a nível nacional, estadual, regional e local, que fazem frente aos desafios que vão surgindo com a luta pela terra. Essas instâncias se subdividem em:

Direção: é o núcleo dirigente responsável pela direção, unidade e condução do movimento de massa.

Militantes: são os sujeitos que dão sustentação e organicidade ao movimento de massa. Ou seja, são as pessoas mais conscientes, que fazem o vínculo entre os objetivos e decisões que a organização toma com sua ampliação na base e no meio da massa.

Base: são os trabalhadores que se identificam com a organização e se sentem parte dela.

Massa: são todos os trabalhadores que se mobilizam em torno de objetivos comuns e que dão representatividade ao movimento. É a população atingida pelas mensagens e que pode ou não se mobilizar.

De acordo com Fernandes (1996), atualmente o Movimento Sem Terra possui a seguinte forma de organização hierarquizada:

Coordenação Nacional → Direção Nacional → Coordenação Estadual → Direção Estadual → Coordenações Regionais → Coordenação dos Assentamentos e Acampamentos.

A Coordenação Nacional é formada por aproximadamente noventa pessoas. São dois membros por estado, eleitos nos encontros estaduais; um representante de cada Central das Cooperativas Estaduais; dois membros eleitos por setores nacionais e vinte e um membros da Direção Nacional, que são eleitos no Encontro Nacional.[14] (FERNANDES, 1996, p. 82)

A Coordenação Estadual é representada por um grupo de até quinze pessoas eleitas no Encontro Estadual. Esse grupo de pessoas é composto por membros da Direção Estadual, da Central de Cooperativas e dos setores estaduais.

A Coordenação Regional é formada por membros eleitos ou indicados nos Encontros Regionais. Estes também são membros das coordenações dos assentamentos ou dos acampamentos e são eleitos em assembléias. (FERNANDES, 1996, p. 83)

As Coordenações de Assentamentos e Acampamentos são formadas por membros de vários setores. Nas comunidades do MST, há a preocupação em desenvolver e organizar o trabalho em setores: Frente de Massa; Produção; Formação; Educação; Relações públicas; Saúde, Finanças, etc.

2. O SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST

A história da educação no Movimento Sem Terra está diretamente ligada ao processo de luta pela reforma agrária iniciado/reiniciado por este movimento no final da década de 70. No desenvolvimento desta luta é produzido um movimento educativo fora

[14] Os Encontros Nacionais do MST são realizados de cinco em cinco anos. O próximo será realizado em 2000.

unesp

dos padrões convencionais, que pretende possibilitar a formação de novos sujeitos sociais capazes de interferir nos rumos de sua própria história.

A preocupação do MST com as questões relativas à educação tem início com a conquista dos primeiros assentamentos. Neste momento, a preocupação dos sem terra era com o tipo de ensino que deveria ser desenvolvido no novo espaço social em construção. As pessoas que estavam à frente das discussões tinham uma certeza: no novo espaço social conquistado através da luta dos trabalhadores sem terra, a escola tem que ter a missão de formar e conscientizar os novos sujeitos sociais.

Ao falar de conscientização é preciso ficar claro que, de imediato, esses novos sujeitos possuem uma consciência ingênua que precisa ser trabalhada para ser superada e dar lugar à consciência crítica. O educador Paulo Freire diz que *na consciência ingênua há uma busca de compromisso e na consciência crítica há um compromisso.* (FREIRE, 1983, p. 39)

A primeira escola de assentamento começou a funcionar em 1983, no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul, trazendo mais preocupações aos assentados e as pessoas responsáveis pela educação no assentamento, uma vez que os professores da escola não tinham vínculo nenhum com o MST, desconheciam a realidade e muitas vezes faziam um discurso contra a reforma agrária. Esses fatores acabaram incentivando as pessoas envolvidas com a educação no movimento se articularem para discutir qual a escola necessária para as áreas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária conquistados pelo movimento sem terra (CALDART, 1997, p.30).

Em 1987, no Estado do Espírito Santo, foi realizado um Encontro Nacional do Movimento Sem Terra para refletir e aprofundar as discussões sobre educação nos

assentamentos e acampamentos de reforma agrária. A partir deste encontro foi criado o Setor de Educação do MST, que teve como principal objetivo naquele momento organizar a luta pela implantação de escolas públicas de 1ª a 4ª séries nos assentamentos e reunir as professoras e professores disponíveis, junto com representantes das comunidades para começar a discutir a construção da chamada "escola diferente" . Neste encontro, duas questões foram o centro das discussões, a saber: "O que queremos com as escolas de assentamentos?" e "Como fazer a escola que queremos?" (CALDART, 1997, p. 32).

As respostas para estas questões não são difíceis, mas só aqueles que estão comprometidos com um projeto social e se identificam com uma classe social, no caso a classe trabalhadora, percebem mais facilmente tais respostas. As pessoas envolvidas com questões educacionais nos assentamentos e acampamentos possuem uma visão mais global do problema, mesmo não possuindo, na maioria das vezes, a capacidade técnica necessária para propor soluções. Por isso, é fundamental que o movimento busque parcerias e que as universidades deixem de fazer apenas pesquisas sobre os movimentos sociais e passem a desenvolver mais trabalhos de extensão sistematizados junto a elas.

Levando-se em consideração que o assentamento é um novo espaço social conquistado a partir de muita luta e reivindicação, é possível afirmar que as escolas situadas neste novo ambiente devem se desvincular do "projeto educativo da burguesia e seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe e para mantê-los nessa condição de classe" (ARROYO, 1986, p. 17-8). A escola, seja rural ou urbana, deve levar os trabalhadores a adquirirem uma consciência de classe, "cujo objetivo é a conquista de uma sociedade de iguais e o domínio dos interesses do trabalho sobre o capital, isto é, a transformação do sistema

unesp

social" (GADOTTI, 1995, p. 188).

Partindo do pressuposto que "a escola é um projeto de classe e não de uma burguesia esclarecida, de um dirigente benevolente ou de um educador comprometido (ARROYO, 1986, p. 19), fica evidente que o MST e as pessoas comprometidas com um projeto de educação popular específico para o campo querem que as escolas dos assentamentos e acampamentos sejam um espaço privilegiado de discussão e reflexão sobre a realidade em que os trabalhadores e trabalhadoras sem terra estão inseridos e também sobre a realidade de uma sociedade globalizada.

Segundo Arroyo, não será possível ensinar para a participação, organização, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe(ARROYO, 1986, p. 20). Ao pensarmos em um projeto educacional para os sujeitos sociais que estão sendo *forjados* a partir da luta pela terra, temos que criar materiais e metodologias que melhor se adaptem às suas necessidades de sobrevivência, trabalho e produção.

Para que isto aconteça é imprescindível ter clareza que "o conteúdo dos materiais didáticos convencionais são alienantes, situado propositalmente por fora da realidade, com objetivo implícito de servir de instrumento de manipulação dos que o recebem e aceitam, a serviço dos que impõem" (LUCKESI, 1991, p. 131). Se os profissionais envolvidos na construção de uma proposta educacional específica para o campo não tiverem essa clareza não estarão contribuindo para a libertação da classe trabalhadora. E esta libertação, segundo Gadotti, não se opera no interior da consciência dos homens, mas na história que eles fazem (GADOTTI, 1995, P. 190).

Sendo assim, o MST pretende que as escolas dos assentamentos e

acampamentos incorporem os princípios aprendidos no processo de luta pela terra, que envolve a prática da organização coletiva e a participação em toda e qualquer tomada de decisão envolvendo a coletividade. As escolas dos assentamentos e acampamentos devem estar conectadas diretamente com os interesses e as necessidades das comunidades em que estão inseridas, caso contrário, não estarão cumprindo a sua função social de formar cidadãos críticos, criativos e conscientes dos seus direitos e deveres.

Atualmente, o Setor de Educação do MST está estruturado em nível nacional, estadual e regional, assumindo uma complexa organização que incide na luta pelo acesso ao ensino público de qualidade, pela democratização na gestão das escolas e por uma proposta educacional específica para o meio rural. Este Setor, visando transformar a estrutura do sistema educacional existente no meio rural, se esforça para ampliar em suas comunidades, a discussão sobre a importância da escolaridade para fortalecer a luta pela terra. Neste sentido se propõe a alcançar os seguintes objetivos:

a - Transformar as Escolas dos Assentamentos e Acampamentos em instrumentos de capacitação para a transformação social e de formação de militantes do MST e de outras organizações populares com o mesmo projeto político.

O grande problema encontrado pelo Movimento para alcançar esse objetivo está no fato de que as escolas existentes nos assentamentos e acampamentos não são escolas do Movimento, mas sim dos Estados e Municípios. Portanto, essas escolas têm as suas próprias metodologias e os professores, na maioria dos casos, não estão preparados para trabalhar com uma realidade em constantes mudanças. Além do mais, muitos vêem o trabalho nos assentamentos e acampamentos como uma única alternativa ao desemprego.

Para concretizar esse objetivo é imprescindível criar *escolas do assentamento* e não *escolas no assentamento*. As *escolas do assentamento* são aquelas que, têm um

projeto pedagógico baseado na realidade da comunidade e o seu comprometimento político é com a classe trabalhadora. As *escolas no assentamento*, por não terem este projeto pedagógico, desenvolvem um processo educativo desvinculado da realidade da comunidade e o seu compromisso político é com a classe dominante.

b - **Desenvolver uma Proposta de Educação voltada à realidade do meio rural, na perspectiva de implementação do novo projeto de desenvolvimento rural que as lutas do MST estão ajudando a construir**. Para atingir esse objetivo, o Movimento procura alcançar um outro de grande importância, ou seja, o de **estabelecer relações de parceria e convênios com outras organizações e entidade ligadas à educação.**

Nos encontros educacionais desenvolvidos pelo MST é possível observar que esses objetivos estão sendo alcançados, tanto é que em julho de 1998, foi realizada em Luziânia (GO) a Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, que teve como promotores as seguintes entidades: UNESCO, UNB, UNICEF, CNBB e MST. Nesta Conferência, Fernandes defendeu que "uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população" (FERNANDES, 1998, p. 10).

Não resta dúvida de que essa concepção de escola é pertinente. No entanto, há uma questão que precisa ficar bem esclarecida: não se pode querer estender a proposta de educação elaborada pelo Movimento Sem Terra a todas as comunidades que vivem no meio rural, como por exemplo, as comunidades indígenas, pois estas possuem um realidade bastante diferenciada dos trabalhadores sem terra.

Outra tendência que se tem observado nas relações de parcerias do MST com outras entidades educacionais é que o MST costuma impor as suas deliberações através de seus dirigentes estaduais e/ou regionais, que na maioria das vezes não têm capacidade técnica necessária para discutir e avaliar um projeto educacional como um todo e acabam dificultando o desenvolvimento do mesmo. Não posso dizer que essa seja uma tendência de âmbito nacional, mas no Estado de São Paulo isso é um fato real.

d - Desenvolver programas de alfabetização de jovens e adultos para atender aqueles que não tiveram acesso à escola em idade própria.

Uma das grandes preocupações detectadas nas discussões do Setor de Educação do MST é com relação à educação de jovens e adultos. Segundo dados do I Recenseamento Nacional de Educação em Assentamentos e Acampamentos de reforma agrária é possível perceber que a maioria dos assentados e acampados é analfabeta. Diante deste vergonhoso quadro educacional o que é possível fazer para tentar reverter essa situação?

Sem dúvida nenhuma essa é uma questão muito complexa para ser respondida, pois não depende apenas das boas intenções do MST, mas sim de todos aqueles que estão envolvidos direta ou indiretamente com a questão educacional e principalmente da boa vontade política daqueles que formulam as Diretrizes Educacionais da Educação Brasileira, que insistem em não levar em consideração as especificidades das comunidades rurais. Um exemplo disto é que na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi ignorada a necessidade de elaborar um projeto específico para a escola rural.

unesp

Levando-se em conta essa realidade, o movimento sem terra e os movimentos sociais do campo como um todo estão buscando apoio junto a universidades e entidades de renome nacional (CNBB) e internacional (UNESCO/UNICEF) para juntos construírem uma proposta educacional específica para o campo que, partindo da realidade e das reais necessidades daqueles que vivem no campo, possa superar a problemática da educação no meio rural.

Diversos projetos para superar o analfabetismo já foram desenvolvidos nos acampamentos e assentamentos, mas por questões financeiras e estruturais não atingiram seus objetivos e o problema continuou se agravando. Atualmente, a grande expectativa do MST, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA é uma política pública específica do Governo Federal, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de educação nos assentamentos de reforma agrária. Este projeto é uma parceria estratégica entre o Governo Federal, as universidades e os movimentos sociais rurais, com o objetivo de desencadear um amplo processo de estímulo à educação, sobretudo de jovens e adultos, nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária. (BRASIL,1998, P. 2)

Sendo o MST o único movimento social do campo que tem mais explícitas e elaboradas suas propostas sobre educação, ficou definido que a proposta pedagógica para o desenvolvimento deste programa (PRONERA) seria baseada nas formulações educacionais que o Movimento vem construindo ao longo dos anos e que conta com o apoio de alguns acadêmicos e de alguns profissionais da educação ligados a organizações não-governamentais.

e - Viabilizar a titulação, capacitação técnica e formação política dos professores de acordo com os princípios do MST.

Para alcançar esse objetivo o Movimento Sem Terra desenvolve na sua principal unidade de formação –Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária/ ITERRA- os curso supletivo de 2° com habilitação em Magistério e Técnico em Administração de Cooperativas (TAC).

f - Elaborar uma orientação nacional para a organização do currículo e do funcionamento das escolas de 5ª a 8ª séries, pré-escolas e escolas de 2° grau.

Isto já esta sendo feito através da elaboração de "cartilhas" tais como: *Como fazer a escola que queremos: O Planejamento; Alfabetização de jovens e adultos: Didática da Linguagem,* etc. O grande problema está em conscientizar o professor e a própria comunidade sem terra, a realizar uma leitura destes materiais.

g - Realizar em todas as instâncias do MST, estudos e discussão da Proposta Pedagógica do Movimento para as escolas dos assentamentos; h - Promover seminários de discussão e sistematização das experiências de educação dos assentamentos e acampamentos de todo país.

Pode-se dizer que estes objetivos são alcançados na medida em que o Setor de Educação do movimento promove periodicamente encontros regionais, estaduais e nacionais para discutir o desenvolvimento do processo educacional nos assentamentos e acampamentos e propõe novas estratégias de ação. No entanto, há uma contradição permanente entre o discurso democrático do movimento e a prática desenvolvida nestes encontros, uma vez que por uma lado defende-se a tese de que todas as decisões devem

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

ser tomadas pelo coletivo, mas, por outro lado, as decisões e/ou posições já foram tomadas em instâncias superiores e geralmente as discussões acabam girando em torno de ações pré-determinadas.

i - Articular-se com Universidades ou outras entidades para participar da realização de pesquisas na área de educação.

j - Organizar experiências de trabalho voluntário entre crianças, jovens e adultos, visando desenvolver o valor da solidariedade.

l - Organizar a escola em forma de cooperativa de modo que as crianças possam ter uma experiência prática de trabalho coletivo e desenvolver a mentalidade da cooperação.

m - Estimular a participação das crianças a partir de 7 anos nos processos produtivos do assentamento, garantindo um acompanhamento pedagógico deste trabalho.

n - Criar e/ou fortalecer as equipes de educação nos assentamentos e acampamentos, garantindo a participação dos assentados, professores e alunos nas decisões sobre o funcionamento da escola e sobre o que será estudado pelos alunos.

Este objetivo está longe de ser alcançado, uma vez que a maioria da comunidade não possui um nível de conhecimento técnico capaz de subsidiar as discussões sobre as questões relacionadas à educação. Há também o desinteresse de grande parte do professores em permanecer nas escolas, agravado pela pouca especialização e baixos salários, o que acaba ocasionando a falta de motivação para trabalhar e o não envolvimento com a comunidade. Os alunos, por sua vez, não demonstram interesse em

unesp

participar dessas discussões, pois estudar na cidade é mais atraente. E os responsáveis pelo setor de educação nos assentamentos e acampamentos? Esses, além da pouca especialização, acabam se envolvendo em outras atividades e a educação fica em segundo plano.

o - Envolver, de alguma forma, as escolas nas lutas do MST e aproveitar a participação dos alunos com temas a serem discutidos em sala de aula.

Além de procurar alcançar esses objetivos, o Setor de Educação do MST tenta garantir junto ao Estado (Governo Estadual e Municipal):

- **Criação de escolas oficiais de 1° e 2° graus em todos os assentamentos e acampamentos;**

- **Legalização das atividades escolares desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos**.

Geralmente o trabalho educacional nas áreas conquistadas tem início com o esforço de alguns voluntários e não tem o reconhecimento da Secretaria de Educação. Um importante passo para alcançar este objetivo foi dado pelo Setor de Educação do Rio Grande do Sul, com a criação das Escolas Itinerantes.

A Escola Itinerante é uma experiência inovadora do MST que visa garantir o acesso das crianças e adolescentes dos acampamentos à educação. Segundo Camini (1998) a Escola Itinerante nasceu das necessidades e da luta dos acampados, especialmente das crianças.

A Escola Itinerante é inovadora no sentido em que garante aos filhos dos acampados uma continuidade no processo ensino-aprendizagem, pois como o próprio

nome já diz, a escola acompanha o acampamento no contínuo processo de luta pela terra. Antes da criação da Escola Itinerante a cada deslocamento dos acampamentos, as crianças se viam obrigadas a parar de estudar.

A "nova escola" dos acampamentos foi aprovada pelo Conselho de Educação do Rio Grande do Sul, com o nome de Experiência Pedagógica-Escola Itinerante, sendo vinculada à Escola de 1° grau Nova Sociedade, do Assentamento Itapuí, no município de Nova Santa Rita, que passou a dar suporte organizacional e institucional à Escola Itinerante.

- Contratação e nomeação prioritária de professores do MST para as escolas dos assentamentos e acampamentos. Visando conquistar este objetivo é que há no MST um curso supletivo de 2° grau, com habilitação em magistério para titular professores ligados ao movimento.

- Assegurar um projeto de gestão democrática nas decisões sobre organização, funcionamento e processo pedagógico das escolas dos assentamentos e acampamentos.

- Inclusão nos calendários escolares de tempo para os professores poderem realizar cursos de atualização pedagógica;

- Criação de pré-escolas em todos os assentamentos.

Levando-se em consideração que a maioria das famílias assentadas/acampadas têm um número elevado de filhos, torna-se evidente a demanda de creches nas áreas de

reforma agrária. Ora, se na cidade há uma grande preocupação com a educação infantil por parte dos formuladores educacionais, o mesmo tem que ocorrer com relação ao campo, pois, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, toda criança tem direito à educação para desenvolver suas aptidões, suas opiniões e seu sentimento de responsabilidade moral e social, em condições de igualdade e de oportunidade, sem nenhum preconceito.

No movimento sem terra, a questão da educação infantil é um grande desafio, mas alguns passos já foram dados na perspectiva de superá-lo, a saber: criação das "Cirandas Infantis" que são as creches dos assentamentos e acampamentos e que tem por objetivo garantir o direito à educação infantil aos sem terrinha. O trabalho ainda é voluntário e para garantir um trabalho educativo de qualidade, *a proposta pedagógica de formação de educadores* elaborada pelo Setor de Educação do MST, propõe que os alunos aprofundem seus conhecimentos sobre educação infantil.

- Respeito aos princípios pedagógicos do MST.

Atualmente, o Setor de Educação do MST acompanha o trabalho de aproximadamente 950 escolas públicas de 1ª a 4ª e 50 escolas de 5ª a 8ª séries, o que significa cerca de 1800 professores e 40 mil alunos. (CALDART, 1997, p. 225)

O Setor de Educação do Movimento Sem Terra tem uma Coordenação Nacional e responsáveis pelo trabalho educacional em 23 estados onde o movimento já tem alguma atuação (RS, SC, PR, SP, MS, GO, DF, AL, RJ, TO, MT, ES, MG, BA, SE, PE, PI, PB, CE, MA, PA, RN, RO) embora com níveis de estruturação desiguais. A

unidade do Setor de Educação vai sendo construída aos poucos, através de reuniões nacionais e da difusão das publicações.

O I Seminário Nacional de Educação do MST foi realizado em julho de 1987 em São Mateus (ES), ao qual seguiram-se os Seminários de Curitiba (PR), Chapeco e Caçador (SC). As primeiras Oficinas de capacitação do Coletivo Nacional do Setor de Educação foram realizadas no Estado de São Paulo, com a assessoria de professores da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Presidente Prudente.

Durante o período de 27/11 a 01/12/95, o Setor de Educação do MST realizou uma reunião nacional na cidade de Vitória (ES) com objetivo de fazer um balanço crítico do trabalho desenvolvido pelo setor, na perspectiva de apontar os avanços mais significativos que foram alcançados e os principais desafios que precisam ser superados. Os pontos apontados continuam sendo válidos até o momento.

Avanços mais significativos apontados pelo Setor.[15]:

- Elaboração e discussão da Proposta Pedagógica em âmbito nacional: foram ampliadas as frentes de reflexão e os espaços de discussão interna e externa.
- Aumento das ações e mobilizações em torno do direito a educação.
- Crescimento do interesse pela escolarização entre os militantes. Não só do Setor, mas, principalmente, do conjunto do MST.
- Aumentou o número de pessoas envolvidas com o S.E em todos os Estados.
- Melhorou a relação do Setor com o conjunto do Movimento.

---

[15] Documento do MST, aprovado durante a Oficina de Capacitação em Planejamento, em Vitória (ES), 1995.

- Aumentou o número de parcerias para a realização do trabalho: parcerias econômicas e de assessorias pedagógicas.

- Utilização de formas cada vez mais diversificadas de formação de professores.

Os principais desafios apontados foram[16]:

- Em relação às Frentes de Trabalho do Setor: estão se multiplicando e não temos ''pernas'' para dar conta. Discutiu-se que é preciso definir prioridades. Mas daí vêm as questões: como estabelecer prioridades diante de demandas que estão exigindo respostas? Quais os critérios para definir estas prioridades? Qual a diferença entre prioridades nacionais e estaduais. ?

- Em relação à Organicidade são dois os desafios: 1°) a nível de assentamento, de região e de Estado, já temos clara como deve ser a organicidade; o problema está em como fazer funcionar, ou seja, no método de implementação. 2°) a nível nacional o desafio é anterior, pois precisamos formular a concepção de organicidade.

- Em relação a Recursos existem, também, dois desafios: 1°) como viabilizar o nosso trabalho. 2°) como ajudar o MST dos Estados a definir uma política mais equilibrada de distribuição dos recursos entre os setores; é preciso superar o corporativismo mas respeitar o planejamento.

- Em relação à Política de Quadros e à Política de Formação, existem vários desafios que precisam ser superados. não temos as pessoas certas nos lugares que precisamos, com as características necessárias para o funcionamento do Setor; o domínio (científico) da proposta pedagógica é ainda muito restrito; não temos uma estratégia definida em relação à escolarização do nosso pessoal; não temos uma estratégia de formação para os

[16] Documento do MST, aprovado durante a Oficina de Capacitação em Planejamento, em Vitória (ES), 1995.

professores que trabalham nas escolas dos assentamentos mas não tem ligação com o MST.

3. A PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST

Segundo Caldart (1995), no processo de luta pela terra organizado pelo MST, emerge uma Proposta Educacional específica para as escolas dos assentamentos e acampamentos, visando atender às reais necessidades daqueles (assentados/acampados) que acreditam ser possível, também, destruir o latifúndio do saber.

Para o Setor de Educação do Movimento Sem Terra, já está evidente a necessidade de fazer um esforço redobrado para difundir a instrução por todos os assentamentos e acampamentos do país, visto que a instrução é um dos principais pré-requisitos para romper com o atraso social, econômico, político e cultural imposto pelo modo de produção capitalista.

A respeito da tomada de consciência dos Sem Terra à necessidade de difundir a educação, pode-se encontrar no livro: Textos Sobre Educação e Ensino, de Marx e Engels, uma afirmação que corrobora com essa atitude:

> "... a emancipação dos indivíduos, sua libertação das condições opressoras só poderia se dar quando tal emancipação alcançasse todos os níveis e, entre eles, o da consciência. Somente a educação, a ciência e a extensão do conhecimento, o desenvolvimento da razão, pode conseguir tal objetivo" (MARX & ENGELS, 1983, p. 3)

Tomando como base esta afirmação, é possível dizer que, teoricamente, o MST está no caminho certo para alcançar seus objetivos, tanto os que dizem respeito à conquista da terra quanto os relacionados à educação uma vez que há uma preocupação constante com a conscientização e escolarização de todos militantes envolvidos com o Movimento, a fim de capacitá-los a compreender a realidade em que vivem, do país e do mundo.

Com relação à conscientização das comunidades Sem Terra sobre a importância do ensino, é de fundamental relevância o trabalho desenvolvido pelo Setor de Educação do MST que, através da ajuda de vários profissionais ligados direta ou indiretamente à questão educacional, estão construindo um projeto e/ou proposta pedagógica para modificar o perfil das escolas existentes nos assentamentos e acampamentos.

As pessoas envolvidas diretamente na construção da Proposta Educacional do MST sabem que as escolas dos assentamentos/ acampamentos precisam ser modificadas para se adaptar às especificidades dos novos sujeitos sociais do campo. Essas pessoas estão empenhadas em construir uma escola diferente dessa que, ainda hoje, existe no meio rural e que diz estar ajudando os sujeitos sociais do campo a ter acesso ao conhecimento.

Na verdade, a escola que existe no meio rural é essencialmente livresca, "entupindo" a cabeça dos educandos de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida e tão pouco com a realidade dos mesmos. Desta forma a escola acaba sendo um instrumento de exclusão sócio-cultural e não de inclusão. É preciso lutar para fazer com que essas escolas se adaptem as necessidades daqueles que irão frequentá-la. A respeito disso, José Marti corrobora:

unesp

> " Todo esforço por difundir a instrução é em vão, quando não se adapta o ensino as necessidades, natureza e porvir daquele que a recebe." (std)

Partindo desse pressuposto, a Proposta Educacional do MST é uma alternativa para superar a exclusão a que esses sujeitos estão expostos, porque essa Proposta Educacional foi planejada e/ou elaborada levando em conta as necessidades dos Sem Terra. A proposta de educação para as escolas dos assentamentos e acampamentos que o MST pretende implantar não foi construída por intelectuais que não conhecem as especificidades do meio rural; ela é uma proposta construída por pessoas que conhecem a realidade e através de esforços conjuntos procuram estratégias para intervir sobre a mesma.

De acordo com Roseli Salete, o coletivo[17] educacional do MST tem consciência de que não querem na terra conquistada um instrumento de reprodução das velhas idéias, dos velhos preconceitos, dos velhos valores típicos das escolas tradicionais. Esses sujeitos querem uma escola nova, que encarne os desafios das transformações econômicas, políticas e culturais necessárias ao desenvolvimento do país. Em outras palavras, o MST espera que as escolas dos acampamentos e assentamentos sejam um espaço em que:

- Prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações e de outros movimentos populares.
- Mostre a realidade do povo trabalhador da roça e da cidade; mostre as contradições da sociedade e o caminho para transformá-la.

---

[17] Para o MST, coletivo que dizer a organização consciente de pessoas em torno de interesses e objetivos comuns, envolvendo divisão de tarefas, de responsabilidades e de resultados.

- Reflita como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo.

Diante das considerações desenvolvidas até o momento, pode surgir a seguinte questão: por que o MST, que está lutando para viabilizar a sua proposta educacional, não opta pela criação de suas próprias escolas? Segundo um estudo realizado por HADDAD (1993), o MST não opta por fazer isso por dois motivos básicos: o primeiro, de natureza política, reside no entendimento de que a oferta de educação pública é dever do Estado e direito do cidadão; o outro, de natureza prática, decorre das prioridades do Movimento, de vez que a manutenção de escolas comunitárias exigiria recursos materiais e humanos que, no momento, não estão disponíveis.

Na perspectiva de superar a falta de recursos humanos qualificados para viabilizar sua proposta educacional junto as escolas dos acampamentos e assentamentos, o MST mantém um curso supletivo de 2° grau com habilitação em magistério, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária –ITERRA– no município de Veranópolis (RS). Neste curso o MST vai formando não só um professor, mas também, "quadros" para o movimento.

O movimento espera que os professores formados no curso de magistério sejam capazes de desenvolver de maneira mais significativa o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que conhecem e convivem com a realidade das comunidades sem terra de sua região. No entanto, o movimento precisa ter clareza que para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de maneira mais significativa não basta que, o professor conheça as demandas da realidade em que atua; é necessário que ele tenha competência para buscar e propor alternativas para suprir tais demandas.

No documentos do movimento percebe-se que as pessoas envolvidas na construção da Proposta Educacional do MST tentam desenvolver um novo conceito de

escola pública: uma escola mantida com recursos estatais, mas orientada pelos interesses da comunidade, ou seja, procuram assegurar um processo de gestão democrático. Portanto, o MST vai de encontro a idéia de que a direção da escola deve ficar restrita ao Estado ou ao Município.

O movimento tenta aprofundar o conceito de gestão democrática do ensino, incentivando a participação da comunidade nas decisões, planejamento e organização da estrutura e funcionamento da unidade escolar, porém sem muito sucesso. Isto deve-se principalmente a pouca capacidade técnica dos militantes que estão atuando nas equipes de educação dos Estados e ao pouco interesse da comunidade em discutir os assuntos que estejam relacionados à educação. Neste sentido são relevantes as considerações feitas pela pesquisadora Andrade:

> " Para grande parte da coletividade, as questões relativas à educação são difíceis de serem explicitadas por não terem uma posição clara sobre o assunto: "querem uma escola dentro do assentamento", "querem uma educação voltada para a realidade da criança rural". Parece saberem afirmar o que não querem, mas não sabem definir o que querem ou como querem" (ANDRADE, 1997, p. 253).

Partindo destas considerações, fica evidente a necessidade do MST em desenvolver projetos de capacitação voltados aos professores que atuam nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, na perspectiva de entenderem a proposta de educação do movimento e a partir disso busquem alternativas para viabilizá-la.

3.1. Princípios Pedagógicos da Proposta Educacional do MST para as Escolas dos Assentamentos.

Esses princípios são inspirados nas idéias socialistas de educação[18], onde é possível observar a influência das experiências educativas desenvolvidas por Makarenko na Colônia Górki e na Comuna Dzerzhinski, que tinham como objetivo reeducar adolescentes e jovens marginalizados pelo antigo sistema vigente na Rússia, antes da Revolução. Outra influência observada é de Pistrak que, da mesma maneira que Makarenko, partia do pressuposto que o verdadeiro processo educativo deve estar vinculado ao trabalho.

Nota-se também uma grande influência das idéias de Marx e Engels, que entendiam que educação e trabalho mantinham estreita relação. "A integração entre *ensino e trabalho* constitui-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. Essa unidade, segundo Marx, deve dar-se desde a infância. O tripé básico da educação para todos é, para ele: ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico)" (GADOTTI, 1995, p. 133).

Partindo deste pressupostos, tentar-se-á esmiuçar os princípios pedagógicos da proposta educacional para as escolas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária, elaborada pelo Setor de Educação do Movimento Sem Terra.

---

[18] Na concepção socialista de educação pública, o trabalho é o princípio educativo fundamental, instrumento de mediação entre o homem e o mundo, e é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e meio de integração entre a teoria e a prática, entre a crítica e a transformação social. A concepção socialista de educação pública é uma concepção comprometida com os interesses da classe trabalhadora, portanto, condicionada por uma ótica de classe e uma perspectiva histórica. (GADOTTI, 1995, p. 210)

unesp

- A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural.

De acordo com este principio, a escola deve proporcionar subsídios para os alunos atuarem ativamente na vida política, social e econômica da sociedade. Caso contrário, a escola terá um fim em si mesma. Para o Setor de Educação do MST, a escola deve ajudar a consolidar e avançar o modelo de desenvolvimento rural que está emergindo através dos assentamentos e que visa dar condições de uma vida mais digna, na terra conquistada, às famílias assentadas.

Para que isso ocorra, é indispensável que na escola todos os alunos tenham oportunidades de realizar algum tipo de trabalho produtivo ou socialmente útil. Esse trabalho inclui desde limpeza e arrumação da escola até os mais ligados à terra: horta, pomar, uma pequena lavoura e a criação de pequenos animais.

Marx afirmava, na *Critica ao Programa de Gotha*, que "a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde a tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual". O trabalho constitui valioso instrumento de formação moral e física, além de servir de motivação para a formação técnico-científica e cultural, desenvolvendo o sentido da responsabilidade social. Por meio do trabalho o jovem prepara-se para a vida social. (MARX & ENGELS: Apud, GADOTTI, 1995, p. 131).

De acordo com este princípio, nas escolas dos assentamentos, o professor tem que ter sensibilidade e criatividade para desenvolver junto às crianças o amor pelo trabalho no campo e superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Mas para que isso ocorra realmente nas escolas dos assentamentos e acampamentos, o Setor de Educação ressalta que:

unesp

- os conteúdos de ensino devem estar relacionados com as questões do assentamento/acampamento, especialmente dos conhecimentos sobre tecnologias de produção e organização da produção agropecuária. Sem dúvida alguma que essa é realmente uma questão básica para pôr em prática este princípio, porém o grande problema é que os professores não possuem capacidade técnica suficiente para trabalhar tais questões. Para trabalhar com esses temas, há uma necessidade de um planejamento conjunto entre professores e técnicos em agronomia e/ou agrônomos.

- o trabalho desenvolvido pelas crianças como mão-de-obra familiar, deve ser mais educativo. O trabalho educativo é aquele no qual a dimensão produtiva está subordinada à dimensão formativa, da qual o jovem participante poderá ascender à condição de membro consciente da classe trabalhadora, empenhado em lutar por sua emancipação. (GRACIANI, 1995, p. 63)

- haja uma articulação entre a teoria e a prática. "A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente" (GADOTTI, 1995, p.101).

A obra de Makarenko também serviu de base para a formulação deste princípio, na medida em que ele defendia que educação e trabalho deveriam caminhar lado a lado. Makarenko dizia em seus Poemas Pedagógicos que: "Se tivesse que organizar hoje esta escola do povo, me apoiaria no princípio que condiciona a vida dos homens, que estimula e orienta seus pensamentos, que justifica seu comportamento individual e social, o trabalho, em tudo o que ele tem hoje de completo e de socialmente organizado; o trabalho como motor essencial, como elemento de progresso e de dignidade, como símbolo de paz e fraternidade" (MAKARENKO: Apud, GRACIANI, 1995, p. 63)

unesp

- A escola deve capacitar para cooperação.

De acordo com este princípio, para transformar o perfil das escolas nas comunidades do MST é preciso que haja cooperação, pois só assim será possível assegurar o direito à educação, saúde, alimentação, etc. Nas escolas dos assentamentos/acampamentos, as crianças e os jovens devem aprender a viver coletivamente, experimentando na própria escola o que é cooperação. Esses novos sujeitos da história devem aprender a trabalhar e estudar em equipes, a se avaliarem, tomar decisões e assumir as conseqüências destas decisões

Mas a quem cabe a responsabilidade de conscientizar as crianças e jovens da importância de agir coletivamente? Para o MST, essa responsabilidade cabe ao professor e aos pais desses alunos. O professor fica responsável por desenvolver uma conscientização mais sistematizada baseada nos conteúdos de ensino, da realidade da comunidade e da realidade contemporânea. Os pais ficam encarregados de conscientizar os filhos sobre a importância de agir coletivamente, através do diálogo com eles, procurando mostrar que a terra onde estão foi conquistada (ou ainda será) a partir da união de todos.

Este posicionamento do MST tem dois problemas: o primeiro é que a maioria dos próprios professores não têm consciência da importância do agir coletivamente, pois a maioria das escolas rurais não têm um planejamento comum. O segundo é que uma grande parte das famílias assentadas não têm uma clara concepção de cooperação, até porque a cooperação não é uma coisa inata. Só se aprende cooperação cooperando, e normalmente só existe de fato a prática da cooperação durante o processo de luta pela terra. Após há conquista da terra a uma tendência das famílias reconstituírem o estilo de vida comunitária do passado baseado na pequena produção individualizada.

unesp

Neste princípio, percebe-se também a influência de Makarenko que acreditava que a coletividade era decisiva no desenvolvimento da educação. Este educador dizia que uma coletividade "não é simplesmente um conjunto, um grupo de indivíduos que colaboram mutuamente, como ensinavam os paidagógos. É um complexo de indivíduos animados de um fim determinado, que estão organizados e possuem organismos coletivos. E onde existe organização coletiva há organismos coletivos, uma organização de pessoas representantes, de apoderados dela, e o problema da relação entre camaradas já não constitui uma questão de amizade, carinho ou vizinhança, mas um problema de dependência responsável" (MAKARENKO: Apud, MST, 1995, p. 13).

- A direção da Escola tem que ser coletiva.

O Setor de Educação do MST entende que as decisões sobre a estrutura e o funcionamento da escola devem ser tomadas pela direção da escola e por um coletivo que represente o assentamento como um todo.

Para viabilizar isto, o movimento espera que haja em todos os assentamentos uma equipe de educação encarregada de participar mais diretamente das discussões sobre a escola, garantindo através das demais instâncias da organização que toda comunidade participe das decisões.

A partir disto é possível inferir que a idéia do movimento é garantir a criação do Conselho de Escola, em todas as escolas dos assentamento. O Conselho de Escola deve ser entendido como um organismo de gestão com poder deliberativo onde a comunidade tem a possibilidade de interferir nos rumos da escola.

unesp

De acordo com Rocha este não é, contudo, um processo fácil ou simples, porque somos herdeiros de uma sociedade profundamente autoritária e preconceituosa. E nós, educadores, ..., fomos formados para conceber o conhecimento como forma de dominação e ascensão social, o que torna difícil, muitas vezes, a aceitação da participação da comunidade plemamente. (ROCHA, 1995, p. 107)

- A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças nas Comunidades.

Neste princípio fica subentendido que nas escolas dos assentamentos e acampamentos deverão ser desenvolvidas atividades que ajudem as crianças a refletirem sobre o trabalho, que já realizam em casa, e buscar alternativas para realizá-lo de maneira mais produtiva. É preciso colocar as crianças em contato direto com tarefas que irão contribuir para melhorar a vida do conjunto da comunidade. O trabalho desenvolvido na escola deve aproveitar as experiências de trabalho como ponto de partida para o estudo teórico em sala de aula, ou seja, a partir do trabalho desenvolvido pelos educandos deverão ser extraídos temas geradores para subsidiar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Graciani, a educação pelo trabalho tem objetivos claros, ela serve de procedimentos profundamente democráticos e conseqüentes através dos quais o jovem tem voz e um foro para discutir e fazer propostas sobre o trabalho coletivo (GRACIANI, 1995, p. 63).

- A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados e acampados.

Este princípio parte do pressuposto de que, a escola deve ser o lugar privilegiado para a manutenção da cultura camponesa[19] e de aquisição de outras expressões culturais que contribuam para o desenvolvimento integral das comunidades, especialmente o das crianças.

Para o Setor de Educação do MST a implicação prática deste princípio é desenvolver na escola uma programação cultural envolvendo teatro, dança, jogos, vídeos, círculos de leituras e debates sobre o que acontece no cotidiano das comunidades, no MST, no país e no mundo, comemoração de datas históricas e, principalmente, desenvolver um programa intensivo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, pois o direito à cultura é irmão do direito à educação.

- O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade.

Segundo CALDART (1995), neste princípio estão embutidos dois outros:

1 - Que a escola não desenvolva um ensino livresco, mas sim voltado às questões da vida prática e numa perspectiva transformadora.

2 - Que as aprendizagens mais significativas são aquelas que partem de necessidades concretas. E que isso só ocorre se o momento prático anteceder o momento teórico.

Na minha opinião não se pode fazer esse tipo de generalização. Falar que a prática é importante e que fornece subsídios para o trabalho do professor é correto, mas

---

[19] Quando fala-se em camponês neste trabalho está se levando em consideração aqueles que tem um vínculo com a terra. Não é a intenção deste trabalho discutir se há ou não camponês no Brasil.

unesp

dizer que o verdadeiro aprendizado só ocorre quando a prática antecede a teoria é idealismo.

Segundo este princípio, o ensino deve partir sempre da realidade vivida pela criança em seu dia-a-dia. Para tanto, espera-se que as atividades escolares sejam desenvolvidas a partir de temas geradores.

Este processo, segundo o Setor de Educação do MST, irá garantir, realmente, que as crianças cheguem à construção do conhecimento, já que elas têm a prática para fazer a relação com a teoria. É importante ressaltar também que, de certo modo, o movimento é inovador ao propor o desenvolvimento das atividades educacionais a partir de temas geradores extraídos da realidade dos educandos. Paulo Freire também defendia esta idéia e dizia que: "quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias" (FREIRE, 1983, p. 30).

A idéia de que o ensino deve ser desenvolvido a partir de temas geradores levando em consideração a realidade dos educandos é correta e encontra-se, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de temas geradores requer planejamento coletivo e sensibilidade dos professores para trabalhar temas que sejam importantes para a vida dos alunos.

- O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno.

No coletivo estão as pessoas, cada uma com suas potencialidades e dificuldades. Portanto cabe a esse coletivo trabalhar as diferenças pessoais na perspectiva de alcançar

unesp

os objetivos do conjunto. Para viabilizar este princípio nas escolas das comunidades do MST, os professores devem assumir a postura de um orientador e/ou facilitador do ensino procurando:

- Acompanhar o desenvolvimento de cada aluno nos vários tipos de atividades, identificando suas maiores potencialidades e dificuldades, para posteriormente, junto com o coletivo, trabalhar sobre elas.

- Analisar regularmente o registro que as crianças vão fazendo no seu caderno para identificar os níveis de aprendizagem e desafiar cada criança a se superar dia-a-dia.

- Enfatizar os hábitos pessoais de leitura, de estudo, de higiene, etc.

- Garantir um sistema de avaliação pessoal e coletivo, que seja rigoroso sem ser intimidador ou mesmo seletivo.

- O professor tem que ser militante

Segundo o Setor de Educação para desenvolver a Proposta Educacional do MST, o professor não pode ser qualquer um; tem que ser um professor que se identifique com a luta do movimento, em outras palavras, o professor tem que ser militante.

Pistrak, também, atribuía ao professor um papel de militante ativo, que procura mostrar não só a importância da aprendizagem para a vida do educando, mas também o quanto ela é necessária para a prática de uma determinada ação.

Mas, ser militante não é o bastante, pois a competência está acima da condição de ser ou não militante. É a competência técnica e pedagógica do professor que irá garantir o bom desenvolvimento da aprendizagem e não o fato dele ser ou não um militante.

Para o MST ser militante significa ter:

a - Pertença Ideológica: identificação com os interesses e objetivos da luta do MST.

b - Clareza Política: saber onde quer se chegar com um determinado trabalho e porquê.

c - Consciência de Classe: um professor que não se identifica como trabalhador, tampouco se identificará com a luta de movimento de trabalhadores.

d - Amor pela causa do povo e crença profunda em seu trabalho.

e - Disciplina Pessoal: ser capaz de conjugar objetivos pessoais com os princípios da organização e a partir daí cumprir suas tarefas com o máximo de empenho e dedicação.

Segundo o Setor de Educação do MST, os professores demonstram militância nas comunidades quando:

- Participam dos momentos de festa e de convivência informal dos assentados; da organização do assentamento, ajudando a resolver os problemas da comunidade;
- Integram um núcleo do MST;
- Participam de algum tipo de ação pública do MST ou do assentamento;
- Participam dos cursos de formação e capacitação organizados pelo MST, etc.

A questão da militância é um problema muito delicado, que precisa ser devidamente tratado, para que nas escolas dos assentamentos e acampamentos o trabalho pedagógico desenvolvido seja satisfatório para os sujeitos que dele participam. O MST tem que aprender a trabalhar com o fato de que nas escolas de assentamentos e acampamentos existem professores que não são ligados ao movimento e, portanto, não têm obrigação de cumprir estes requisitos.

Não resta dúvida de que, em um processo educacional que pretenda caminhar rumo a transformação social o professor não pode ser ausente, mas atuante, participante, tem que ser político, mas especialista, competente. Se o professor não tiver competência

seu trabalho ficará restrito à transmissão de conteúdos e nem nada contribuirá para a formação dos alunos como cidadãos.

- A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular.

Para o Setor de Educação do Movimento Sem Terra, o principal objetivo de uma escola ligada a um movimento social é o de formar militantes para que possam dar continuidade e avanço à luta dos trabalhadores.

Partindo deste princípio, o MST defende que o trabalho de conscientização e formação de militante deverá ter como ponto de partida o exercício da mística, que é a motivação para seguir em frente; geralmente traduzida em ações ou expressões concretas. Segundo o MST, os conteúdos da mística são os valores da justiça, igualdade, liberdade, companheirismo, solidariedade e resistência.

Algumas formas concretas para exercitar a mística no dia-a-dia das escolas são: cantar o hino[20] e hastear a bandeira do MST; comemorar datas importantes e da história do Movimento[21]; participar das ações em conjunto com a comunidade; manter os alunos informados sobre o que acontece nos outros assentamentos e no MST, de maneira geral.

- A escola também é lugar de viver e de refletir uma nova ética

Para o Setor de Educação do MST, a escola é o espaço mais apropriado para promover a reflexão sobre o comportamento a ser adotado pelas pessoas, quando estão

---

[20] Ver em anexo nº 1 a letra do hino do MST.

[21] De acordo com o MST as datas mais importantes que devem ser comemoradas nas escolas dos assentamentos e acampamentos são: 8 de março (dia da mulher); 17 de abril (massacre de 19 sem terras em Eldorado dos Carajás. Devido a este fato este dia ficou conhecido como Dia Internacional de Luta pela Reforma Agrária); 1 de maio (dia do trabalhador); 25 de julho (dia do trabalhador rural); 20 de novembro (dia da consciência negra); dia do aniversário do assentamento.

unesp

integradas num coletivo que visa a cooperação. A escola deve promover a ruptura com os valores da velha sociedade marcados pelo individualismo e construir valores éticos coerentes com os processos de luta coletiva.

Segundo este princípio, a escola pode e deve assegurar os seguintes valores: disciplina e organização pessoal; amor ao trabalho e ao estudo; honestidade; crítica séria e fraternal; cooperação.

Para o Movimento Sem Terra, é a partir destes princípios que a sua proposta educacional irá se efetivar em todos os acampamentos e assentamentos de reforma agrária. No entanto, para que isto venha a acontecer, faz-se necessário formar professores ligados organicamente ao MST e buscar alternativas para construir escolas do movimento. Caso contrário, apesar de ser interessante, a sua proposta não irá passar de teoria.

unesp

CAPÍTULO II

O CURSO DE MAGISTÉRIO DO MST

O objetivo deste capítulo é apresentar a estrutura e o funcionamento do curso de magistério desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Pretende-se também apresentar algumas considerações sobre o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), pois este é a principal unidade de formação do MST onde é realizado o curso de magistério.

1. ITERRA: algumas considerações

Segundo Caldart, a partir de 1994, começou uma nova discussão sobre educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (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 as reflexões gestadas a partir das diversas práticas de educação desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos, incluindo as reflexões metodológicas proporcionadas pela experiência da Oficina Organizacional de Capacitação - OFOC (CALDART, 1997, p. 95).

Partindo dessa necessidade do MST, foi criado em 1995, o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) que está situado no município de Veranópolis, no Estado do Rio Grande do Sul. É importante ressaltar que o Instituto foi implantado em Veranópolis, por dois motivos básicos, a saber:

unesp

- Um de ordem conjuntural, uma vez que a Congregação dos Capuchinhos cedeu parte de seu patrimônio (Seminário São José) ao MST, para que fosse instalada a primeira Unidade de Formação do Instituto. Em conversa informal com um frei capuchinho soubesse que durante as décadas de 60 e 70 o seminário atendia a um grande número de alunos, principalmente aqueles que moravam nas colônias[22]. Nessa época, o seminário chegou a atender cerca de 200 alunos, que vinham motivados pela vocação religiosa e sobretudo pela oportunidade de continuar os estudos, uma vez que o ensino oferecido nas colônias era limitado, ou seja, restrito ao primário. Em meados da década de 70, a procura pelo seminário começou a diminuir consideravelmente, sobretudo, segundo o frei, pela implantação nas colônias de escolas secundárias e também pelo desenvolvimento de alguns municípios próximos às colônias, que provocavam um certo empolgamento nos jovens. Com a diminuição da demanda, o seminário acabou se transformando em um grande "elefante branco", onde a maior parte da sua estrutura ficou abandonada. Foi devido a estes motivos que em 1994, depois de muita conversas entre o MST e a Congregação dos Capuchinhos, ficou decidido que uma parte do seminário seria cedido ao movimento e a outra, alugada para a Universidade Estadual de Caxias do Sul.

- Um outro motivo é pela riqueza de Veranópolis, construída em função de um modelo agrário pré-industrial, hoje ameaçada pelo processo de industrialização agrícola que está empobrecendo esta cidade e o Estado do RS de forma assustadora. Essa

[22] No estado do Rio Grande do Sul, os estabelecimentos agrícolas familiares são chamados de colônias e possuem em média 25 hectares. As colônias são formadas basicamente por imigrantes de origem européia.

situação – de apogeu e declínio- propicia aos alunos uma reflexão sobre a história da agricultura, antes e depois do desenvolvimento capitalista no campo, reflexão essa que poderá acenar com a possibilidade de construção de um projeto de agricultura capaz de resgatar a cidadania de milhares de trabalhadores e trabalhadoras, hoje ideologicamente organizados e identificados como Trabalhadores Sem Terra. Sobre o processo de empobrecimento no Estado do Rio Grande do Sul, devido ao avanço capitalista no campo, são relevantes as considerações desenvolvidas por Navarro:

> "O fator determinante para a crescente "desestruturação" deste universo de pequenos proprietários não é de difícil percepção: Trata-se, tão somente, de verificar a distância cada vez maior entre dois processos sociais agravados pela intensificação da modernização capitalista das áreas rurais do Estado, nos últimos vinte anos. De um lado, esta mudança significou a gradual mercantilização da vida produtiva e também da social – ou seja, fez a produção cada vez mais dirigida ao mercado (*e determinada pelo mesmo*), fazendo os produtores organizarem a sua produção a partir da premissa, primeira, de conseguir resultados financeiros com o resultado do seu trabalho e de sua família. De outro lado, a mercantilização da vida social trouxe como resultado, da mesma forma, a necessidade de dinheiro para a concretização do acesso às novas mercadorias oriundas desta maior interação com os diferentes mercados: não apenas os bens de conforto doméstico tornaram-se uma *necessidade*, mas, certamente, os insumos e equipamentos para a produção, agora organizada a partir de lógica nova" (NAVARRO, 1997, p. 16).

Feitos estas considerações, é importante ressaltar que, o ITERRA é uma associação sem fins lucrativos, com a finalidade de atuar na área da educação formal e não formal e na pesquisa com a perspectiva de contribuir para o avanço e consolidação

unesp

da reforma agrária. O Instituto foi constituído pela ANCA - Associação Nacional de Cooperação Agrícola - e pela CONCRAB - Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda. - com o intuito de contribuir com a Política de Formação de Quadros do Movimento Sem Terra.

O principal objetivo do ITERRA é promover o desenvolvimento rural com vistas a propiciar melhor qualidade de vida aos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Além deste objetivo geral, o ITERRA possui os seguintes objetivos específicos:

1- Promover a capacitação de assentados da reforma agrária e de pequenos agricultores, nas diversas áreas do conhecimento técnico e científico;

2- Estimular e apoiar a cooperação e as formas associativas de organização da produção;

3- Incentivar e promover a agroecologia;

4- Promover e propiciar o acesso a escolarização a todos aqueles que foram alijados desse direito básico de todo cidadão;

5- Construir uma proposta de desenvolvimento para o campo;

6- Formar lideranças para o movimento sem terra.

Segundo a Proposta do ITERRA, o Instituto será uma mantenedora que constituirá e coordenará Unidades de Formação (cada unidade de formação será uma escola ou um Centro de Ensino Supletivo) em vários Estados da Federação, bem como providenciará recursos para que o processo de formação seja desenvolvido. Atualmente, o Instituto mantém a escola Josué de Castro, onde são realizados três cursos de supletivo de 2° grau (Magistério, Técnico em Administração de Cooperativas e Técnico em Administração de Assentamentos), regulamentados pela Secretaria Estadual de Educação do RS, com duração de dois anos e meio. Há também o curso supletivo de 1° grau, que é oferecido à comunidade de Veranópolis.

unesp

O ITERRA é dirigido pelo Movimento Sem Terra, através da CONCRAB/SCA (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda/Sistema Cooperativista dos Assentados), Setor de Educação e Setor de Formação do MST. Segundo o MST, a gestão do Instituto é democrática e participativa uma vez que os alunos e demais funcionários participam das decisões a serem tomadas. É possível até admitir que seja participativa, mas democrática nem tanto, porque as decisões adotadas levam sempre em consideração as diretrizes traçadas pela Coordenação Geral do MST e da COMCRAB/SCA.

Os trabalhos desenvolvidos no ITERRA estão organizados em Setores de Produção, Serviços e Pedagógico, sendo que cada setor é dividido em unidades de produções específicas e, para coordenar cada setor, há um funcionário especializado que, junto com os alunos, articula as atividades necessárias para o pleno funcionamento do Instituto, com vistas a atingir os objetivos traçados pelo MST[23].

1.1. Princípios Pedagógicos do ITERRA

A partir das experiências educacionais desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e por outros movimentos populares, que buscam desenvolver uma proposta de educação alternativa para a classe trabalhadora marginalizada pelo sistema social vigente, o Setor de Educação do MST sistematizou os princípios que seguem e que orientam sua proposta de formação.

---

[23] Ver em anexo nº 2, o organograma estrutural do ITERRA

Antes de apresentar os princípios pedagógicos do ITERRA, é preciso esclarecer o que o MST entende por formação.

Segundo Ceriolli, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra entende por formação aquela educação que é produzida a serviço dos interesses reais das classes populares. Isso não significa dizer que ela seja somente para as classes populares, mas que seja desenvolvida a partir da ótica das classes populares, no caso, do MST (CERIOLLI, 1997, p. 54).

Para o MST, formação é um conceito mais amplo do que educação. De acordo com Ceriolli, a formação é um processo permanente pelo qual os companheiros e companheiras do mesmo projeto político são capacitados para aumentarem os seus conhecimentos para intervirem na realidade em que vivem (CERIOLLI, 1997, p. 54). Neste sentido, a formação para o MST deve englobar as seguintes dimensões: formação político-ideológica; formação técnico-profissional; formação organizativa e formação escolar.

Formação político-ideológica:

Para o MST, a formação não pode ser vista apenas como conscientização, ela deve assumir o caráter de formação político-ideológica. É através da formação político-ideológica que o Movimento Sem Terra está conseguindo dar continuidade ao processo de luta por reforma agrária, uma vez que esta formação é o eixo básico que garante a unidade e identidade dos sem terra. De acordo com o MST, é através desta formação que os sem terra vão percebendo criticamente as contradições da sociedade e se articulam para transformá-la.

É possível dizer que nos cursos desenvolvidos pelo MST a ênfase maior é

centrada na formação político-ideológica, na perspectiva de formar multiplicadores da sua ideologia[24]. A este respeito Navarro faz a seguinte comentário:

> "O objetivo da formação política de jovens agricultores nas escolas do Movimento (...) é tão somente produzir a adesão a uma compreensão "total" e fechada da política que, de fato, sequer procura situar-se concretamente em relação ao desenvolvimento político brasileiro recente, pois volta-se inteiramente "para dentro", pois destinada precipuamente a manter a disciplina, a motivação e a unidade política entre seus militantes" (NAVARRO, 1997, p. 29).

Formação técnico-profissional:

O Movimento pretende com isto resgatar a unidade entre formação e capacitação técnica, incluindo a capacitação organizativa, isto é, com a habilitação dos trabalhadores para atuarem em determinada frente de trabalho. No caso específico do curso de magistério, a intenção é capacitar/formar professores para atuar direta ou indiretamente nos assuntos relacionados à educação nos assentamento e acampamentos de reforma agrária.

Formação organizativa:

O Movimento Sem Terra entende que a formação deve se preocupar com a questão organizativa e deve valorizar o processo organizativo dos educandos. A respeito

---

[24] Ao fazer esta afirmação, reporto-me a definição de ideologia esboçada por Marilena de Souza Chauí (1979), em seu texto "Ideologia e Educação": *um "corpus" de representações e de normas que fixam e precrevem de antemão o que se deve e como se deve penar, agir e sentir*

da formação organizativa, CERIOLLI (1998) afirma que não basta desenvolver nos novos sujeitos sociais, forjados a partir do processo de luta pela reforma agrária, apenas a consciência crítica, é necessário desenvolver simultaneamente a consciência organizativa, pois esta é quem irá garantir que a luta dos trabalhadores tenha continuidade e alcance seus objetivos.

Formação Escolar:

A escolarização, ou seja, a apropriação sistematizada e acumulada dos saberes produzidos pela humanidade é muito importante para todos os cidadãos e principalmente aos das classes populares, porém, deve estar vinculada às reais necessidades dos trabalhadores, portanto, é necessário que ela esteja diretamente ligada aos saberes produzidos pelas classes populares. A formação escolar formal é uma forma de resgatar a dignidade de todos aqueles que foram impedidos de ter acesso a esse direito.

Feitas essas considerações sobre a concepção de formação para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, apresentaremos e discutiremos os princípios pedagógicos do ITERRA, que visam a formação de quadros para o MST e que estão assim definidos: Partindo da Prática; Trabalho e Formação; Organização e Formação; Gestão Democrática; Transformação e Formação; Economia e formação; Abertura ao Novo.

Partindo da Prática:

Esse princípio, segundo o MST, prevê que todo conhecimento deve partir da prática e da realidade concreta em que os educandos estão inseridos, por isso a prática deve anteceder a teoria, num movimento contínuo que envolve o seguinte processo:

unesp

prática-teoria-prática.

Para o MST é a partir da prática que os educandos passam a analisar, discutir e estudar as teorias em função das necessidades que o processo de formação for exigindo e isso acaba garantindo que os conteúdos trabalhados sejam socialmente úteis para a formação de um novo sujeito social, comprometido com a luta dos trabalhadores, em especial a luta dos sem terra.

Segundo Pistrak, a escola deve ser prática, para facilitar ao aluno o trânsito entre o universo escolar e a totalidade do social, ensinando-o a elevar-se do problema prático para uma concepção teórica geral (PISTRAK, 1981, p. 15). De modo geral Pistrak, defende a tese de que a escola "deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar aos alunos a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente" (PISTRAK, 1981, p. 75-6).

Um dos graves problemas enfrentados pelas escolas públicas é que a maioria dos professores ignora a realidade dos alunos e as experiências/conhecimentos que possuem e acaba desenvolvendo conteúdos que nem sempre terão um sentido prático na vida desses sujeitos. A respeito disto, Rocha comenta:

> "Ignorar ou negar a experiência do educando dificulta a intimidade com os novos conhecimentos e acaba por levá-lo a reverenciar o professor e a escola, construindo-se a partir daí uma relação de poder a partir da qual o conhecimento se transforma em instrumento mais de competição do que de cooperação" (ROCHA, 1995, p. 107).

unesp

Portanto, propor-se partir da prática é ter a sensibilidade para articular o conhecimento dos alunos com os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. É intermediar os saberes formal e informal.

Trabalho e Formação:

Segundo o Movimento Sem Terra o trabalho tem um valor educativo fundamental, por isso o processo de formação deve estar vinculado ao trabalho, ou seja, os alunos devem ser educados para o trabalho e pelo trabalho. Este principio tem indiscutivelmente a influência das idéias socialistas de Makarenko, Pistrak, Krupskaya, Marx, etc.

Para Marx o trabalho tem um caráter formativo. Por isso propõe a criação de escolas politécnicas, agronômicas e escolas profissionais. O ensino politécnico deve ser realizar na síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção, transmitir os conhecimentos e capacidades técnicas e científicas indispensáveis à compreensão do processo de produção. Marx associa o ato produtivo com o ato educativo, explicando que a unidade entre educação e a produção material deveria ser admitida como um meio decisivo para a emancipação do homem. (GADOTTI, 1995, p. 132)

Segundo Krúpskaya, o grande objetivo da escola socialista deve ser o de "educar indivíduos integralmente desenvolvidos, com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma mundivisão refletida e integral, que tenham clara compreensão de tudo o que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; indivíduos preparados na teoria e na prática para todo o gênero de trabalho, tanto manual como intelectual, que saibam construir uma vida racional, abundante, formosa e alegre" (KRÚPSKAYA, 1986, p. 52).



Para a educadora russa, a escola socialista tem duas especificidades básicas que a distinguem essencialmente da escola capitalista: - Seu objetivo de conduzir ao desenvolvimento integral do aluno, não reprimindo a sua individualidade, mas ajudando a formá-la; - A ênfase no trabalho produtivo das crianças e adolescentes.

Partindo destes pressupostos, fica evidente que Krúpskaya defendia a tese da Instrução Politécnica, como um método educacional capaz de consolidar a Revolução Russa. Para a educadora russa, "o politecnismo é um sistema integral assentado no estado da técnica em suas diversas formas, tomada em seu desenvolvimento e em todas as suas mediações. Compreende o estudo da natureza viva, da tecnologia de materiais, instrumentos e mecanismos de produção, e de energética. Compreende também o estudo da base geográfica das relações econômicas, a influência dos métodos de extração e elaboração sobre as normas sociais do trabalho e a incidência destas últimas em todo o regime social" (KRÚPSKAYA, 1986, p.74).

Na mesma linha de Krúpskaya, encontra-se a contribuição educacional de Pistrak, que desenvolveu suas reflexões no período de ascensão da Revolução Russa. De acordo com Pistrak, o objetivo da escola é "formar as crianças [*e os jovens*] para serem trabalhadores completos, integrais. Por isso ela deve fornecer uma formação básica técnica e social que possibilite ao educando orientar-se na vida real" (PISTRAK, 1981, p. 15).

Pistrak afirmava que "o trabalho na escola enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia ser valor essencial" (PISTRAK, 1981, p. 38). Para este educador russo "a revolução e a escola devem agir em sintonia, sendo a escola uma das armas ideológicas da revolução" (PISTRAK, 1981, p. 33).

unesp

Partindo das considerações desenvolvidas por Pistrak (1981) e Krúpskaya (1986), é possível perceber claramente a influência de ambos neste principio educativo. Para estes educadores a "combinação de escola e trabalho fundamenta-se no princípio de vincular a escola com a vida, o ensino com a produção, a teoria com a prática. Trata-se de preparar as crianças e adolescentes para a realização de um trabalho ativo, consciente e criador" (ALEMANY. Apud, MST, 1989, p. 1).

De acordo com a proposta pedagógica do ITERRA, o trabalho é o princípio pedagógico que permite, às pessoas envolvidas no processo de formação, se capacitarem e se tornarem trabalhadores exemplares e quadros do MST. Este princípio pedagógico leva em consideração os seguintes itens:

- Os locais onde acontecem os processos pedagógicos devem ser lugares de estudo e de trabalho. Portanto, "a escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficientes para permitir orientação prática na vida" (PISTRAK, 1981, p. 75).
- Uma preparação para o trabalho manual e intelectual;
- Uma preparação para a produção;
- Uma preparação para o trabalho coletivo, onde os sujeitos se unem em torno de interesses comuns dos quais tem consciência e lhes são próprios. "A escola deve transformar os interesses individuais, as emoções das crianças [*e dos jovens*], em fatos sociais, cimentando, com base nisso o coletivo" (PISTRAK, 1981, p. 138).

Para o MST, é a combinação entre trabalho e formação que irá garantir que os alunos passem a agir coletivamente e, ao voltarem às suas comunidades, busquem formas alternativas de organizá-las através do trabalho cooperado.

Organização e Formação:

Este princípio diz que os processos pedagógicos são um espaço privilegiado para que as pessoas aprendam a se organizar. Para que isso ocorra é imprescindível que todos os envolvidos no processo de formação sejam participantes ativos, organizados em um coletivo. Pistrak insistia na auto-organização dos alunos, colando a gestão das atividades educativas como um meio educativo fundamental.

Neste sentido, para acelerar o processo organizativo, os alunos são incentivados a construir uma empresa, onde são donos e também trabalhadores, portanto responsáveis pelo sucesso ou fracasso da mesma. A empresa constituída pelos alunos da VI Turma do magistério era denominada de COOPEMAVERA e estava estruturada em várias comissões, a saber: Finanças, Secretária, Comunicação, Cultura, Relações Públicas, Prestação de Serviços, Ajardinamento.[25]

Vale ressaltar, porém, que esta empresa é fictícia e o que garante a sua existência e funcionamento é transferência de alguns bens e meios de produção do ITERRA aos alunos, através de um contrato[26] celebrado entre ambos.

No dia-a-dia da empresa, espera-se que os alunos desenvolvam a consciência organizativa, na medida em que passam a se sentir mais responsáveis pelo bom andamento do processo.

Segundo Ceriolli, a consciência organizativa é o nível de consciência onde as pessoas se dão conta de seus problemas, percebem quais os fatores causadores de seus problemas e quem são os responsáveis pelos mesmos e, a partir da análise da situação e

---

[25] Ver em anexo nº. 3, a estrutura da empresa constituída pelos alunos.

[26] Ver em anexo nº 4.

unesp

da correlação de forças em que estão inseridos, são capazes de criar mecanismos coletivos que se transformam em solução concreta para os seus problemas.

Para o MST, articular organização e formação no desenvolvimento do processo pedagógico é de fundamental importância para que os alunos possam organizar melhor suas comunidades, fazendo com que os trabalhadores desenvolvam a consciência organizativa.

Gestão Democrática:

Segundo a proposta pedagógica do ITERRA, este princípio quer reafirmar que no processo de formação os participantes precisam não apenas discutir a democracia e se apropriar de seu sentido literário, mas acima de tudo devem construir um espaço de participação democrática, de forma organizada, onde todos tenham os mesmos direitos e as mesmas obrigações.

Este princípio parte do pressuposto de que no processo pedagógico todos devem aprender a decidir; aprender a respeitar os outros aceitando as diferenças; aprender a respeitar as decisões do seu coletivo; aprender a executar o que foi decidido em conjunto e aprender a distribuir o resultado do seu trabalho.

Não resta dúvida que a discussão em torno de um processo de gestão democrática é importante para se construir um novo modelo educacional com qualidade. No entanto, é preciso ter clareza de que um processo de gestão democrática não se deve ao simples fato de que as decisões são tomadas pela maioria, uma vez que "uma simples subordinação à vontade de uma maioria não é uma atitude democrática, visto que quando se impõe a vontade da maioria, quase sempre se nega a legitimidade em torno das minorias, tão propalados e debatidos nestes tempos" (CARVALHO: Apud,

unesp

BEZERRA NETO, 1998, p. 166).

Diante destas considerações fica evidente que "*só teremos democracia verdadeira quando os jovens não mais forem doutrinados, mas formados no caráter da democracia*". Neste sentido, é importante a afirmação feita por Carvalho, na pesquisa desenvolvida por Bezerra Neto: "Democracia significa a representação da vontade do todo, mas como o todo não é, necessariamente, a maioria, devemos encontrar um método pelo qual, as idéias da maioria e da minoria possam estar tão intimamente relacionadas, que os indivíduos sejam capazes de criar idéias de grupo e produzir uma genuína vontade coletiva" (CARVALHO: Apud, BEZERRA NETO, 1998, p. 162).

Portanto, em um verdadeiro processo de gestão democrática, alunos e professores vão se reeducando e gradativamente vão se libertando dos preconceitos e concepções conservadoras que marcaram a sociedade. Neste processo, o conhecimento passa a ser concebido como prática para a formação da cidadania, da liberdade e não como forma de dominação.

Transformação e Formação:

Para o ITERRA, este princípio pedagógico prevê que a finalidade da formação escolar é a inserção das pessoas no processo de transformação da sociedade em que estão inseridas. Ela deve preparar as pessoas para interpretar a realidade criticamente e, a partir disto, possam transformá-la, garantindo assim a possibilidade do surgimento de uma nova vida, "*de um novo homem e de uma nova mulher*".

No processo educacional desenvolvido de acordo com os princípios do MST fica explícita a preocupação com a transformação dos alunos, pois espera-se que eles sejam militantes ativos do movimento. Para tanto, no processo educacional desenvolvido

sempre é dedicado um espaço para que haja uma discussão sobre a história, os objetivos e as perspectivas do movimento.[27]

Neste sentido, a transformação vai muito além de fazer com que os alunos percebam a importância do trabalho organizado e/ou cooperado, uma vez que essa transformação interfere na individualidade dos alunos, pois eles deverão levar em conta, em primeiro lugar, os objetivos do MST. Eles deverão ser "exemplos" para as suas bases.

Segundo Souza, este processo não contribui para a formação integral do educando apregoada pelo MST, à medida que, na prática, alguns líderes se tornam repetidores de coisas, subordinados à "disciplina revolucionária" do Movimento, ao mesmo tempo em que têm reprimidos seus desejos e pensamentos quando estão atuando em nome do coletivo (SOUZA, 1994, p. 211).

Economia e Formação:

Segundo a proposta do ITERRA, a vinculação da formação com a economia, ou seja, a relação dos alunos com o mercado faz parte do processo pedagógico desenvolvido no Instituto. Segundo o MST, é a organização do trabalho em um processo socialmente dividido e as relações de mercado que criam as condições objetivas para o surgimento de uma nova consciência.

A relação entre formação/educação e economia é considerada pelo MST imprescindível, porque irá subsidiar os alunos na organização das cooperativas dos assentamentos que forem surgindo. Nos cursos desenvolvidos no ITERRA essa

[27] Ver em anexo nº 5, um plano de curso sobre o MST trabalhado durante a Etapa Preparatória do curso de magistério.

unesp

formação é indispensável, na medida em que os alunos, a partir dela, são responsáveis pela manutenção dos Instituto.

Abertura ao Novo:

Segundo o MST este princípio alerta para a necessidade dos alunos serem capazes de avaliar a sua própria caminhada e ao mesmo tempo avaliar o que o mundo lhes oferece, em vista de se desafiarem e superarem os seus limites e suas contradições. Para isso, é necessário que os alunos se apropriem de diferentes linguagens e de novas tecnologias de forma crítica e criativa.

2. PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST.

Antes de iniciarmos nossas considerações iniciais sobre o Curso de Magistério desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir de suas demandas, consideramos relevante levantar os princípios filosóficos e pedagógicos que o embasam.

De acordo com a pesquisa bibliográfica feita no ITERRA, é possível afirmar que o processo educacional desenvolvido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é orientado por princípios filosóficos e pedagógicos, que segundo Ceriolli (1997: 61), estão assim definidos:

- Princípios Filosóficos:

a) Educação para a transformação social: de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.

b) Educação para o trabalho e a cooperação.

c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.

d) Educação com base em valores socialistas e humanistas.

e) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

- Princípios Pedagógicos:

a) Relação entre prática e teoria.

b) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.

c) A realidade como base da produção do conhecimento.

d) Conteúdos formativos socialmente úteis.

e) Educação para o trabalho e pelo trabalho.

f) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.

g) Vínculo orgânico entre educação e cultura.

h) Gestão democrática.

i) Auto-organização dos estudantes.

j) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente de educadores e educadoras.

l) Atitudes e habilidades de pesquisa.

m) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

É possível perceber que os princípios filosóficos e pedagógicos do Curso de Magistério mantém um relação direta com os do ITERRA. Neste sentido entendo que as considerações feitas anteriormente são válidas para os tópicos acima.

3. O CURSO DE MAGISTÉRIO

Partindo do contexto das escolas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária, onde é possível perceber que a maioria dos professores ainda ignora a realidade em que os educandos, sujeitos indispensáveis para o desenvolvimento do processo educacional, estão inseridos e como conseqüência disso continuam desenvolvendo um trabalho alheio as reais necessidades da nova clientela, tornou-se evidente para o Setor de Educação do MST a necessidade de formar professores/educadores da reforma agrária, ou seja, pessoas comprometidas em realizar um trabalho educativo desvinculado da escola tradicional e que garantisse a continuidade do processo de luta pela terra.

Neste sentido, o curso de magistério do MST foi criado na perspectiva de proporcionar aos trabalhadores e trabalhadoras rurais envolvidos com a educação uma formação/capacitação compatível com os objetivos do movimento que são, na área educacional, "romper as cercas do latifúndio do saber", forjando cidadãos de direitos, que possam contribuir no desenvolvimento de uma proposta educacional específica para os assentamentos e acampamentos de reforma agrária.

Segundo Caldart, a primeira turma de magistério teve início no Rio Grande do Sul, em janeiro de 1990, no município de Braga, na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP), e é considerado um marco importante na história da educação no MST, na medida em que seu caráter sistemático e de duração mais ampliada acabou lhe permitindo, ao mesmo tempo, incorporar e gerar as novas práticas de formação desenvolvidas nos diversos lugares da luta pela terra, bem como ser um espaço privilegiado de experimentação, criação e recriação das concepções e práticas pedagógicas do/no MST (CALDART, 1997, p. 33).

O curso de magistério do MST desenvolvido no ITERRA procura capacitar os

unesp

alunos para atuarem nas escolas de 1ª a 4ª séries dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, além de contribuir para a formação dos educandos/sujeitos, sobretudo no aspecto político-ideológico, pois os alunos passam a se identificar como sem terras e também como trabalhadores, comprometidos com as causas populares.

Entretanto, é preciso ressaltar que este curso do MST apresenta um sério problema: os alunos acabam sendo mais preparados politicamente que tecnicamente, pela falta de um conhecimento mais sistematizado das disciplinas que seria necessário ao desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

Atualmente, está sendo desenvolvida a VI turma[28] do curso de magistério, no município de Veranópolis, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) no Estado do Rio Grande do Sul. Cada turma é formada por 40 alunos, no mínimo, e custa em média vinte mil reais. Essas despesas são financiadas pela Associação Nacional de Cooperativas Agrícolas (ANCA), Setor de Educação dos Estados e MST.

3.1. Estrutura do Curso:

O Curso de magistério do MST é um curso de ensino supletivo de 2º grau, regido pela Legislação Educacional do Rio Grande do Sul, no que se refere à regulamentação da oferta do Ensino Supletivo, especificamente, à realização de cursos para titulação de docentes leigos. O diploma oferecido pelo curso é o de conclusão do

[28] As considerações aqui desenvolvidas são referentes a esta turma, em especial.

ensino de 2° grau com habilitação em magistério para as séries iniciais do 1° grau. (CALDART, 1997, p. 97)

O curso de magistério (VI Turma) teve início em janeiro de 1997 e foi organizado para ser desenvolvido num período de dois anos e meio, distribuídos da seguinte forma: uma etapa preparatória (teve um caráter seletivo), cinco etapas de curso, mais o Estágio Supervisionado e/ou Prática Pedagógica Final Acompanhada (PPFA), num total de 2704 horas de aula, sendo que deste total, 2494 horas correspondem a Base Curricular[29] Oficial aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do RS e 210 horas correspondem a etapa preparatória.

Durante a 3ª etapa, conforme prevê a estrutura do curso, os alunos são incentivados a elaborar um Trabalho de Investigação para Ação (TIA), que tem também pode ser chamado de monografia, sendo que a sua defesa pública irá acontecer no Tempo-Escola da 4ª etapa, ou seja, em janeiro e fevereiro de 1999.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Curso de Magistério, o TIA é um exercício de observação, estudo, análise e proposição de ações numa determinada realidade ligada aos focos de formação do curso. Consiste num trabalho de pesquisa e na elaboração de uma monografia sobre a problemática investigada, sendo um dos requisitos de aprovação no curso.

Consideramos o TIA uma inovação do Curso de Magistério do MST, que acaba diferenciando-o dos demais cursos de formação de professores, na medida que desafia os alunos a pesquisarem e buscarem soluções para os problemas encontrados durante o desenvolvimento da pesquisa.

---

[29] Ver em anexo nº 6.

Conforme a Proposta Pedagógica do Curso de Magistério, os objetivos que se pretende atingir com a realização do TIA são:

- Desenvolver nos educadores a atitude de investigação sobre as práticas sociais em que estão envolvidos.

- Construir habilidades de observação, de coleta de dados, de registro e sistematização, de estudo, de análise da realidade, de proposição, de argumentação e de expressão escrita e oral.

- Envolver os/as participantes do curso na busca de soluções para os problemas atuais do MST. Em especial os referentes à implementação da proposta de educação do Movimento para as escolas de assentamentos e acampamentos.

O Estágio Supervisionado e/ou Prática Pedagógica Final Acompanhada (PPFA) irá acontecer na 4ª etapa, no Tempo Comunidade, com uma carga horária oficial de 400 horas. Com base na pesquisa de campo é possível afirmar que o estágio no curso de magistério do MST assume uma característica mais social, na medida em que os alunos devem intervir na realidade em que estão inseridos, visando repassar o ideário do movimento. Neste sentido os estagiários têm alguns objetivos a serem alcançados:

- Repassar os conhecimentos adquiridos durante o tempo comunidade;

- Exercitar sua capacidade de liderança;

- Discutir a proposta do MST, visando convencer a comunidade sobre a importância do trabalho cooperativado.

- Detectar as demandas e os problemas da comunidade, na perspectiva de, ao retornarem ao Tempo Comunidade, busquem subsídios para superá-los.

O Estágio Supervisionado, portanto, tem como objetivo principal para o MST, a formação de agentes transmissores de sua ideologia, em detrimento da capacitação

técnica indispensável para o exercício do magistério.

Na 5ª etapa do curso será enfatizada a especialização onde cada aluno, a partir da realidade do seu estado, poderá escolher uma dentre as seguintes áreas para aprofundamento teórico, a saber: Metodologia do Ensino de 1ª a 4ª série (ME); Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Infantil (EIN).

Cada etapa do curso é constituída de um Tempo-Escola (TE) que funciona em regime de internato e de um Tempo-Comunidade (TC) que é desenvolvido em regime de externato, com exceção da última (5ª) que só terá o TE.

O Tempo-Escola (TE) é o período de realização das atividades do curso no ITERRA, e é desenvolvido geralmente nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Durante o TE, além das aulas (6 horas por dia) os alunos se envolvem em outras atividades, pois os mesmos são responsáveis pela manutenção de toda a estrutura da escola.

Durante o período de internato no ITERRA os alunos/as se organizam para cumprir uma jornada de atividades, que acaba os envolvendo quase o dia inteiro, a saber:

Tempo-Formatura: o exercício da mística

Esse tempo leva em média de 10 a 15 minutos diários e visa entre outras coisas fortalecer a ligação existente entre os alunos e o Movimento Sem Terra.

O Tempo-Formatura possui uma linguagem militar, que visa garantir a disciplina e a autoconfiança dos militantes através do exercício da mística, que segundo um coordenador do Setor de Educação, ela é um método dialético, que se aproveita das contradições para fazer com que os indivíduos compreendam melhor a sua realidade.

Bezerra Neto afirma que: "O MST estimula e cobra de seus militantes essa disciplina, entendendo que se não o fizer, não alcançará êxitos em suas lutas, uma vez

que nos momentos de despejo, após a ocupação da terra ou de um prédio, enfrentarão uma organização militar altamente disciplinada e disposta a cumprir qualquer medida através do uso da força. Portanto, quem não tiver autodisciplina e autoconfiança estará fadado ao fracasso" (BEZERRA NETO, 1998, p. 60).

No desenvolvimento do seu processo educacional, o Movimento Sem Terra prevê a utilização de algumas estratégias educacionais para fazer com que todos os envolvidos se identifiquem com os princípios do Movimento e se transformem em futuros militantes. Entre as estratégias utilizadas pelo Movimento destaca-se a mística.

Segundo o Movimento Sem Terra, a mística é uma estratégia educacional capaz de garantir a formação dos indivíduos e conseqüentemente de Quadros. De acordo com a política de formação do Movimento Sem Terra, o Quadro é um ser social que adquiriu elevado nível de conhecimentos científicos e através deste tenha uma elevada consciência política e esteja a serviço de um projeto de transformação da sociedade. (BOGO: 1996, P.2)

Feitas essas considerações iniciais, surgem algumas interrogações O que é realmente mística? Qual a sua relação com a formação dos indivíduos? A mística como uma estratégia educacional propicia a formação da individualidade para-si? A mística do MST é uma atividade cotidiana ou não-cotidiana?

De acordo com os princípios do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a mística é entendida como um conjunto de valores éticos, princípios políticos e sentimentos de solidariedade, adesão e confiança que unificam os militantes do movimento e são simbolizados por sua bandeira, hino, cânticos, palavras de ordem e gestos.

A mística é desenvolvida nas práticas cotidianas de formação e educação do

MST, por meio da presença constante dos símbolos do movimento e de uma variedade de rituais de evocação. Enquanto rito simbólico, a mística cumpre ao mesmo tempo funções ideológica, psíquica e política (HADDAD, 1993, p. 12).

Nas escolas de assentamentos e acampamentos e nos centros de formação do Movimento Sem Terra, os indivíduos são incentivados a gritar palavras de ordem, entoar o hino e cânticos compostos no decorrer da luta pela terra pelos poetas e cantadores do movimento; conhecer a história da luta pela terra no Brasil e no mundo; as formas de organização do movimento e respeitar a memória de alguns personagens históricos que contribuíram com a luta dos trabalhadores: Marx, Lênin, Che, Florestan Fernandes, Paulo Freire...

Durante as reuniões e atividades propostas pelo MST, sempre é dedicado um momento para o exercício da mística, cuja preparação fica a cargo dos militantes que acabam vivenciando um processo criativo e reflexivo, porém direcionado aos objetivos do movimento.

Na preparação da mística, empregam-se imagens, poemas, dizeres, jogos de dinâmica de grupo ou psicodramáticos, na perspectiva de envolver todos os presentes na evocação dos objetivos da luta pela terra, na lembrança dos militantes que morreram ou ainda uma reflexão sobre o significado social do trabalho.

Diante disso, fica evidente que a práxis dos indivíduos é determinada para fins específicos, que devem estar de acordo com os propósitos do Movimento Sem Terra. Nessa perspectiva, são interessantes as palavras de KOSIK

> "A práxis de que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da

> sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue" (KOSIK, 1976, p.10).

Segundo Kosik, "todo agir é "unilateral", já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente" (KOSIK, 1976, p.14).

É possível afirmar que os ritos coletivos que consubstanciam esta prática cumprem a função de resgatar a unidade e renovar o carisma do Movimento Sem Terra, retomando permanentemente seus objetivos, métodos e conteúdos mais abrangentes que poderiam diluir-se no imediatismo da luta econômica ou na fragmentação das práticas cotidianas.

Pode-se perceber claramente que nesta "atividade educacional" ocorre um processo de objetivação e apropriação, mas que não pode ser caracterizado como um processo contínuo, na medida em que só os envolvidos na realização ou elaboração da atividade conseguem produzir novas objetivações; os demais apenas se apropriam das objetivações produzidas.

Segundo Duarte (1996), é indubitável que a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas, mas essa apropriação das objetivações produzidas durante a mística, acaba sendo uma das formas pelas quais a alienação é produzida; muito embora seja impossível negar que a mística tem uma função humanizadora de fazer os indivíduos dirigirem suas atividades por objetivos coletivos, comunitários, genéricos.

No entanto, apesar da mística do MST ter uma função humanizadora, é possível dizer que não contribui para que o processo de humanização avance, pois segundo

Duarte, "a humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal" (DUARTE, 1996, p. 23).

Sendo a mística do Movimento Sem Terra considerada uma atividade educacional e até mesmo dialética, ela não poderia ser desenvolvida com o objetivo de doutrinação ideológica, uma vez que esta é inimiga da consciência. Se o MST realmente se propõe, através da educação, superar a alienação, faz-se necessário ter maior clareza que lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens se desenvolverem a altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano.

Para que a mística do MST seja realmente uma estratégia educacional dialética, é preciso ficar bem claro que a "dialética é o pensamento critico que se propõe a compreender a "coisa em si" e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinaria ou da romantização das representações comuns" (KOSIK, 1976, P.15-6).

Sobre o entendimento de gênero humano, neste texto, é importante destacar as palavras de Duarte:

> "Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese em cada momento histórico de toda objetivação humana até aquele momento" (DUARTE, 1996, p. 26)

Diante das considerações desenvolvidas até o momento, pode-se constatar que a mística do MST pouco contribui para que a formação dos indivíduos ultrapasse os

limites da individualidade em-si, com vistas a atingir a individualidade para-si. Entendo por individualidade em-si, *a individualidade espontânea, entendendo-se por espontâneo tudo aquilo que não é acompanhado de reflexão, de uma relação consciente*[30]; vale lembrar que o âmbito do em-si é necessário à vida de todos os indivíduos. Já a individualidade para-si é entendida como *as possibilidades máximas de desenvolvimento livre e universal da individualidade que são geradas pelas condições objetivas da sociedade atual*[31]; pode-se afirmar ainda que a individualidade para-si é uma atividade em constante e consciente processo de construção.

Portanto, para que a mística do MST adquira uma perspectiva educacional, ela deverá assumir o papel de mediadora entre as relações de objetivação e apropriação que ocorrem no âmbito do em-si e no âmbito do para-si.

Entende-se neste texto que a educação é um processo fundamental na formação do indivíduo e deve ter como objetivo básico auxiliar no desenvolvimento do individuo para-si, ou seja, a educação deve propiciar condições para que os indivíduos assumam a postura de um sujeito cognoscente, que não se contenta apenas em conhecer os aspectos superficiais da realidade, mas que procura examinar a realidade especulativamente, percebendo assim suas contradições.

Segundo Duarte (1993) o processo de formação do individuo no âmbito do para-si envolve um conjunto complexo de fatores, não sendo possível dizer que este ou aquele seja o mais importante. Mas, é possível afirmar que determinados fatores são indispensáveis a este processo. A relação consciente com as objetivações genéricas para-si é um desses fatores indispensáveis à formação do indivíduo para-si.

---

[30] DUARTE, 1996, p. 27.

[31] DUARTE, 1996, p. 28.

unesp

A respeito da formação do individuo no âmbito do para-si, convém destacar as palavras de Duarte:

> "A formação do individuo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza essa apropriação" (DUARTE,1996, p.29-30).

A partir desta citação fica evidente que o processo de formação do indivíduo para-si é muito complexo, que extrapola a práxis utilitária e espontânea geradas pelo imediatismo ideológico da mística, fazendo com que os indivíduos fiquem presos no âmbito do senso comum. Nesse sentido, são importantes as considerações desenvolvidas por Kosik:

> "A práxis utilitária cotidiana cria "o pensamento comum" - em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas - como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica de agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a "consistência" e a "validez" do mundo real: é o "mundo da aparência" (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas" (KOSIK, 1976, p.15).

unesp

A partir das considerações desenvolvidas, acredita-se ter, dentro das limitações, conseguido fazer a relação entre a mística do Movimento Sem Terra e a formação do indivíduo.

A mística do MST é uma atividade cotidiana ou não-cotidiana? Para refletir sobre esta questão, faz-se necessário esclarecer a concepção de atividade cotidiana e não cotidiana. As atividades cotidianas são aquelas voltadas para a reprodução dos indivíduos e que indiretamente contribuem para a reprodução da sociedade. Já as atividades não-cotidianas são aquelas voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo.

De acordo com Duarte:

> "As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. As objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção" (DUARTE,1996, p.32-3)

Conclui-se, pois, que a mística é uma atividade essencialmente cotidiana, o que não significa dizer que seja uma atividade exclusivamente cotidiana, posto que os indivíduos que elaboram essa atividade têm objetivos para alcançar (por exemplo, revitalizar o carisma do MST) e para tanto precisam refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados, buscando sempre a maneira que melhor possibilitará aos indivíduos que estejam envolvidos no desenvolvimento da mística se apropriem das objetivações

unesp

produzidas. Outro fato importante a ser considerado é que não existe vida humana sem vida cotidiana.

Quando afirmamos que a mística do MST é uma atividade essencialmente cotidiana, partimos do pressuposto de que esta atividade e/ou estratégia educacional tem como objetivo primordial a reprodução dos indivíduos, forjados para serem militantes/quadros de um movimento social, que terão como principal compromisso garantir a caminhada deste movimento.

Neste sentido, a práxis dos indivíduos durante a mística do MST não lhes permite manter uma relação consciente com as objetivações construídas por ela e nem com a sua produção. De maneira geral, pode-se dizer que a mística do MST não permite que os indivíduos ultrapassem as barreiras da espontaneidade, pois "a práxis utilitária e o senso comum a ela correspondente colocam os [indivíduos] em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade" (KOSIK, 1976, p.10).

Tempo-Aula:

É o tempo reservado ao estudo das disciplinas que compõe a Base Curricular do Curso e é composto de 6 horas diárias. . Durante as aulas, alunos e professores são sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem e os conteúdos trabalhados levam em consideração a realidade dos alunos. As aulas são dinâmicas e os alunos têm a oportunidade de expressar seu pensamento, discutir em grupos e também com os professores; entram em contato com técnicas educacionais diversificadas que irão subsidiá-los em sala de aula, como por exemplo, a expressão corporal, e, também, com conteúdos de grande importância para os novos espaços conquistados pela reforma

agrária. Durante as aulas, sempre é dedicado um tempo para que haja descontração, e os alunos cantam, dançam, conversam e os professores participam.

Apesar disto, é pouco o tempo destinado ao estudo das disciplinas, principalmente àquelas ligadas ao processo de formação do professor, uma vez que essas disciplinas são desenvolvidas no período máximo de uma semana. Daí em diante, cabe ao aluno estudar e ter força de vontade para se aprofundar no assunto. Isso geralmente não ocorre na escola porque o dia-a-dia no ITERRA é muito corrido e, quando esses alunos retornam às suas comunidades, acabam se envolvendo em várias atividades ligadas à organização dos assentamentos e acampamentos e muitas vezes deixam de estudar e buscar novos conhecimentos necessários à sua formação.

Tempo-Trabalho:

É o tempo reservado ao processo de gestão do ITERRA, onde os alunos e funcionários estão organizados em unidades de base, e cada uma dessas unidades é responsável pelo bom desempenho do conjunto de atividades desenvolvidas no ITERRA.

Os alunos atuam em todos os setores da escola: na Secretária, na higiene do prédio e do refeitório, na lavanderia, na biblioteca, na recepção, no xerox, no ajardinamento, na padaria, no laticínio, no cultivo da horta, na agroindústria e no mercado do ITERRA. A produção gerada pela padaria, horta e agroindústria é destinada ao consumo interno e também à comercialização na comunidade. A receita gerada pela comercialização dos produtos produzidos no ITERRA, é fundamental para ajudar a manter a estrutura do instituto. Além dessas atividades, os alunos atuam na prestação de serviços e também oferecem cursos de extensão para crianças carentes da comunidade na área de informática e de datilografia.

unesp

Tempo Educação Física:

Neste tempo, os alunos são incentivados a desenvolver atividades físicas e até mesmo de relaxamento. A responsabilidade pelo desenvolvimento da educação física é dos alunos, que escolhem um aluno/a para encaminhar as atividades, que duram cerca de 20 minutos. As filhas e filhos das alunas costumam participar desta atividade, aproveitando para receber a atenção e o carinho de suas mães.

Tempo Oficina:

É o espaço dedicado ao aprendizado de habilidades práticas ligadas às dimensões de formação propostas pelo curso. Os alunos participam de oficinas de informática, datilografia, organização de secretaria de escola, elaboração e sistematização de documentos, violão, xadrez, dança... Para a realização das oficinas são reservadas 6 horas semanais e os professores são, na maioria das vezes, os próprios alunos.

Tempo Cultura:

Na proposta pedagógica consta que, este é o momento reservado para a vivência cultural; nesse tempo os alunos assistem a filmes, documentários, organizam gincanas... Reservam-se, no mínimo, 6 horas semanais.

Durante a pesquisa de campo, percebeu-se que os alunos são obrigados a assistir o telejornal e é feita uma chamada para verificar se está faltando alguém. Essa é uma atitude muito autoritária e até mesmo reduzida do entendimento de cultura. Em conversas informais com alguns alunos foi possível perceber que muitos não concordam com isso, mas tem que cumprir essa determinação; aqueles que não cumprem são advertidos e até mesmo punidos. Observou-se também que, no finais de semana, os

alunos costumam organizar as *Noites Culturais*, onde procuram repassar um pouco da manifestação cultural de seus estados ou regiões.

Tempo Estudo:

É o espaço destinado ao estudo individual ou em grupos, para complementação das disciplinas e troca de experiências. Em geral, os alunos optam por estudar em grupo, valorizando o principio de que cooperação só se aprende cooperando. Os estudos em grupos podem ser realizados nas salas ou em outros ambientes, pois aos alunos cabe decidir aonde e como devem organizar os estudos.

Tempo Reflexão Escrita:

São dedicados de 10 a 20 minutos diários para o exercício da reflexão pessoal e análise da situação do curso. A partir dessas reflexões é organizada a memória do curso.

Tempo Verificação de Leitura:

É reservado ao exercício da leitura e da interpretação de textos escritos. Os objetivos principais da verificação de leitura, de acordo com a Proposta do Curso, são: quebrar a auto-suficiência dos alunos; disciplinar a leitura; ampliar o repertório cultural; ter contato com os textos e documentos do MST; exercitar a habilidade de leitura e interpretação de textos escritos. A periodicidade da verificação de leitura obedece ao seguinte critério:

- No Tempo-Escola: Etapa Preparatória será realizada de segunda a sábado; durante a 1ª Etapa, de segunda a sexta. Na 2ª e 3ª Etapas, 3 vezes por semana; no decorrer da 4ª e 5ª Etapas, duas vezes por semana.

unesp

- No Tempo-Comunidade é enviado um texto mensal para os alunos, contendo duas fichas de leitura a serem entregues e avaliadas no inicio do próximo Tempo-Escola.

Tempo Livre:

A princípio este serio o tempo reservado ao cultivo da individualidade e do lazer. Mas, devido as várias atividades realizadas no Instituto, acaba sendo um dos únicos espaços para que os alunos estudem.

As atividades descritas são realizadas de segunda-feira a sábado, sendo que no domingo, geralmente, o tempo é livre. Aos domingos, os alunos costumam a ajudar na celebração da missa na catedral da cidade e a comunidade se mostra satisfeita com a participação dos alunos sem terra; e este fato acaba contribuindo para que a comunidade, extremamente preconceituosa, tenha uma outra visão do próprio MST.

Segundo Caldart, o Tempo-Comunidade (TC) "é o período de realização das atividades de estudo à distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos/as participantes, bem como de uma maior e intencionalizada inserção na organicidade do MST, não só nos locais de origem, mas também em outros locais, para intercâmbios e ampliação da visão de conjunto dos desafios da realidade dos assentamentos e acampamentos em todo o país" (CALDART, 1997, p. 99)

De acordo com a Proposta Pedagógica do Curso, as atividades características do Tempo-Comunidade[32] são:

---

[32] Ver em anexo nº 7 uma proposta de atividades para serem realizadas durante o Tempo Comunidade.

- Estudos complementares às disciplinas, preparados e avaliados pelos professores do curso em conjunto com a Coordenação do Curso.

- Práticas pedagógicas com registro em diário de campo, e se possível, acompanhamento de pessoas do coletivo estadual do Setor de Educação em atividades nos assentamentos e acampamentos do Estado.

- Atividades definidas pelo Setor de Educação, de preferência voltadas ao fortalecimento da organicidade do MST.

- Verificação ou Ficha de leitura: envio regular de textos pela coordenação do curso e pedagógica do ITERRA aos alunos, sobre temas de formação geral, acompanhados de roteiro de questões de interpretação.

- Atividades orientadas de pesquisa bibliográfica e de campo que deverão culminar no desenvolvimento do Trabalho de Investigação para Ação (TIA).

- Atividades definidas pelo coletivo de alunos.

Estas atividades pouco contribuem para a formação qualitativa dos professores. Por um lado, os alunos acabam se envolvendo muitos mais com as atividades ligadas à organicidade do movimento e, por outro, a falta de uma equipe pedagógica qualificada nos Estados, para acompanhar os alunos, acaba prejudicando o desenvolvimento dos mesmos.

Para melhor entendimento de como funciona o curso de magistério proposto pelo Movimento Sem Terra, observe o quadro síntese da estrutura do curso, com as práticas privilegiadas em cada etapa.

ETAPAS	TEMPO-ESCOLA	TEMPO-COMUNIDADE
Preparatória	Diagnóstico; Reforço de habilidades; Conteúdos Básicos e Seleção.	Diagnóstico da situação da educação nos assentamentos e acampamentos.
1ª	Início Legal do Curso e Consolidação da Organização dos Alunos, Conteúdos da Base Curricular (idem para demais etapas).	Prática Pedagógica de 1ª a 4ª Séries
2ª	Oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP)[33] em comunidades locais.	Prática Pedagógica em Educação Infantil.
3ª	OCAP em assentamento	Realização do TIA e Prática Pedagógica em EJA
4ª	Defesa Pública do Trabalho de Investigação para a Ação (TIA)	Estágio Supervisionado /Prática Pedagógica Final Acompanhada (PPFA)
5ª	Especializações (metodologia do ensino de 1º grau, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos).	

3.2. Condições para o Ingresso:

Os alunos que fazem o curso de magistério são indicados pelo coletivo de educação dos assentamentos e acampamentos do MST, levando-se em consideração os seguintes critérios:

a) Ter idade mínima de 18 anos;

b) Estar exercendo algum tipo de atividade de formação no MST;

c) Ser indicado pelo Setor de Educação do MST/ANCA;

d) Ter participado da Etapa Preparatória, sendo aprovado no processo de seleção;

e) Assinar um termo de Compromisso[34] com o Setor de Educação;

f) Chegar na data marcada para o inicio da Etapa Preparatória;

---

[33] * Estaremos explicando qual o significado de uma Oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP), quando estivermos tratando da Metodologia adotada pelo Curso.

[34] Ver em anexo nº 8.

unesp

g) Preencher corretamente a ficha de inscrição;

h) Comprovar que lecionam nas escolas de assentamentos e acampamentos há pelo menos um ano;

i) Apresentar Histórico Escolar do 1° grau;

j) Apresentar fotocópia da Certidão de Nascimento ou Casamento;

l) Apresentar fotocópia da Carteira de Identidade;

m) Apresentar fotocópia do CIC ou CPF;

n) Apresentar fotocópia do Título de Eleitor;

o) Apresentar Certificado de Reservista (para os homens);

p) Atestado Médico sobre sanidade física e mental;

q) Duas fotos 3x4;

Obs: A matricula é renovada a cada etapa.

3.3. OBJETIVOS DO CURSO

De acordo com a Proposta Pedagógica do Magistério, o objetivo geral do Curso organizado pelo MST é formar quadros para o Movimento, bem como formar e titular educadores para atuar nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, na perspectiva de prosseguir na construção de uma proposta pedagógica específica para as escolas de assentamento e acampamentos, que esteja vinculada aos desafios decorrentes do processo de luta pela terra.

Além deste objetivo geral, o MST espera alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Qualificar o trabalho de educação dos professores e das professoras das escolas de 1° grau dos assentamentos e acampamentos.

- Fortalecer a organicidade da educação e do conjunto do MST.

- Iniciar a especialização dos coletivos estaduais nas diversas frentes de trabalho do Setor de Educação.

- Desenvolver uma metodologia de formação que dê conta das várias dimensões necessárias à atuação específica na educação e à atuação mais ampla no conjunto da organização.

- Cultivar os valores humanistas e socialistas que estão na base da concepção de desenvolvimento social do MST.

- Realizar atividades específicas de preparação aos Concursos Públicos do Magistério.

Levando-se em consideração as condições de ingresso, estes objetivos e as observações feitas durante as pesquisas de campo, pode-se inferir que a idéia básica do curso é preparar lideranças para garantir a manutenção do movimento e a formação de professores acaba sendo secundarizada.

3.4. Estratégias Educacionais Do Curso

Partindo do pressuposto que a Proposta Pedagógica do curso de magistério está vinculada à Proposta Pedagógica do ITERRA, fica evidente que, em ambas, a formação, principalmente político-ideológica, assume uma função essencial no desenvolvimento da "*engenharia pedagógica*" criada pelo Movimento Sem Terra, a partir dos seus objetivos.

Segundo Caldart, no contexto do curso de magistério, a formação é entendida

como um processo através do qual as educadoras e os educadores constroem as competências sociais, políticas e técnicas, necessárias à sua participação nas ações transformadoras que estão sendo produzidas pelo MST. Dando continuidade ao seu raciocínio, a autora acrescenta: A formação inclui socialização, produção e cultivo de saberes, de conhecimentos, de comportamentos, de valores e de afetos, em vistas de ações e transformações da realidade (CALDART, 1997, p. 110).

Conforme a Proposta do Curso de Magistério, as principais características do processo de formação no desenvolvimento do curso, são:

- A combinação entre formação e ação acontece no curso através de algumas estratégias básicas, entre as quais podemos destacar: a gestão do curso pelos alunos e a alternância entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.
- Combinação entre formação e escolarização.
- Ênfase no aprendizado da investigação, da análise e da proposição, atravessado pela preocupação constante com o registro e sistematização das práticas vividas.

Segundo Caldart (1997, p. 112) o princípio da formação desenvolvida no curso é o da formação onilateral, que leva em consideração todas as dimensões do ser humano. Neste sentido, vale ressaltar que existem três dimensões, que são enfatizadas no processo de formação desenvolvido durante o curso de magistério, a saber:

- Formação Técnico-Profissional:

Preocupação em profissionalizar os trabalhadores da educação do MST, proporcionando-lhes uma formação mais polivalente que, ao mesmo tempo, inicie a especialização numa das frentes de trabalho de educação do Movimento e também em outras áreas de atuação.

unesp

- Formação Político-Ideológica:

Para o MST, esta dimensão refere-se basicamente ao domínio da ciência da Transformação social, ao cultivo da mística e da ação/reflexão militante no Movimento Sem Terra. *A preocupação principal é com o desenvolvimento da consciência histórica e de classe, que ajude as educadoras e educadores a entender a própria dinâmica do Movimento e o papel da educação dentro dele* (CALDART, 1997, p. 113).

Para Navarro, "o objetivo do movimento não é "educar politicamente", mas moldar formas de consciência que não permitem incertezas, permitindo a homogeneidade da ação social" (NAVARRO, 1997, p. 29). Esta afirmação é pertinente e acaba sintetizando as observações realizadas durante a pesquisa de campo.

- Formação Cultural:

É a dimensão que inclui com maior ênfase a capacitação em organização, a cultura da cooperação e da solidariedade, a vivência de valores e de uma afetividade própria de relações sociais...(CALDART, 1997, p. 113).

Levando-se em consideração os objetivos do Curso de Magistério do MST, não é de estranhar que ele tenha, como uma de suas características básicas, uma ênfase no processo de formação político-ideológico; entretanto, seu foco primordial está centrado na capacitação.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Curso de Magistério, a capacitação está baseada na relação objeto-formando, ou seja, nesta lógica a formação consiste em constituir determinada dimensão da realidade como objeto provocador de ações que, por sua vez, geram necessidades de aprendizados cada vez mais complexos, prática e teoricamente.

unesp

Segundo Caldart, o objetivo principal da capacitação é a produção de um saber-agir e de um saber-ser, situados num contexto histórico concreto, e vinculados com uma determinada concepção de pessoa e sociedade (CALDART, 1997, p. 111).

3.5. O Processo De Avaliação

De acordo com a Proposta pedagógica do Curso de Magistério, a avaliação é entendida como parte integrante do processo pedagógico, voltada à identificação, acompanhamento e superação das dificuldades coletivas e pessoais dos educandos, ou seja, a educação é vista como um diagnóstico. Neste sentido, a avaliação será um processo coletivo e democrático, onde todos avaliam e são avaliados, numa série organizada e sistemática de ações avaliativas, com critérios e resultados transparentes e combinados previamente entre avaliadores e avaliados.

Para que o processo de avaliação tivesse realmente um caráter diagnóstico foi definido que:

- O registro se dará em mapas de notas da etapa, através de valores que variam de zero (0,00) a dez (10,00), podendo ser considerada até duas casas decimais após a vírgula.
- A média para ser aprovado em cada etapa será sete (7,00) e a nota mínima para ser aprovado em cada disciplina é cinco (5,00).
- A freqüência mínima no conjunto das atividades desenvolvidas em cada etapa será de 90%. A freqüência mínima em cada disciplina é de 75%, quem tiver freqüência inferior estará em recuperação e aqueles que tiverem freqüência inferior a 50% serão reprovados.
- Os alunos que não atingirem média sete (7,00) em uma das disciplinas terão o direito

de fazer até dois reforços de aprendizagem. As notas são somadas e divididas por dois, porém, se no reforço de aprendizagem o aluno tirar uma nota menor que a anterior, ele permanecerá com a maior.

- Se após o reforço de aprendizagem o aluno atingir média cinco (5,00) ele deverá fazer recuperação.

- A avaliação está baseada em pesos, visando avaliar todas as dimensões dos educandos.

Tanto no Tempo-Escola como no Tempo-Comunidade serão avaliadas uma série de atividades. Durante o Tempo-Escola, serão avaliadas as seguintes atividades: Disciplinas (DI); Participação Social (PS); Desempenho no Trabalho (DT); Oficinas (OF); Verificação de Leitura (VL). É importante destacar que todas as atividades têm notas que variam de zero (0,00) a dez (10,00), porém os pesos atribuídos a cada uma são diferentes.

a) Atividades ligadas às disciplinas:

Esta avaliação é combinada entre o professor de cada uma das disciplinas, os alunos e o Setor Pedagógico da Escola. A ênfase da avaliação ficará no domínio dos conteúdos e de habilidades próprias aos objetivos de cada disciplina, uma vez que a dimensão da participação e comportamentos integram o item da Participação Social no processo global de avaliação. O peso atribuído a esta parte da avaliação é quatro (4).

b) Participação Social:

Pretende-se, com esta avaliação, fazer um diagnóstico do processo de socialização dos alunos, construído através do conjunto das atividades do curso e do ITERRA, tais como: disponibilidade pessoal, autodisciplina, solidariedade e companheirismo no relacionamento interpessoal, capacidade de crítica e autocrítica,

iniciativa e criatividade, empenho no processo de gestão do curso e de sua proposta pedagógica ... O peso atribuído a esta avaliação é dois (2).

c) Desempenho no Trabalho:

É levada em consideração a capacidade e habilidades desenvolvidas nas ações de gestão e administração do curso. O peso atribuído é dois (2).

d) Oficinas:

São avaliadas as habilidades técnicas demonstradas através de testes específicos em cada etapa, tendo como peso um (1).[35]

e) Verificação de Leitura:

O principal objetivo desta atividade é quebrar a auto-suficiência dos alunos, estimulando-os a realizarem leituras com mais freqüência, na perspectiva de que consigam interpretar mais facilmente textos escritos ou não escritos, por exemplo, uma foto ou uma imagem de televisão.

Durante o Tempo-Comunidade serão avaliadas as seguintes atividades: Disciplinas (DI); Participação Social (PS); Desempenho no Trabalho (DT); Oficinas (OF); Verificação de Leitura (VL).

Sobre o processo de avaliação desenvolvido no Curso de Magistério do MST é possível aferir que ele assume uma perspectiva democrática, na medida que não se restringe a medir a quantidade de conteúdos assimilados pelos alunos. A avaliação neste

---

[35] Ver em anexo nº 9, proposta de teste habilidade para a 2ª etapa do curso.

processo é vista como um diagnóstico onde todas as variáveis que constituem o sistema educacional são avaliadas e tanto o professor, quanto o aluno são sujeitos ativos, que avaliam e se auto-avaliam. De uma maneira geral, o sistema de avaliação proposto no curso é um dos aspectos que o diferenciam dos cursos convencionais de formação de professores.

3.6. Metodologia Do Curso

Para alcançar os objetivos propostos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em seus cursos, é imprescindível que a metodologia utilizada esteja vinculada a estes objetivos. Neste sentido, a metodologia desenvolvida no processo de formação dos educadores e educadoras do MST enfatiza principalmente os aspectos práticos, na perspectiva de se formar *quadros* para o movimento.

Partindo do pressuposto de que os cursos do Movimento Sem Terra enfatizam os processos de capacitação em organização e de formação para a cooperação, seria incoerente desenvolver tais cursos com a mesma metodologia dos cursos convencionais que, por não terem um compromisso com classe trabalhadora acabam "ensinando" a ignorância e a passividade diante da realidade em que os sujeitos estão inseridos.

Diante disso, o Movimento Sem Terra criou a partir da sistematização das suas experiências com o Método de Capacitação Massiva dos Laboratórios Organizacionais, uma metodologia própria denominada de Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC).

Esta metodologia "é um ensaio prático e ao mesmo tempo real no qual se busca

introduzir em um grupo social a consciência organizativa de que necessita para atuar em forma de empresa ou ação organizada" (MORAIS, 1989, p. 23). O objetivo que se propõe a alcançar é fazer com que os alunos, habituados a agir individualmente, passem a agir coletivamente com uma Divisão Técnica do Trabalho, ou seja, com um processo produtivo socialmente dividido. (MORAIS, 1989, p. 26).

De acordo com o MST, a Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC) é a construção de um saber-fazer coletivo, que vai além de uma simples técnica, ou seja, não se limita a ser um processo mecânico de transferência de conhecimentos desconectados da realidade e sem uma função social na vida dos educandos, por isso pode-se dizer que ela é um método. A propósito desta consideração, vale citar as palavras de Ceriolli:

> "Ela é um método por ser um processo de capacitação que parte de uma análise acertada da realidade... para garantir o êxito de processo de capacitação e obter o máximo de rendimento" (CERIOLLI, 1997, p. 64).

Para o movimento, a metodologia da Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC) leva em consideração todas as dimensões do educando enquanto ser humano e, no transcurso da aprendizagem a ser desenvolvida, dois aspectos são privilegiados: um é a Teoria do Conhecimento que lhe dá suporte e o outro são os seus fundamentos pedagógicos.

Com relação à Teoria do Conhecimento, são levados em consideração alguns princípios entre os quais pode-se destacar[36]:

---

[36] Para maior aprofundamento ver CERIOLLI, 1997.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 12 13 14 15 16 17 18

*** A fonte do conhecimento é a prática:**

Para o MST a realidade objetivada é o campo da ação. É a prática que propicia subsídios para o indivíduo questionar e aprimorar seus conhecimentos.

Partindo destes pressupostos o curso de formação de professores no MST é visto como algo prático, e o conceito de "prática social" tende a ser reduzido ao conceito de "problemas concretos" e estes acabam orientando a formação dos futuros professores. Com isso, a formação teórica, indispensável ao trabalho docente, corre sérios riscos. Neste sentido, Freitas diz que: "não se pode colocar a formação teórica do professor na dependência dos problemas prático que ele enfrenta em seu dia-a-dia, também chamado cotidiano. Com isso elimina-se a formação teórica do professor convertendo-o em um prático" (FREITAS, 1996, p. 96).

*** O conhecimento é social:**

Na concepção do MST é através das práticas cotidianas coletivizadas que os indivíduos conhecem a realidade em que vivem, os outros e passam a se auto-conhecer. É através da troca de experiência continua que, os conhecimentos vão sendo aprimorados e sistematizados na perspectiva de sempre serem renovados.

*** O conhecimento é histórico:**

Ele é fruto de uma prática acumulada que é constantemente reestruturada de acordo com o contexto.

*** Prática-Teoria-Prática:**

Segundo o MST, é a partir da prática coletiva organizada que os indivíduos

sentem a necessidade de buscar teorias para os auxiliarem na resolução de problemas gerados por esta prática e após buscarem a teoria retornam à prática. Esse é um processo contínuo que leva os sujeitos a recriar as teorias ou construir novas.

Quanto aos fundamentos pedagógicos que compõem a Oficina Organizacional de Capacitação, CERIOLI (1997, p. 70) os define da seguinte maneira:

- Mudança da existência:

É necessário mudar a existência do sujeito para transformar a sua consciência. Sobre esse fundamento pedagógico são importantes as palavras de Caldart:

> "Todo processo de formação que vise transformações, não pode deixar de mexer na existência social das pessoas envolvidas, ainda que de modo parcial, temporário, mas sempre verdadeiro... mais do que mudar os conteúdos de ensino, o processo de formação precisa alterar as relações sociais através das quais serão produzidos os novos saberes, conhecimentos e valores" (CALDART,1997, p.116)

Mas, para que tudo isso ocorra, faz-se necessário que o espaço educacional ou formativo propicie condições para os educandos vivenciarem experiências cooperativadas, quebrando a síndrome do individualismo, principalmente nos processos produtivos, pois estes são os que impulsionam a mudança da existência.

- O objeto Capacita:

Objeto não é sinônimo de algo material, mas sim tudo aquilo sobre o que a pessoa humana atua visando transformar. Para entender este fundamento é preciso levar

em consideração que, na Proposta Pedagógica do Movimento Sem Terra, o processo de capacitação tem prioridade sobre o ensino.

Quando se diz que o objeto capacita, entende-se que são os problemas da realidade que criam as necessidades nos sujeitos para que possam buscar os subsídios mais adequados para resolvê-los, ou seja, a cognição é gerada pelas necessidades.

- O primado do objeto sobre o sujeito:

Nesta metodologia o objeto é a empresa que os alunos constituem; ela força os alunos a se organizarem para tomar as decisões em grupo.

Para Caldart, não se trata de secundarizar o papel do sujeito/da pessoa, mas sim de reconhecer que em determinadas dimensões da formação, como por exemplo, na formação organizativa, o movimento vem no sentido contrário do que usualmente se coloca como característico no processo educativo (extrair de dentro); o movimento vem de fora, mas não de um sujeito (o educador) e sim da materialidade de uma determinada situação. (CALDART, 1997, p.116-7)

- Aproveitar as contradições:

Em todo grupo social há contradições, mesmo naqueles em que os sujeitos estão ligados por objetivos comuns. No processo educativo, portanto, existem várias contradições decorrentes de interesses individuais que, em determinadas circunstâncias, assumem o caráter grupal e colocam tudo a perder. Neste sentido, para alcançar os objetivos traçados por um grupo é necessário equilibrar os interesses individuais e superar ou aceitar as diferenças. Feito isso é um erro pensar que tudo estará resolvido, pois a realidade é dinâmica e sempre irá gerar novas contradições e conflitos.

3.6.1. Estrutura para se montar uma OFOC: condições pedagógicas indispensáveis.

Para desenvolver essa metodologia é necessários garantir alguns pré-requisitos básicos, a saber:

- Os participantes:

Para o desenvolvimento de uma OFOC é fundamental que existam no mínimo 40 participantes/sujeitos ativos de todo o processo de capacitação. A heterogeneidade desse grupo é um dos fatores que aceleram a capacitação, na medida em que, a metodologia estimula a divisão social do trabalho e, consequentemente, um agir coletivo.

- Insumos necessários:

São os recursos físicos e financeiros que compõem um todo indivisível, em torno do qual os sujeitos se unem e passam a constituir uma "empresa", onde todos são donos e todos trabalham visando alcançar os seus objetivos e para isso vão superando as contradições encontradas que, diga-se de passagem, são muitas. Essas contradições devem-se ao fato de que a maioria dos "sócios" da empresa não está habituada a pensar e a agir coletivamente e, para que o processo avance, é indispensável a mudança da existência, ou seja, os alunos têm que aprender a conviver com a heterogeneidade do grupo.

A partir do momento que os alunos estruturam a sua empresa, é transferido um inventário dos bens do centro de capacitação: veículos, instrumentos de trabalho, instalações de serviço, etc. para que eles façam o que julguem conveniente, respeitando, porém, a legislação vigente e/ou o contrato. Além disto, são repassados alguns recursos

financeiros que os alunos possam custear as suas despesas (alimentação, material de consumo, pagamento de professores, etc.).

Vale ressaltar que os recursos financeiros são transferidos em quantidades bem inferiores as necessidades dos alunos, a fim de que ponham em prática sua capacidade de iniciativa, ou seja, eles devem buscar alternativas para suprir as suas necessidades. Neste sentido, a prestação de serviços internos e externos acaba sendo a principal fonte de captação de recursos.

No desenvolvimento do processo de capacitação a empresa é o único e exclusivo interlocutor entre os alunos e o Instituto. A assembléia geral dos alunos é a instância máxima de decisões.

- Autonomia:

Este processo prevê que os alunos são os responsáveis pelo processo de gestão da empresa, sendo que os únicos limites estabelecidos são algumas regras iniciais que garantem a legalidade do curso.

- Assessorias:

Para acompanhar todo processo desencadeado pela OFOC as assessorias são indispensáveis e o Animador e Empresa de Assessoria Pedagógica (EAP) tem uma função primordial, uma vez que são eles que irão fornecer os subsídios básicos necessários para que os alunos organizem a sua empresa. Sobre a importância do Animador no processo de capacitação proposto nos curso do MST, vale destacar as palavras de Ceriolli:

> "O papel do animador é montar a engenharia social que põem em marcha o processo de desenvolvimento da consciência organizativa, ter uma capacidade de análise permanente do processo e respeitar o potencial pedagógico da prática evitando todas as formas de paternalismo ou de pena. O Animador opera no âmbito da atividade objetivada, em cuja realização os elementos objetais são fatores aferentes que guiam o sujeito e determinam novas necessidades no que fazer organizacional, reiniciando assim continuamente o processo" (CERIOLLI, 1997, p.79).

Para melhor entendermos o que é uma EAP, são importantes as palavras de Caldart:

> "A Empresa de Assessoria Pedagógica é o motor que impulsiona, sem tutela, o movimento permanente da empresa dos/as alunos/as... Seu serviço principal é de assessoria pedagógica à empresa dos/as alunos/as, fornecendo-lhes, sempre que solicitada, as informações e os subsídios necessários à tomada coletiva das decisões e à qualificação do processo de gestão" (CALDART, 1997, p. 121).

De acordo com estas considerações feitas por Cerioli e Caldart, é possível perceber que tanto a EAP quanto o Animador são bases do processo de capacitação. Portanto, para o MST, ambos devem possuir um elevado nível de capacitação pedagógica, principalmente o Animador, pois o mesmo é responsável pela capacitação inicial, organizativa e técnica da EAP. Vale destacar que permanece nos curso no máximo até um terço do tempo da primeira etapa do Tempo-Escola; no entanto, a EAP pode ou não, dependendo do processo de capacitação dos alunos, permanecer até o final do curso.

Durante o processo de capacitação da Turma VI do Magistério, a atuação da EAP ficou reduzida a Etapa Preparatória e a I Etapa. Esse fato deve-se tanto a fatores estruturais (falta de pessoas), quanto a fatores técnicos (as pessoas que estavam disponíveis não possuíam um nível de capacitação pedagógica capaz de garantir que o processo avançasse). Nesse sentido, são relevantes as considerações feitas por Ceriolli:

> *"- O fato dessa turma é esse, teve um momento em que não tinha mais como garantir que houvesse uma equipe de apoio que tivesse a qualificação adequada para acompanhar o nível do processo. Então chegou-se a uma conclusão: que entre mal-acompanhado e não ser acompanhado, o não acompanhado avançaria mais que o mal-acompanhado e as próprias pessoas que faziam parte da EAP abriram mão dizendo: "- Olha a gente acha que não tem como contribuir." Diante disso aptou-se por continuar sem a EAP e vê quais seriam as conseqüências disso"*(CERIOLLI, ITERRA/MST, 1998).

Diante dessa situação, o curso segue sem a EAP, com os alunos organizados para assumir todas as atividades que antes eram delegadas a ela. Isso significou um avanço para o processo, na medida que os alunos foram compreendendo, cada vez mais, a metodologia do curso.

3.6.2. Estratégias Pedagógicas da OFOC

*** Entregas Teóricas:**

Visam acelerar indiretamente o processo através do nivelamento de todos os participantes sobre alguns elementos da Teoria da Organização e de exemplos que dêem

elementos que leve os participantes a superar as contradições básicas que estão enfrentando.

*** Relação com o Mercado:**

A Empresa dos alunos precisa ter uma existência real, e o mercado é que irá garantir isso, pois as relações sociais que são estabelecidas servem de impulso ao processo organizativo e de capacitação dos alunos. Sobre o entendimento de mercado no processo de capacitação é importante destacar as palavras de Caldart:

> "Por mercado se entende a prestação real de serviços para outros, que pode ser desde se responsabilizar pelo refeitório da escola, ou ter que se preparar para apresentar uma peça de teatro na comunidade, até o desafio de gerar renda para complementar os recursos financeiros de sustentação do curso" (CALDART, 1997, p. 120).

A relação com o mercado é necessária nos cursos desenvolvidos pelo ITERRA porque são os alunos que ajudam a financiar as despesas do instituto. Eles são responsáveis pelas compras da escola, pela venda dos produtos da agroindústria, da padaria e da horta, e pela prestação de serviços a terceiros. Todas essas relações envolvem dinheiro e os alunos tem que saber negociar para garantir a manutenção da escola.

*** Gestão do Curso pelos Educandos:**

Desde o primeiro dia do curso, os educandos são convocados a assumir a gestão

deste seu processo formativo. Isso acontece através da criação (real) de uma empresa cooperativa de prestação de serviços, cujo formado inicial é sugerido pelo animador da OFOC, a partir das demandas de trabalho existentes para que o curso possa funcionar. (CALDART, 1997, p. 118)

A idéia do curso é desenvolver a gestão democrática, no sentido de que cada vez mais, os alunos possam ter a gestão maior do curso. Neste sentido percebe-se que, na medida em que os alunos vão se apropriando dos mecanismos do curso, eles tem uma gestão maior. Por exemplo, na 1ª etapa, os professores já estão todos contratados; na etapa seguinte eles começam a contratar os professores e no final já são eles que estão contratando os professores, então no processo cada vez mais, em todas as áreas, eles vão assumindo uma gestão maior.

Este, porém, é um processo educativo acompanhado, então não se pode dizer que é uma co-gestão porque eles tem uma liberdade muito maior do que se fosse uma co-gestão e não é uma autogestão[37], porque eles não tem liberdade plena para tomar todas as decisões, pois há os limites colocados pelo Conselho Estadual de Educação do RS, para que o curso tenha validade legal, e àqueles colocados pelo MST, que visam garantir a formação de quadros.

*** Manejo Coletivo dos Tempos:**

No processo de capacitação pretendido pelo MST, os alunos, ao assumirem o

---

[37] A palavra autogestão aparece no início dos anos 60, na linguagem política e principalmente nos meios intelectuais da esquerda francesa insatisfeita com as realizações concretas do socialismo burocrático, em particular o soviético. Ela traduzia a palavra servo-croata *samoupravlje* – literalmente: auto + gestão- designando a experiência político-econômico-social da Iugoslávia de Josip Broz, cognominado marechal Tito, de gestão das empresas pelos próprios trabalhadores. (GADOTTI, 1995, p.253)

controle gestionário do curso, ficam com a responsabilidade de organizar da melhor maneira possível os horários de funcionamento do curso, buscando sempre a combinação mais adequada entre os tempos pessoal e coletivo.

*** Formato da Avaliação:**

A avaliação tem como objetivo impulsionar o processo organizativo e, para tanto, assume um caráter sistemático e contínuo. Os critérios da avaliação são definidos coletivamente e levam em consideração o desempenho dos alunos no conjunto dos tempos que constituem o curso: nas disciplinas, no trabalho, nas oficinas, etc.

*** Auditorias Pedagógicas:**

É um momento específico da formação que é realizado uma vez em cada etapa do Tempo-Escola, onde uma equipe convidada pela coordenação do curso faz um exame analítico das empresas envolvidas no processo pedagógico visando a capacidade organizativa.

*** Oficinas de Capacitação Pedagógica (OCAP):**

Para discorrermos sobre esse item, utilizaremos como base as reflexões de CALDART (1997). Segundo a autora, a Oficina de Capacitação Pedagógica é um método de formação não escolar de educadoras/es que vem sendo desenvolvido pelo Setor de Educação do MST desde 1993, visando consolidar processos de transformação da prática pedagógica em suas diversas dimensões. A duração de uma OCAP costuma variar de 4 a 10 dias, dependendo do foco de capacitação. (CALDART, 1997, p. 126).

No curso de magistério, o acento principal das OCAP's está na capacitação

didática, especialmente nos focos de metodologia de ensino e planejamento escolar; em linhas gerais é possível dizer que a OCAP é uma prática pedagógica intencionada, que contribui significativamente para o processo de formação/capacitação proposto pelo curso (CALDART, 1997, p. 127). Durante o Tempo-Escola, as oficinas de capacitação costumam acontecer nos assentamentos e acampamentos próximos à escola, ou junto a comunidade local, desde que esta aceite esse tipo de iniciativa.

A turma VI do magistério já realizou OCAP's em assentamentos e acampamentos próximos à escola, onde os alunos realizaram uma prática pedagógica voltada para uma clientela de crianças de 1ª a 4ª séries. Durante o Tempo-Escola da 3ª etapa, os alunos ofereceram cursos de informática aos alunos das séries iniciais da comunidade local e a repercussão dessa iniciativa está sendo muito positiva, tanto para a escola como para o MST.

3.6.3. Acompanhamento do processo

Para que o processo de capacitação/formação desencadeado por uma OFOC se solidifique é previsto um acompanhamento atento e sistemático por parte do Animador e da Empresa de Assessoria Pedagógica (EAP). Segundo Cerioli (1997, p. 80) o acompanhamento do processo está dividido em vários momentos distintos e podem ser assim definidos:

1° momento: É quando o Animador se reúne com a EAP, antes do Ato de Abertura do curso, para na forma de co-gestão, organizar a EAP como uma empresa a mais semelhante possível à empresa dos alunos.

2º momento: Começa quando se inicia o ato de abertura e as entregas teóricas e termina quando o Animador acompanha a primeira assembléia empresarial dos alunos.

3º momento: É quando a Empresa dos alunos já está organizada em setores e estes são acompanhados pelos membros da EAP, para acelerar o processo organizativo, e estes são orientados pelo Animador.

4º momento: É quando os setores da Empresa dos Alunos passam a ser acompanhados pela EAP, já sem a presença do Animador.

5º momento: Quando a EAP passa a acompanhar o Conselho Deliberativo da Empresa dos Alunos e este passa a acompanhar os setores da sua Empresa.

6º momento: Quando a EAP passa a acompanhar o Conselho Diretivo da Empresa dos Alunos e este passa a acompanhar o Conselho Deliberativo que, por sua vez, acompanha os setores.

7º momento: Quando a EAP passa a acompanhar em momentos especiais o Conselho Diretivo da Empresa dos alunos.

À primeira vista, pode-se dizer que a metodologia OFOC é interessante. A partir da dinâmica de grupo tenta diminuir a competição e o individualismo típicos do universo burguês, criando condições para que, através da cooperação, os sujeitos envolvidos no processo educacional superem suas diferenças e alcancem os seus objetivos.

A idéia básica é induzir os alunos a desenvolver, nas suas comunidades, a experiência vivida durante o curso o que, segundo Chuí, sendo impossível, gera frustração permanente, pois o microcosmo artificial criado pela dinâmica de grupo não pode transformar-se em macrocosmo social. A tendência, portanto, poderá ser a de tornar os membros do grupo incapazes de enfrentar e resolver conflitos reais toda vez

unesp

que o "modelo do grupo" não puder ser aplicado ou, então, torná-los apáticos e indiferentes a tudo quando ocorra "fora" grupo. Assim, em lugar do espaço ser ampliado, encontra-se reduzido pela dicotomia entre o "dentro" e o "fora." (CHAUÍ, 1979, p. 33-4).

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO: AS BASES EDUCATIVAS DO MST

Levando-se em consideração a análise da Proposta educacional do MST, é possível afirmar que, apesar do ecletismo, ela foi estruturada com base em duas experiências educacionais: Educação em Alternância e Educação para a Cooperação. A primeira surgiu na França no início deste século e foi trazida para o Brasil na década de 60. A Segunda tem suas origens ligadas aos Programas de Capacitação Massiva e/ou Laboratórios Organizacionais, que foram desenvolvidos por Clodomir Santos de Morais e Miguel Sobrado, ambos ligados à Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO).

É importante ressaltar que ambas as experiências têm como objetivo comum:

- A formação de novos sujeitos sociais, que possam contribuir para o desenvolvimento do meio rural;
- A formação de lideranças;
- Incentivar as formas de organização que priorizem uma vivência coletiva ou solidária;
- Proporcionar uma reflexão crítica da realidade com base em estudos teóricos e científicos.

unesp

Para alcançar esses objetivos, ambas as experiências utilizam como estratégia pedagógica a alternância dos estudos em um período de internato (tempo vivenciado na escola) e outro de externato (tempo vivenciado no meio social).

Feitas essas considerações iniciais, convém esclarecer que a intenção de capítulo é apresentar o histórico da Educação em Alternância e as concepções em torno de uma Educação para a Cooperação, tentando apontá-las como as bases educativas do MST.

1. A EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA: Origens e Pressupostos.

As origens da Educação em Alternância estão diretamente relacionadas ao movimento de criação das **Casas Familiares Rurais** (CFR), que surgiram na França, no inicio deste século, devido as discussões e iniciativa de alguns pais que queriam dar a seus filhos uma formação adaptada à vida rural. Esses pais eram pequenos agricultores que se articularam para buscar uma metodologia educacional que interligasse o trabalho aos estudos.

No processo de construção da primeira experiência educacional em alternância foi decisivo o empenho do presidente do Sindicato Rural de Serignac-Péboudou, o sr. Jean Peyrat, que não se conformava com a falta de vontade do seu filho em continuar os estudos depois de terminar o primário. Diante desta situação, Peyrat foi percebendo a necessidade da criação de uma escola que fosse ligada aos interesses dos alunos, que levassem em conta a sua realidade e o sonho de ajudar o pai na agricultura. Uma escola que proporcionasse aos educandos subsídios para enfrentar os problemas da sua comunidade e, também, para permanecer no campo acompanhando o desenvolvimento agrícola.

De acordo com pesquisadora Eneida Costa, em seu trabalho sobre as origens da educação em alternância, Peyrat, "*estava convencido que o desenvolvimento da agricultura, tanto técnico como econômico, precisava de jovens com uma sólida formação agrícola e que as escolas existentes na região não asseguravam-lhes uma formação séria que não os desencorajassem de permanecer no campo*" (COSTA, 1997, p. 4).

No desenvolvimento deste processo é importante ressaltar também a grande contribuição do Padre Granereau, que era filho de camponês e grande incentivador dos movimentos sociais da época; este padre foi o primeiro professor/monitor da primeira experiência em alternância.

As discussões em torno da criação de uma *escola diferente* foi sendo aprofundada e ficou definido que para pôr em prática a primeira experiência em alternância deveriam estar reunidos no mínimo quatro alunos, cujos pais assumissem o compromisso de se envolver no processo educacional proposto.

Para dar cobertura legal, pensou-se, no que diz respeito à parte teórica, na inscrição dos alunos em um curso por correspondência autorizado pelo Ministério da Agricultura, através da lei de 18 de janeiro de 1929, que regia sobre a aprendizagem agrícola e dava aos pais o direito de formar seus filhos na própria roça. O padre iria cuidar da orientação teórica dos alunos, subsidiado por um plano de estudo enviado mensalmente pelo curso de correspondência.

A organização dos trabalho de formação dos jovens propunha a alternância da permanência entre três semanas no meio sócio-profissional e uma semana na escola, pois, no meio agrícola familiar, o jovem, além de trabalhar com sua família, observaria a prática do trabalho, discutindo sua realidade com seus familiares e com outros

agricultores e levantaria as diversas situações, problemas e possíveis soluções. Na escola, os jovens discutiriam esta realidade com outros alunos, isto é, colocariam em comum os problemas da sua realidade, buscando novos conhecimentos para compreender, explicar e solucioná-los. (COSTA, 1997, p. 7).

Segundo Costa, a formação proposta nesse projeto educacional deveria abranger três aspectos complementares, a saber:

- **Uma Formação Técnica** que considerasse a necessidade que o produtor rural tem da ajuda dos filhos no seu trabalho. Uma longa aprendizagem prática e diversas observações são indispensáveis e por isso é necessário que o jovem fique o mais tempo possível na propriedade do pai. No entanto, ficava evidente a necessidade dos estudos teóricos para que os jovens pudessem compreender e manter sua prática. Conforme as considerações desenvolvidas por Callai, "não se trata de ministrar exclusivamente um ensino técnico pela própria metodologia e filosofia de trabalho, o que se objetiva é a formação do cidadão capacitado tecnicamente para o trabalho" (CALLAI, 1992. In__ COSTA, 1997, p. 8).

- **Uma Formação Geral** que levasse o jovem a expandir seu campo de conhecimento a fim de possibilitar-lhe a ultrapassagem das suas preocupações técnicas e a situarem-se no espaço e no tempo.

- **Uma Formação Humana** visando a formação de um profissional da agricultura responsável e o surgimento de líderes competentes.

unesp

Foi a partir deste processo que, em 1935, iniciou-se a primeira experiência educacional em alternância voltada à formação de jovens rurais.

A partir da experiência francesa, as Casas Familiares Rurais se estabeleceram em todo mundo, "como uma resposta às preocupações universais dos pais: dar uma boa formação a seus filhos, contribuindo com o desenvolvimento de seu meio rural" (COSTA, 1997, p. 13).

No Brasil, elas surgiram com o nome de Escola Família Agrícola, há exatos 30 anos no Estado do Espírito Santo, sob a liderança do jesuíta italiano Humberto Pietogrande, no seio de uma organização mais ampla chamada MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo). Atualmente, 23 estados brasileiros possuem Escolas Famílias Agrícolas, totalizando cerca de 120 unidades, todas filiadas à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), fundada em 1982.

Segundo Zamberlan (1998), a Escola Família Agrícola (EFA) é uma associação de famílias, profissionais e entidades que buscam a promoção e o desenvolvimento do meio rural, através da educação-formação, na valorização do espírito de solidariedade. Para este autor, três características definem uma EFA: Pedagogia da Alternância; Associativismo e Compromisso com a Formação Integral. Essas características tornam a EFA diferente das demais escolas agrotécnicas. A respeito disso, Pessotti corrobora:

> "... a escola-família é uma organização escolar específica de aprendizagem e/ou qualificação profissional para o meio rural, enquanto que a escola agrotécnica é uma organização escolar específica para desenvolver a educação técnico-profissional para o setor primário da economia" (PESSOTTI, 1995, p. 22).

unesp

A partir desta consideração, é possível concluir que a EFA procura formar jovens comprometidos com o meio rural e com o desenvolvimento da sua comunidade. Pode-se dizer ainda que as EFAs despertam nos jovens o sentido de comunidade, vivência grupal, desenvolvendo o espírito associativista. Segundo Derley (1998),

> "A EFA se concretiza no imaginário da comunidade rural pelo fato de estar gestando outras possibilidades, fazendo da terra um espaço criativo, rompendo com certas visões impostas pelo sistema capitalista de produção". "A EFA alimenta a resistência despertando famílias e comunidades para a necessidade de criar cooperativas, associações e mobilizar sua própria cultura no sentido de garantir os valores que sustentam a permanência do pequeno agricultor no campo" (DERLEY, 1998, Jornal da UNEFAB, p. 15).

Os objetivos que as EFAS se propõem a alcançar estão assim definidos:

- Desenvolver atividades educacionais amplas, ajudando assim o meio rural a acelerar o seu desenvolvimento integral, sem perder os seus valores históricos e culturais;
- Oferecer ao meio rural uma liderança motivada e devidamente preparada para que possa estimular e orientar o desenvolvimento técnico em geral, comunitário em particular;
- Reduzir o êxodo rural;
- Fortalecer a pequena propriedade da região;
- Difundir novas tecnologias;
- Valorizar o homem do campo;
- Incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos;

- Desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores;

- Tornar o jovem sujeito da sua própria história.

Tais objetivos se aproximam bastantes com aqueles encontrados na Proposta Educacional do MST. A partir deste fato, entende-se que a proposta de educação do Movimento incorpora os objetivos das EFAs. Não só isso, a proposta educacional do MST tem na prática os mesmo princípios das EFAs.

Para alcançar seus objetivos, as EFAs adotam os princípios da alternância e os instrumentos didáticos característicos dessa formação. Com base na pesquisa bibliográfica realizada, observou-se que os instrumentos didáticos utilizados pelas EFAs, estão assim definidos:

Plano de Estudo:

É um dos principais instrumentos na Pedagogia da Alternância, na medida que tenta ligar o saber ao fazer. Através dele se opera a integração entre a teoria e a prática. Para Zamberlan, "o Plano de Estudo (PE) constitui a base para o diálogo entre o aluno – EFA e meio familiar. É feito de questões elaboradas em conjunto, na EFA a partir de um diálogo entre alunos e monitores, tendo por base a realidade objetiva do jovem. Questões ligadas ao seu meio, situações familiares, técnicas, tais como: a família, a saúde da comunidade, os remédios caseiros, os meios de transporte, o meios de comunicação, a religião, as fontes de energia..." (ZAMBERLAN: Apud, PESSOTTI, 1995, p. 54).

Estas questões deverão ser trabalhadas e pesquisadas pelos alunos durante o período de convivência familiar. Ao retornarem para a EFA as respostas serão discutidas entre alunos e monitores, para a partir disto ser elaborado o Plano de Curso Orgânico, que "é o documento pelo qual o monitor relaciona os assuntos a serem estudos em

determinados períodos letivos (anuais, semestrais, mensais e semanais), de modo a possibilitar uma distribuição racional e equilibrada da matéria" (ZAMBERLAN: Apud, PESSOTTI, 1995, p. 56).

Não resta dúvida que o Plano de Estudo é importante para o desenvolvimento da pedagogia da alternância, pois propicia que o trabalho a ser desenvolvido pelos monitores seja de interesse dos educandos. Além disto, o Plano de Estudo é essencial para a planejamento do Plano de Curso Orgânico, uma vez que este é organizado a partir de temas geradores. No entanto, este instrumento didático requer planejamento coletivo, caso contrário não terá nenhuma validade.

Folha de Observação:

A Folha de Observação (FO) ou *Les Fiches Pédagogiques*, para as escolas francesas, "é um simples questionário formulado pelos monitores junto aos alunos sobre a realidade deles e serve para ajudar a completar e ampliar os temas e as matérias que foram insuficientemente refletidas e também para enriquecer o Caderno da Realidade" (ZAMBERLAN: Apud, PESSOTTI, 1995, p. 73)

Na sua origem, nas escolas-família francesas, as Fichas Pedagógicas foram concebidas para assegurar a relação entre sessão escolar e alternância. Elas objetivam desenvolver o conceito de "aprender a aprender", como também acostumar o aluno ao trabalho individual, para adquirir hábitos individuais de estudo e com isso aprimorar a sua aprendizagem. São essas fichas que o auxiliam a estudar, a ler, a pesquisar e a sintetizar os conteúdos das diversas matérias do currículo. (LE LIEN: Apud, PESSOTTI, 1995, p. 74).

unesp

É importante ressaltar que cada matéria possui um conjunto de fichas que serão entregues aos alunos de acordo o seu ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento do curso.

Caderno da realidade:

Segundo Pessotti, o Caderno da Realidade é uma pasta onde o aluno arquiva de forma sistemática, durante os anos de sua formação, os resultados dos Planos de Estudos, já ampliados, aprofundados e ilustrados com esquemas, desenhos, gráficos, fotografias, etc. As conclusões das viagens e das visitas de estudo também são arquivadas nessa pasta, que também serve como um documento de consulta do aluno sobre a sua realidade, durante e após o seu processo de escolarização. A Realidade pode ser entendida como a apresentação do conjunto de informações do meio rural de procedência dos alunos e também como toda experiência que eles adquirem durante a alternância, independente do lugar onde a atividade educativa seja realizada. (PESSOTTI, 1991, p. 43)

Viagens de Estudo:

As Viagens de Estudo são peça fundamental na Pedagogia da Alternância, pois através delas os jovens entram em contato com uma nova realidade. Para Pessotti, as Viagens de Estudo "são excursões que devem ser planejadas para lugares diferentes de onde procedem os alunos, para que eles possam confrontar suas informações e experiências com aquelas do local a ser visitado, ou tema a ser estudado. No retorno à escola, de posse dessas informações, eles realizam a colocação em comum: as informações individuais coletadas são discutidas pelo grupo de alunos e uma síntese é

redigida. Essa síntese, corrigida e reproduzida com o auxílio de um professor, é arquivada no Caderno da Realidade" (PESSOTTI, 1995, p. 76).

Este instrumento didático também é utilizado nos cursos desenvolvidos pelo MST e tem como objetivo fazer os alunos conhecerem experiências bem sucedidas de cooperação, ou seja, é tentar convencer os alunos de que eles podem ajudar a construir em suas comunidades novas relações sociais e de produção.

Visitas dos professores às famílias:

Essas visitas assumem na Pedagogia da Alternância uma função básica: envolver os pais diretamente com o processo de educação dos filhos. Além disto elas servem como um programa educacional de extensão rural, visto que os monitores ajudam as famílias a solucionarem certos problemas. Geralmente, estas visitas são feitas por um casal de monitores, pois acredita-se que esse procedimento ajuda no relacionamento entre visitantes e visitados.

Segundo Pessotti, "a visita é a estratégia adotada para que os monitores levem até as comunidades as informações que condicionaram o engajamento das famílias na reflexão do Plano de Estudo. Só o conhecimento do ambiente em que vive o aluno proporciona elementos de enriquecimento para a proposição de novos temas a serem discutidos e analisados pelos monitores, alunos e famílias" (PESSOTTI, 1995, p. 79).

Nos cursos desenvolvidos pelo MST, a viabilidade desse instrumento didático é inviável devido a dois fatores básicos: 1- A heterogeneidade dos alunos, que são procedentes de vários estados do Brasil; 2- A Escola Josué de Castro, responsável pelos cursos, não tem um quadro de professores fixos, e geralmente nos Estados de origem dos alunos, não há uma equipe pedagógica capacitada para desenvolver tais atividades.

unesp

Serões:

O serão é um complemento das matérias dadas. Acontece à noite e, geralmente é proferido por um convidado (agricultor, técnico, mãe de família, médico, etc) em função de sua ligação com o tema trabalhado no desenvolvimento do Plano de Estudo. Neste sentido, pode-se dizer que o serão é um instrumento da Pedagogia da Alternância favorável à troca de experiências e consequentemente ao processo de socialização dos educandos.

No MST, esta atividade recebe o nome de seminários de capacitação, onde, além de serem desenvolvidos temas de interesses dos alunos, é privilegiada a formação política ideológica. Em geral, os seminários tratam de questões relativas ao MST; discuti-se os objetivos do movimento e é feita uma análise de conjuntura agrária e nacional. Geralmente, essa atividade é desenvolvida por uma liderança nacional do MST.

Em síntese, é possível dizer que são esses os instrumentos pedagógicos que embasam a Formação em Alternância e esta deve ser entendida como "a possibilidade do jovem se comprometer, de se interessar, de experimentar, de assumir responsabilidades, de dialogar, de se inserir no meio rural" (CHARTIER: Apud, PESSOTTI, 1995, p. 20).

As considerações anteriores e as análises das pesquisas de campo e bibliográfica, permitem inferir que a grande dificuldade da Pedagogia da Alternância desenvolvida pelo MST é garantir que os alunos, no período de externato, tenham um acompanhamento técnico-pedagógico de qualidade, que propicie a aquisição efetiva de subsídios pedagógicos adequados ao desenvolvimento da sua prática.

Uma das saídas para transpor esse obstáculo é o MST continuar buscando parcerias junto às universidades, a fim de que essas cumpram uma das suas funções básicas, ou seja, a socialização do saber através dos programas de extensão. Mas, para

unesp

que isso possa ser viabilizado, torna-se imprescindível que nesta parceria ambas as partes assumam a condição de sujeitos na construção de novos conhecimentos e práticas. Isso significa dizer que a universidade não pode impor ao movimento social a sua "lógica educacional" ; vale ressaltar que a reciproca é verdadeira.

Para concluir, a pedagogia da alternância é uma experiência muito interessante, desde de que tenha como objetivo formar e/ou qualificar pessoas para trabalharem nas atividades relacionadas ao meio rural. No entanto, se propor a formar professores através deste método é complicado, pois a formação de professores requer dedicação, estudo e uma constante troca de experiências entre educador e educando; estas condições não se garantem através da alternância.

2. EDUCAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO

A partir da análise de alguns documentos educacionais do Movimento Sem Terra, foi possível constatar a intenção deste movimento em desenvolver uma metodologia educacional que leve os educandos a agir coletivamente. A idéia explícita nos documentos analisados é desenvolver uma educação cooperada; é fazer com que os educandos percebam que o cooperativismo traz uma real possibilidade de transformar as relações socio-produtivas nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária.

Segundo Oliveira, o cooperativismo é a expressão de um movimento ligado ao desenvolvimento do capitalismo industrial na Europa, que surgiu no século passado, como reação à exploração então existente da mão-de-obra. (OLIVEIRA, Apud, LEANDRO, 1997, p. 33). A partir desta consideração feita por Oliveira, pode-se dizer

que o cooperativismo surge como uma alternativa para alterar as relações produtivas vigentes em meados do século XIX e até certo ponto, como uma estratégia de sobrevivência para a classe trabalhadora, que já começava a enfrentar uma crise de desemprego. Portanto, a idéia de cooperativismo neste contexto estava ligada a um projeto de renovação social através da cooperação.

FROLA, na pesquisa desenvolvida por Leandro (1997) sobre o assunto em discussão, faz a seguinte afirmação sobre cooperação: "A cooperação é uma das forças mais nobres da solidariedade humana. Em nossa época ela assume uma importância capital, devido à necessidade cada vez mais sentida pelas massas trabalhadoras para resolver os prementes problemas da vida econômica. Os esforços coletivos tendentes a elevar o teor da vida dão origem a uma infinita série de atos coordenadores dos espíritos, da energia e da vontade. Nesta coordenação residem a origem e a razão da cooperação que devem ser livres, para que todos possam sentir-se solidários com iguais deveres e idênticos direitos" (FROLA. Apud, LEANDRO, 1997, p.36)

Partindo desta consideração, é possível dizer ainda que a "a cooperação é uma forma de interação social e pode ser entendida como ação conjugada em que pessoas se unem de modo mais ou menos organizado para alcançar o mesmo objetivo" (PINHO, Apud, LEANDRO, 1997, p.37).

Partindo destes pressupostos, entende-se que o MST é um movimento cooperativo. No inicio do processo de luta pela terra ele consegue arregimentar várias pessoas em torno de um objetivo comum e imediato, que é a conquista da terra. Durante esse processo a discussão em torno da cooperação é uma constante e a própria estrutura organizativa dos acampamentos, em vários setores, propícia às pessoas vivenciarem na prática uma experiência de cooperação.

unesp

De acordo com o MST, não basta discursar em torno da cooperação, é necessário vivenciá-la para poder entendê-la. Neste sentido Ceriolli faz as seguintes considerações:

> "- *É nesse sentido que a cooperação não avança pelo discurso, pela propaganda, mas pelo exercício e pela prática de cooperar. Eu acho que é esta a questão básica que pode ajudar as pessoas a avançar e por isso que eu acho que, uma das formas de ir avançando é as próprias crianças começarem a fazer experiências de cooperação, porque elas vão começar a pensar de uma forma diferente, por que eu percebo que na sociedade atual, o conceito que se tem de sociedade é mais ou menos o seguinte: A sociedade nada mais é do que um ajuntamento de interesses, eu permaneço na sociedade, enquanto meus interesses pessoais são respeitados sem eu me compromete com os interesses dos outros, isto é, o que me prende na sociedade hoje em dia são os meus interesses pessoais, enquanto na cooperação é necessário que sejam forjados interesses comuns, é necessário, por exemplo, que esses interesses comuns em determinados momentos, tem que ser mais importantes que os interesses pessoais, e que para avançar o processo de cooperação, implica eu ceder ou repensar os interesses pessoais, sem isso é impossível fazer cooperação. Um fato muito típico de um assentamento fora do Brasil, em que quando iniciaram todo o processo de cooperação eles trabalhavam com azeite de dendê e uma firma que trabalhava com isso, pensou em quebrá-los e eles trabalharam no prejuízo durante anos, até que a firma não teve mais capacidade de fazer pressão econômica e aí eles puderam deslanchar na sua organização. Se as pessoas dissessem: " eu não quero, eu não acredito na proposta." eles nunca tinham conseguido dar o retorno; hoje eles têm garantida uma renda em torno de U$ 500,00 por trabalhador. Então isso é um desafio; pra tu construir um processo de cooperação, implica num determinado sacrifício e a idéia hoje em dia de sociedade não, ela só serve enquanto eu conseguir os meus interesses que significa vantagens, e num processo não, ele tem vantagens e desvantagens. É claro que o processo tem que avançar e é necessário que tenha mais vantagens que desvantagens, mas muitas vezes implica em certos sacrifícios"* (CERIOLLI, MST/ITERRA, 1998).

unesp

Percebe-se que para o MST a cooperação não se restringe a prática de ajuda mútua entre os Sem Terra; ela é "considerada um dos importantes instrumentos para alcançar os objetivos do desenvolvimento rural" (MST, 1994, p. 41).

Portanto, o MST concebe a cooperação no sentido de organização do trabalho e da produção agropecuária através da divisão social do processo produtivo, e através de relações sociais que garantam o desenvolvimento global das áreas de assentamento, bem como condições dignas de vida a todas as pessoas que ali vivem (MST: Apud. CALDART, 1997, p. 42).

Para atingir o seu ideal de cooperação, o MST entende que é fundamental inserir as escolas dos assentamentos e acampamentos em um processo onde se discuta e pratique novas formas de organização. Mas, para desenvolver esse processo, o MST entende que é fundamental formar educadores e educadoras a partir de uma vivência sistematizada de cooperação. Neste sentido, o Movimento procura, através de um curso supletivo de magistério, formar seus próprios professores a partir de uma metodologia que exige a prática da cooperação. Com relação a esta metodologia são expressivas as palavras de Ceriolli:

> *"- Para desenvolver este trabalho, nós acabamos optando por uma metodologia, que nos apelidamos de OFOC, ou seja, Oficina Organizacional de Capacitação e ela é classificada entre as metodologias de capacitação massiva porque para ela funcionar ela tem que ter em torno de 40 pessoas participando do processo, e que ela visa estabelecer um processo de formação onde não está em jogo apenas a sala de aula ou o conteúdo, mas faz parte dessa formação, a vivência das pessoas. Então é uma metodologia que acaba envolvendo as pessoas quase 24 horas por dia. Onde se entra em discussão a parte do estudo ou educação, a parte da convivência que faz parte*

> *desse processo educativo e conseqüentemente do processo de aprofundamento das discussões sobre a cooperação.*
> *O curso, então, está organizado em vários tempos que são fixos, até para que o curso tenha validade legal. Mas os alunos têm a liberdade dentro destes pontos fixos, como a carga horária, as disciplinas que vão ter, eles tem a liberdade de acrescentar, eles podem aumentar a carga horária, criar novas disciplinas, o que eles não podem é diminuir em vistas das questões legais. Eles podem criar novas disciplinas a nível de aprendizados que eles acharem importantes.* (CERIOLLI, MST/ITERRA, 1998).

Para o MST, esta metodologia é muito importante e é só a partir da sua efetivação que poderão ser formados os verdadeiros educadores da reforma agrária. Educadores vinculados politicamente e ideologicamente com o MST, ou seja, além de professores eles serão, acima de tudo, quadros do Movimento. Isto fica evidenciado nas palavras de Ceriolli:

> *"- Esta metodologia é importante porque a cooperação não é uma coisa que é inata nas pessoas, a tendência das pessoas dentro da nossa sociedade é a da lei de Gerson: "- Cada um leva vantagem maior no que puder e não é no sentido de se cooperar." Se a gente não cria espaços onde haja necessidade de cooperação, onde a cooperação é possível, e se os educadores não oferecem para as pessoas fazerem este tipo diferente de experiência, as pessoas se balizam pelas experiências normais da sociedade do dia-a-dia, jamais vão ter a oportunidade de perceber que as relações humanas podem ser diferentes, e que a gente acredita que não basta apenas o discurso em sala de aula dizendo: "- Olha, é possível ser diferente." É necessário que as pessoas tenham espaço e possam experimentar isso. É isso um pouco a nossa preocupação, de constituir esses espaços que nem sempre são perfeitos, mas que permitem isso, na medida em que a gente percebe os limites e vai reformulando.*
> *No fundo o que a escola visa é preparar pessoas para organizar melhor os assentamentos e a própria luta pela*

> *reforma agrária e conseqüentemente, as pessoas tem que desenvolver habilidades que possam atender às demandas das realidades dos estados onde elas irão trabalhar, e essas demandas podem ser da área da escolarização ou podem ser novas demandas, então para nós como escola, se essas pessoas se descobrirem capazes para responderem essas demandas e isso é necessário ao Movimento nós nos sentimos muitos felizes em ter contribuído em preparar pessoas que possam dar estas respostas. Então a nossa preocupação não é a de que todo mundo que estuda aqui, tem que ser necessariamente professor. Ele tem que ser alguém que ajude o movimento social avançar; está é a idéia básica, embora também há a preocupação de que ele sai daqui também sendo professor, se por acaso, mais tarde, ele queira assumir uma escola. Eu entendo também que ser professor, ou melhor educador, não deva estar só ligado à escola, ele deve estar ligado a vários processos educativos, inclusive os informais que é fazer parte da vida do assentamento. Então, muitas vezes ele pode contribuir com o processo ajudando na discussão do assentamento, incentivando a participação das pessoas, nisso ele está participando de um processo educativo que não é necessariamente no sentido da escolarização legal. Nesse sentido, eu vejo o educador num sentido mais amplo, tem que ser alguém que ajude no desenvolvimento e na organização da comunidade e não apenas alguém preocupado com a dimensão escola* (CERIOLLI, MST/ITERRA, 1998).

A partir destas considerações, Caldart afirma que educar para a cooperação no MST é ajudar a construir os valores, comportamentos, habilidades e saberes necessários a implementação de novas relações sociais em nossos assentamentos e no conjunto do meio rural (CALDART, 1997, p. 43).

Concluindo, educar para a cooperação no MST é formar agentes transmissores da ideologia deste movimento.

unesp

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MOVIMENTO SEM TERRA

Neste capítulo pretende-se discutir sobre a formação de professores ligados ao MST, buscando apontar, com base na pesquisa realizada, os limites e avanços dessa formação que está sendo desenvolvida a partir de um curso supletivo de 2º grau, com habilitação em magistério. Antes de começar esta discussão faz-se algumas considerações sobre os sujeitos envolvidos neste processo de formação docente.

1. Quem são os alunos formados pelo MST

Os alunos que participam do curso de magistério promovido pelo MST são geralmente militantes do Movimento com idade média de 22 anos e já exerciam, de uma forma ou de outra, alguma atividade ligada ao Setor de Educação. A experiência dos alunos como professores, na maioria dos casos, foi adquirida devido as necessidades de fazer funcionar as escolas dos assentamentos. Neste sentido, o depoimento dado por um aluno do curso de magistério é muito expressivo:

> *"Eu fiz parte da Coordenação Estadual do Movimento em 92 e 93, e depois e me afastei né...? Fiquei assumindo as tarefas do movimento, mas diretamente no assentamento e não assumi mais cargos nas instâncias do MST. Mas, devido a um professor que parou de dar aula e 63 crianças ficaram sem aula, eu me obriguei a assumir uma*

> *escola de assentamento, mesmo tendo só a 6ª série e enfrentando um monte de dificuldades, eu me desafiei e não sabia que era a minha vocação. Ai eu descobri que eu tinha vocação para trabalhar com a educação no assentamento. E discutindo com o Setor de Educação Estadual, eles acharam por bem que eu viesse fazer o curso de magistério, pra mim me preparar melhor pra dar aula na escola"* (JONAS DA CONCEIÇÃO, ITERRA/MST/RO, 1999).

Esses alunos são, na sua grande maioria, filhos de assentados e acampados que se destacam na organização de suas comunidades. Este fato é decisivo para que as lideranças dos assentamentos e acampamentos os indiquem para fazer o curso, na perspectiva de que passem a assumir um compromisso maior com o MST, ou seja, recebam uma formação para serem futuros quadros do movimento.

De maneira geral, os alunos que participam do curso de magistério do MST têm suas origens ligadas ao meio rural. Portanto, são pessoas que conhecem a realidade em que estão inseridos. Muitos testemunharam a perda da propriedade familiar e passaram grandes necessidades, muitos tiveram que deixar o campo para estudar na cidade, outros simplesmente deixaram de estudar. Essa situação fica bem expressa no testemunho dado por uma aluna do magistério.

> *"Eu nasci lá no interior do Maranhão, na cidade de Imperatriz, na verdade era no interior né? O meu pai era pequeno produtor, a minha mãe era só doméstica, trabalhava só em casa e ajudava também ele no trabalho. Dai quando eu fiquei com a idade de cinco anos, eu fui morar com a minha avó na cidade, porque eu tinha que estudar e o meu pai continuou morando no interior. Quando eu tinha dez anos, ai o meu pai... Quer dizer, meu pai ficava mandando dinheiro para sustentar a*

gente, para comprar comida enquanto eu tava com a minha avó. Quando eu tinha dez anos o meu pai perdeu a terra dele pro banco... Porque eles pegavam empréstimo no Banco para plantar e ai teve uma seca e eles não conseguiram pagar o dinheiro do Banco, então ele acabou perdendo a terra. Ai começou a pior etapa da nossa vida, assim, a gente tinha uma casa na cidade, mas a gente ia comer o quê? Então tudo ficou difícil. Eu tinha onze anos, mas eu tinha que arrumar alguma coisa para fazer; então comecei a ser babá, eu fui cuidar das crianças da minha vizinha, para eu poder estudar. Ai já começou né?... comecei trabalhar com onze anos, fui babá, fui lavadeira de roupa, fui doméstica. Depois que eu fiquei sendo doméstica, meu pai conheceu um pessoal de um assentamento que não era ligado ao Movimento Sem Terra, não tinha nada a ver, e o pessoal convidou ele para ir lá conhecer. Aí ele foi... Daí ele acabou comprando terra nesse assentamento. Comprando não. Pagando algumas plantações que o dono da terra tinha. Na verdade não podia comprar. Daí começou toda a confusão... Enquanto isso, eu trabalhava na cidade, de doméstica, e estudava. Ia visitar eles só no final de semana. Depois a gente teve muito problema com o pessoal desse assentamento, porque eles não admitiam que pudesse ser vendida a terra, mas na verdade o meu pai não tinha comprado, ele tinha pagado um dinheiro para indenizar umas plantações de banana que tinha no lote. Depois a gente, foi tirado dessa terra, tirado mesmo!!! colocaram a minha mãe com duas crianças na beira de uma estrada e eu que ficava na cidade, e meu pai também tinha ido para a cidade, porque todo domingo ele ia vender macaxeira, abóbora, estas coisas na feira. E quando ele voltou, ele encontrou a minha mãe com as duas crianças pequenas na beira da estrada, e as coisas de casa lá... O pessoal tinha tirado ela de lá do barraco... que a gente morava num barraco, lá no interior... Aí foi aquela confusão. Entramos na justiça, até que conseguimos ficar com este pedacinho de terra, lá desse assentamento. Devido a este problema que teve, o assentamento terminou se dividindo, e então a gente conheceu o pessoal do MST" (SIMONE SILVA, ITERRA/MST/MA, 1998).[38]

[38] Ver em Anexo Nº.10, a história de vida da aluna.

As histórias dos alunos são bastantes parecidas, observe:

> *"Meu nome completo é Deusamar Sales Matos, e popularmente Deusa. Eu sou filha de camponeses, pobres mesmo, trabalhavam de meeiros lá no Maranhão e o meu pai sempre foi muito pobre, a gente passou uma vida muito difícil, porque naquelas regiões do Maranhão, assim bem subdesenvolvidas, que você possa imaginar. Então lá, a opressão era muito forte e por minha família ser muito pobre, a gente sofreu muito lá; muitos filhos e meu pai não tinha uma clareza... minha família nunca teve assim uma clareza política de como melhorar a vida, sempre achavam que seria daquele jeito mesmo. Nascemos pobres, então é assim mesmo que deve ser. E ai, a gente viveu lá até o ano de 1986, fiquei até a idade de vinte anos no estado do Maranhão. E chegou uma época em que meu pai começou a perceber as coisas tinham que melhorar, porque a vida não era só aquilo né? ... porque já estava naquela idade, já estava ficando velho, nós já tudo grande, passando uma infância infernal, porque eu não posso dizer, assim, que eu tive infância. Hoje eu vejo o meu filho, meu filho não tem nada, mas pelo menos não tem a vida que eu tive. A gente só tinha pobreza, passava fome, eu nunca tive nem sequer um brinquedo. Hoje eu vejo as crianças ai brincando com brinquedos e eu nunca tive isso. Nossos brinquedos era a gente que fazia: bonequinha de milho, boneca de pano, essas coisas. Nós não tivemos o que as crianças de hoje tem, e nos passamos muita fome também, porque a gente tinha que comer o que tinha, e muitas vezes não tinha era nada. A terra lá era muito ruim e o que o meu pai produzia tinha que dividir com o dono da terra. Então, nós passamos por muitas dificuldades. Era muito difícil pra gente estudar, eu estudei assim de pouquinho. Eu estudava um pouco e depois ficava dois, três anos sem estudar, era aquilo: a gente nunca teve uma oportunidade de estudar direto. Por isso que hoje eu estou com essa idade fazendo magistério, porque eu nunca tive a oportunidade de estudar direto"* (DEUSAMAR MATOS, ITERRA/MST/PA, 1998).[39]

[39] Ver em Anexo Nº.11, a história de vida da aluna.

unesp

De acordo com este testemunho é possível captar um pouco da realidade em que viveram e ainda vivem os alunos que participam do curso de magistério. Eles têm duas características que acompanham o professor: *o medo e a ousadia*.

Ao deixarem os seus acampamentos e/ou assentamentos, os alunos, principalmente aqueles provenientes do norte e nordeste, enfrentam o medo de, pela primeira vez, *"pisar na cidade grande"* e enfrentar todos os perigos que a caracterizam, por exemplo: assalto. Segundo uma aluna do magistério, a primeira experiência em deixar o assentamento e viajar até o ITERRA é muito difícil, e ela comenta :

> *"- Nós saímos lá do interior do Maranhão para estudar no ITERRA, aqui no RS. Nós estava com medo porque era a primeira vez que a gente deixava o nosso estado. Antes o lugar mais longe que eu já tinha ido era São Luiz, que é a capital do estado. E assim né...? Eu não sabia nem onde ficava Veranópolis. Eu só sabia que quando chegasse em São Paulo, a gente tinha que pegar outro ônibus. Quando chegou em São Paulo, nós ficamos assustadas com aquela agitação toda lá do Tietê, porque a gente nunca tinha visto tanta gente daquele jeito, naquela correria toda. E para completar aconteceu uma tragédia: roubaram todo o nosso dinheiro, e nós não conhecia ninguém para nos ajudar. Eu comecei a chorar e não sabia como falar pra Toinha, porque o dinheiro dela estava comigo. Mas eu tive que falar e ela ficou muito nervosa. Depois de algum tempo nós ligamos lá na Secretaria Estadual do Maranhão e eles nos orientaram sobre o que fazer. Eles nos deram o telefone do Alojamento do MST em São Paulo. Ai a gente ligou lá e explicou o que tinha acontecido e eles foram pegar a gente lá no Tietê. Foi uma experiência horrível"* (SIMONE, ITERRA/MST/MA, 1998).

A partir deste depoimento, pode-se ter uma idéia das dificuldades que esses alunos enfrentam para dar continuidade aos estudos. E enfrentar todos esses obstáculos

unesp

em busca de novos conhecimentos é, sem dúvida nenhuma, uma grande ousadia. Esses alunos vêem de todos os Estados do Brasil, trazendo junto com as bagagens o sonho de concluir o 2° grau, com habilitação em magistério, para contribuir no processo de formação de novos sujeitos sociais do campo.

> "- *Eu pretendo ser um educador, mas não aquele educador que fica preso entre as quatro paredes* da sala de aula, mas sim aquele educador ambulante, vinculado as massas nos trabalhos de base" (RODIMAR, ITERRA/MST/SC, 1998).
>
> *"- Eu pretendo realmente ser uma educadora da Reforma Agrária, porque precisamos mudar a educação do nosso país, nos como educadores devemos criar sujeitos com força e sede de justiça e de indignação, contra a exploração e a excludência que existe na nossa sociedade"* (LIANE, ITERRA/MST/RS, 1998).

Esta turma do curso de magistério (VI Turma), iniciou a Etapa Preparatória com 82 alunos, dos quais haviam dois que não eram ligados ao MST, mas lecionavam em escolas de acampamentos. No entanto, durante esse processo iniciado em 97, quase cinqüenta por cento (50%) desistiram do curso.

Pelas observações e conversas informais durante a pesquisa de campo foi possível constatar que essas desistências foram conseqüências da metodologia utilizada no desenvolvimento do curso, que ocupa todo o dia dos alunos e exige destes um processo de organização coletiva permanente.

Um outro fator, que justifica as desistências é a expectativa com que os alunos chegam à escola, uma vez que a maioria não sabe como o curso é organizado e

imaginam vivenciar as mesmas experiências da escola tradicional. O fato de terem o dia todo ocupado por várias atividades é o que mais inquietada os alunos durante a Etapa Preparatória, porque não seu cotidiano eles não tem o dia organizado, com tempos e horários para realizar diversas atividades. Neste sentido são importantes as palavras de uma aluna do curso de magistério:

> *"Devido a esse processo teve muita desistência, porque hoje a gente é em 41 alunos do magistério. Houve muita desistência, mas o que a gente avalia dessa desistência é a falta de militância, porque você tem que ser muito militante pra ficar aqui; aliás, essa escola é pra militância mesmo, né...? A gente só tem clareza disto, depois que a gente tá aqui. Porque, às vezes , tem uma pessoa muito nova de movimento que vem pra escola, e ela tem dificuldades de ter o domínio no processo, porque quem convive no acampamento, que passa pelo processo de acampamento, ela consegue atuar no movimento, consegue ficar nessa escola. Mas, que tem muita mordomia não consegue ficar na escola. Aqui a gente tem que levantar às seis horas da manhã e só vai dormir as onze horas da noite, e isso quando a gente não tem trabalho pra fazer"* (MÁRCIA RAMOS, ITERRA/MST/SP, 1999).

A partir deste depoimento, pode-se inferir que a Etapa Preparatória do Curso de Magistério tem como objetivo identificar quais os alunos que realmente são militantes do Movimento; quais os alunos que irão cumprir todas as atividades "propostas" pelo movimento. Isso fica claro nas palavras de um aluno do curso:

> *"- Hoje eu tenho uma outra visão daquela anterior. Quando eu vim pro acampamento, eu vim com o objetivo de conquistar um pedaço de terra; hoje a minha visão e*

> *totalmente diferente, até mesmo pelo próprio processo de formação que passei e que a gente passa. Eu, hoje, para mim não interessa só a terra e eu estou a disposição do Movimento. Eu sei que tem que ter uma fonte de subsistência, que seria a terra pra mim, mas eu estou a disposição do Movimento pro que der e vier, porque no processo de formação se você para diante de apenas um assentamento você não constrói ele, e o objetivo não é você parar, nada vai adiantar se eu parar o barco. Eu tô ai, a disposição e a vontade que eu tenho e de ser capaz de formar outras pessoas, pra mim não importa o lugar, seja lá onde for, o que for preciso fazer pra continuar o processo de formação eu estarei disposto" (CIDO MAIA, ITERRA/MST/SP, 1998).*

Como é possível perceber, este aluno já é um militante do movimento; portanto, suas ações visam atingir os objetivos do movimento. Este aluno, assim analisa a questão da desistência no curso.

> *"- Eu vejo como um processo de seleção natural, e é ai que você vê a capacidade das pessoas porque é um desafio. Da forma como nós começamos, com um número de alunos muito alto, hoje nós estamos com 43 alunos, mas é um caminho, uma roda que gira e se você não acompanhar você fica pra traz. Dentro do Movimento Sem Terra é isso: se você tropeçar diante das primeira dificuldades que você encontra, você não vai conseguir nunca. Eu acho que é um processo natural e que é um teste de resistência, ou você vai ou fica" (CIDO MAIA, ITERRA/MST/SP, 1998).*

A partir destas considerações, não resta dúvida de que o curso de magistério é um teste de resistência, e só aqueles que incorporam a ideologia do MST conseguem concluí-lo. Neste sentido concordo com a afirmação feita por Navarro:

> *"...a pasteurização ideológica e discursiva tem sido obtida nas escolas de formação que a organização mantém, quando recebe principalmente adolescentes filhos das famílias de sem-terra, jovens de idades variando entre 21-22 anos, muito mais suscetíveis a processos de formação política centrados no fascínio da aventura militar e, certamente, mais predispostos a aceitar as interpretações macrosociais propostas pelo modelo adotado" (NAVARRO, 1997, p. 29)*

Em síntese, pode-se inferir que os alunos participantes do Curso de Magistério do MST são militantes comprometidos com os objetivos do movimento e sua atuação não irá se efetivar apenas no ambiente educacional, mas nas várias frentes de atuação do MST, principalmente naquelas relacionada à formação, entendida como a transmissão da ideologia do movimento.

2. Quem são os Professores?

Antes de tecer qualquer consideração a respeito dos professores envolvidos no Curso de Magistério do MST, deve-se ressaltar que a Escola Josué de Castro, pertencente ao ITERRA/MST, não possui um quadro docente fixo. Este fato já a distância da proposta educacional em alternância desenvolvida pelas Escolas Famílias Agrícolas, que possuem um quadro docente fixo.

Manter um quadro docente fixo, que tenha consciência e comprometimento com os objetivos que se pretende atingir, é imprescindível para se desenvolver um processo educativo de qualidade. Essa é uma condição que possibilita aos envolvidos no processo ensino-aprendizagem uma reflexão sobre a sua prática; possibilita um aprender a

aprender com a realidade; o que ensinar e como ensinar. Além do mais, manter um quadro fixo traz a perspectiva de garantir qualidade e continuidade a qualquer processo educacional, na medida em que professor e aluno estão em constante interação.

A falta de um quadro docente fixo frustra o planejamento coletivo e impede o desenvolvimento da interdisciplinaridade, que é fundamental no processo de formação de professores e na construção de um currículo integrado. Neste sentido Souza corrobora:

> "A atitude interdisciplinar exige outras formas de organização do trabalho docente, ela implica um diálogo com e entre conhecimentos, portanto, pressupõe uma atitude diferenciada dos professores em relação à disciplina de seu domínio, uma abertura para as outras disciplinas, a troca de experiência, a disponibilidade para planejar junto com outros professores e propor formas de integração do currículo" (SOUZA, 1998, p.32).

Os professores atuantes no Curso de Magistério do MST são pessoas que se identificam com a proposta educacional do movimento e, por conseguinte, com seus objetivos; alías, este é um pré-requisito básico para um professor atuar nos cursos de formação desenvolvidos no Movimento Sem-Terra.

No que se refere à formação profissional, foi constatado durante a pesquisa de campo que a maioria dos professores possui curso superior e, geralmente, são professores universitários envolvidos no processo de construção de uma educação básica para o campo. Esses professores, normalmente, são do próprio Estado (RS), o que acaba facilitando ao Movimento contratá-los para desenvolver as disciplinas obrigatórias do currículo, programadas para cada etapa do curso. Entre estes professores, existem

aqueles que são lideranças do MST e normalmente desenvolvem atividades/seminários que visam garantir a unidade dos alunos em torno dos objetivos do Movimento.

Durante a pesquisa de campo verificou-se que, no desenvolvimento da Etapa preparatória, foram realizados os seguintes seminários pelas principais lideranças do MST: História e Mística do MST (Edgar Kolling) ; Organicidade do MST (Edgar Kolling); Proposta de Educação do MST (Roseli Caldart); Reforma Agrária e Direitos Humanos (Juvelino Stronzak); Ética e Relações Humanas (Isabela Camini); Elementos Fundamentais do Programa Agrário do MST (João Pedro Stédile); Seminário de Análise de Conjuntura[40] (Dinarde Belato).

De modo geral, é possível inferir que os professores envolvidos no Curso de Magistério do MST devem desenvolver seu trabalho na perspectiva de contribuir, principalmente, para a formação de militantes. Isto é um grave problema apresentado pelo curso. Por quê?

Porque, entende-se que a formação de militantes acontece diariamente nas atividades desenvolvidas pelos alunos em suas comunidades e se há necessidade de se reforçar a militância, isso não pode ocorrer, essencialmente, num curso de formação de professores. Não quero dizer, porém, que não deva haver uma formação política nos cursos de formação de professores . É preciso ficar claro que, o processo de formação de professores é muito complexo e exige muita dedicação, estudo/leitura, pesquisa, troca

[40] Esta atividade é realizada em todas as etapas do curso, sempre por uma liderança nacional do MST. Nesta atividade é feito um balanço geral da questão agrária e das políticas governamentais em relação a reforma agrária.

de experiências, reflexão sobre a prática e sobre a teoria... Sobretudo, em um curso de formação de professores em alternância.

3. A Formação do Professor das Séries Inicias em Discussão.

A formação de professores primários é uma das questões mais complexas que permeiam o sistema educacional. Portanto, não se tem a intenção de dar conta de todas as variáveis que interferem no processo de formação docente, mas fazer algumas reflexões sobre esta formação a partir da experiência do Curso de Magistério desenvolvido pelo MST.

Na história educacional brasileira a formação de professores em nível médio sempre esteve atrelada aos interesses daqueles que monopolizam o poder político, econômico e social. De maneira geral, sempre se procurou formar estes professores para garantir a manutenção da "ordem social vigente". Na bibliografia disponível não se encontra nenhum vestígio de uma proposta de formação de professores primários em nível médio ligada aos interesses da classe trabalhadora.

Portanto, não causa estranheza o fato de muitos destes professores serem meros transmissores de alguns poucos conhecimentos que possibilite ao aluno dominar, ainda que precariamente, a leitura , a escrita e arte de fazer alguns cálculos matemáticos. O objetivo sempre foi claro: qualificar mão-de-obra para atender às exigências do mercado de trabalho.

Segundo a pesquisadora Silva, grande parte dos problemas da formação do professor no Brasil foi suscitada ou agravada pelo abandono da escola pública neste país

e pelo conseqüente desprezo conferido aos seus profissionais (SILVA, 1998, p. 22).

Aprofundando suas análises sobre a formação do professor, Silva faz a seguinte crítica:

> "a formação do professor primário em nível médio, além de ser absolutamente insuficiente enquanto formação de um profissional da educação crítico, reflexivo e intelectualmente autônomo, tampouco oferece aos seus egressos uma base de conhecimentos gerais suficientes para que ingressem no ensino superior, em estabelecimentos de qualidade reconhecida" (SILVA, 1998, p. 22).

Esta situação está diretamente relacionada a uma concepção de currículo distorcida, descontextualizada e que está a serviço dos grupos dominantes. Neste sentido, Yong (1971) afirma que os grupos dominantes determinam o conhecimento legítimo e como ele será organizado e distribuído nos sistemas educacionais. Silva vai além, e afirma que " os conhecimentos mais valorizados incluem tradições culturais de grupos e classes dominantes e, por conseqüência, excluem as tradições culturais de classes e grupos subordinados" (SILVA: Apud. SOUZA, 1999a, p. 19). A partir destas considerações, é possível afirmar que o currículo sofre as determinações políticas, econômicas, sociais e culturais dos grupos dominantes.

Desta concepção de currículo, a educação brasileira é historicamente caracterizada por delegar ao ensino médio a dualidade de possibilitar aos jovens das classes mais favorecidas o acesso imediato ao curso superior, e aos jovens trabalhadores o preparo para a mão-de-obra técnica na tentativa de adeqüá-los ao mercado de trabalho. Está situação, tem sido expressada em todas as reformas do ensino. Em relação a isto, Fernandes corrobora:

> *"A profissionalização compulsória e fracassada da 5.692/71, foi o exemplo de mais uma reforma legal que tinha como objetivo atender o mercado de trabalho, sacrificando escolas e alunos a medidas ditatoriais completamente distanciadas da realidade" (FERNANDES, 1999, p. 22)*

Atualmente a LDB indica o caminho político para o novo ensino médio brasileiro de caráter geral, que objetiva eliminar esta dualidade, formando cidadãos para o pleno exercício da cidadania. De acordo com a LDB os currículos serão organizados na perspectiva de proporcionar aos alunos o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, tendo em vista facilitar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Com certeza isto é muito bonito, mas infelizmente tudo não passa de uma imposição da economia globalizada, na qual a capacidade de aprender a aprender é condição básica para competir minimamente no mercado trabalho.

Partindo deste pressuposto, acredit-se que a problemática que envolve a formação de professores tende a se agravar e até mesmo impedir que o movimento sem terra continue formando os seus educadores, uma vez que a nova LDB (Lei 9.394) dispõe em seu artigo 62 que:

> *"A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".*

unesp

Esta meta torna-se mais audaciosa e preocupante na medida que, a LDB instituiu, em seu artigo 87, parágrafo 4º que:

> *"até o fim da década da Educação (2007), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".*

Formar professores em nível superior é, sem dúvida nenhuma, importante; No entanto, estas medidas preocupam e podem agravar ainda mais a formação de professores, caso não haja um planejamento coletivo visando estabelecer parâmetros para esta formação. Não é só disto que precisamos para resolver os problemas referentes à educação e o que é pior, se esta formação ficar a cargo de algumas universidades privadas, que não têm nenhum compromisso com a qualidade do ensino, estaremos mergulhando de vez na crise educacional.

Além disso, "pouco adiantará modificar a formação desses profissionais, se tal mudança não se fizer acompanhar pela elevação expressiva de suas condições materiais de trabalho" (SILVA, 1998, p 22). É preciso criar, antes de tudo, projetos que resgatem a dignidade do professor; é preciso proporcionar-lhe condições dignas de sobrevivência que o permitam se dedicar exclusivamente ao seu ofício. A profissão de professor não pode ser encarada com um "bico" para complementação de renda familiar, no entanto é isso que vem acontecendo.

Atualmente as novas relações de trabalho e a necessidade do aumento da produtividade geradas pelos mercados crescentemente globalizados trazem altos custos sociais para a classe trabalhadora, que cada vez mais engrossa as fileiras dos miseráveis. Segundo as estatísticas oficiais, apenas 10 % da população detêm em torno de 60% das

maiores riquezas, enquanto 40% vivem em total condição de miséria. No campo educacional, apesar de todo discurso do governo, os investimentos são vergonhosos, praticamente inexistem. Como atingir, então, a tão esperada qualidade em educação? Será que isso é apenas mais uma profecia para o próximo milênio? Sobre este assunto Brzezinski comenta:

> "O governo alardeia que, no início do século vindouro, pelo volume de recursos aplicados e as medidas tomadas em relação à educação básica, o Brasil contará com uma taxa de escolaridade de 90% no ensino fundamental e que no final da Década da Educação, decretada pela LDB para o período de 1997-2007, "somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". No entanto, a UNESCO denuncia que em 1995 foram aplicados apenas 3,7% do PIB em educação, ficando nosso país atrás até da Etiópia (4,9%) e Ruanda (3,8%). Isso coloca o Brasil em 80° lugar do mundo em aplicação de recursos na área educacional" (BRZEZINSKI, 1998, p. 141).

Infelizmente, essas evidências comprovam que às vésperas do novo milênio e dos 500 anos da "descoberta do Brasil" os referênciais de qualidade de vida dos brasileiros, relativos à educação, saúde e emprego, indicam um quadro deprimente.

Centrando nossa atenção no campo educacional, observa-se uma contínua desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e o sucateamento do ensino superior. "O governo insiste em apontar este nível de ensino como improdutivo e corporativo, argumentando que se faz necessária e urgente a sua privatização para aumentar a produtividade e torná-lo mais competitivo" (BRZEZINSKI, 1998, p. 143).



O Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, endossando estes argumentos, tem a nítida intenção de extinguir as licenciaturas e pôr em prática os programas de formação docente para portadores de diplomas de ensino superior que queiram se dedicar à educação básica. De acordo com o ministro "um médico tem plena competência para ensinar física, química e biologia". Será? A respeito disto Brzezinski argumenta:

> "Com tais declarações e atitudes, o ministro enfraquece a luta pela profissionalização do magistério, desvalorizando a formação inicial, e contraria toda a teoria sobre a prática pedagógica. Ademais, procura iludir a população brasileira, que não tem obrigação de conhecer a organização do trabalho pedagógico da escola afirmando que "e mais importante que o professor saiba o conteúdo a ser transmitido do que como transmiti-lo" (BRZEZINSKI, 1998, p. 144).

A partir destas considerações, fica evidente que o Ministro da Educação ignora o fato de que a atividade docente não deve ser secundarizada, ela deve estar vinculada diretamente à prática pedagógica profissionalizada. Vale ressaltar que a "prática pedagógica constitui um campo específico de conhecimento que trabalha com uma multiplicidade de dados e conceitos fornecidos por outros campos de conhecimento, que são por ela confrontados, em face as realidades da educação[41]".

Não se pode perder de vista também que a formação inicial e continuada dos educadores são componentes do profissionalismo. De acordo com Nóvoa, estes

---

[41] MEC. *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.* 1997. (Documento Preliminar).

unesp

componentes associam-se a outros, como: o exercício da atividade em tempo integral, o estabelecimento do suporte legal para o exercício da profissão, a partilha de um conjunto de normas e valores e de um corpo de conhecimentos e de técnicas de instrumentação identificadores do profissional... (NÓVOA:1991. Apud. BRZEZINSKI, 1998, p. 147)

Não há como substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências acumuladas em instituições de ensino e, o que é mais grave, pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes. (BRZEZINSKI, 1998, p. 148)

Diante das políticas educacionais do Ministro da Educação, é um engodo anunciar que a educação é uma prioridade governamental e que a LDB, por estar baseada na realidade brasileira, irá fomentar o desenvolvimento nacional. Segundo Brzezinski, a questão é saber exatamente a que preço se fará o desenvolvimento da educação nacional, que historicamente se pauta pela exclusão de diversos segmentos sociais, privilegiando o atendimento de quem já é incluído no sistema capitalista. (BRZEZINSKI, 1998, p. 145)

Talvez, para o governo, priorizar a educação seja sinônimo de adaptar os alunos às exigências da sociedade contemporânea, seguindo a risca a cartilha do Banco Mundial. Neste sentido, Frigotto comenta:

> "Quando examinamos o que é a prioridade do ensino fundamental escancara-se a subserviência, especialmente ao Banco Mundial, que situa a educação, para os países que estão programados ao ajuste global, como estratégia de alívio da pobreza e filantropia social. Evidencia-se, também, que como em nenhum outro momento de nossa história os conteúdos e métodos pedagógicos do Banco Mundial e dos empresários mediante suas instituições

> educacionais, se tornam o programa oficial" (FRIGOTTO, 1999, p.11).

Para Frigotto, a estratégia de filantropia e alívio da pobreza fica patenteada pela fixação de 300 dólares aluno/ano; enquanto que, em países como Alemanha, EUA, França, observa-se que o mesmo é de 10 a 12 vezes maior. (FRIGOTTO, 1999, p.11).

A partir destes dados, pode-se inferir que a prioridade do governo não é desenvolver uma política educacional onde a difusão dos conhecimentos tecno-culturais necessários à formação integral dos cidadãos, seja igual para todos. Muito pelo contrário, por traz do discurso de eqüidade está a orientação pedagógica do Banco Mundial que, segundo Frigotto, tem como objetivo "a adaptação e conformação do trabalhador no plano psico-fisico, intelectual e emocional às novas bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção" (FRIGOTTO, 1999, p. 11).

Diante deste quadro, o Curso de Magistério do MST representa a voz daqueles que são excluídos das políticas públicas. Apesar dos seus limites e contradições, ele é uma tentativa deste movimento social em formar professores para atuar no processo de luta pela terra. Neste contexto, o aluno é formado para ser professor e ao mesmo tempo militante do movimento.

Segundo Caldart, a formação de professores no Movimento Sem Terra "é um processo através do qual nossos educadores e nossas educadoras constróem as competências sociais necessárias para participarem ativamente das ações transformadoras em que está envolvido o MST, desde o lugar específico da educação. Isto quer dizer estar preparado para IMPLEMENTAR (pensar e fazer acontecer) um PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO coerente com os desafios atuais da luta pela

Reforma Agrária e pela transformação social em nosso país" (CALDART: Apud, CAMINI, 1998, p. 119)

Um dos limites apresentados pelo Curso de Magistério do MST é que nesta concepção de formação de professores são priorizados os aspectos políticos-ideológicos em detrimento das técnicas pedagógicas indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho docente. É preciso ter clareza de que só a militância em um movimento social não garante a competência pedagógica necessária ao trabalho do professor.

Não resta dúvida de que os cursos de formação de professores devem formar politicamente os estudantes, mas secundarizar os conhecimentos técnicos necessários à pratica educativa é um erro. Sobre esta questão, são importantes as considerações desenvolvidas por Gadotti:

> "Estudante politizado é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola. É um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir explicações, motiva o professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, discute a gestão da escola, o currículo, enfim, o projeto político-pedagógico da escola" (GADOTTI, 1995, p. 85).

Ser um professor comprometido politicamente com a educação é essencial para garantir uma maior eficácia no desenvolvimento das atividades docentes. Mas, a partir do momento em que a função do professor fica limitada a transmissão de alguns conhecimentos e da ideologia de determinado grupo, nega-se o essencial do processo educativo: formar cidadãos críticos, aptos a desvendarem a realidade.

Durante a pesquisa de campo foi possível constatar que a escola Josué de Castro não atende às especificidades organizacionais apropriadas à formação de professores. Embora a escola assegure recursos materiais básicos para os alunos realizarem suas tarefas de formação (biblioteca, equipamento de vídeo e computador com acesso a internet, materiais didáticos atualizados, assinatura de jornais e revistas), os alunos pouco utilizam esses recursos, uma vez que o dia-a-dia na escola não se restringe ao processo de formação específica do professor e as outras atividades acabam sendo consideradas mais prioritárias.

Isto, deve-se ao fato de a escola possuir um projeto pedagógico próprio, onde a prioridade é formar quadros para o MST; é formar agentes que organizem os assentamentos numa perspectiva de cooperação. Neste sentido, o Movimento entende que um educador da Reforma Agrária tem que ser formado para trabalhar todas as demandas da sua comunidade.

Um outro limite à formação de professores no movimento é a falta de um programa de capacitação pedagógica continuada, capaz de propiciar subsídios teóricos que permitam aos professores analisarem a sua prática pedagógica, na perspectiva de aprimorá-la. Esses programas são de fundamental importância para que o trabalho desenvolvido nas escolas dos assentamentos e acampamentos seja mais qualificado.

Embora tendo claro estes limites, algumas indagações surgem face a formação do professor a partir de um movimento social:

- Qual será a formação adequada para esses professores, que convivem no seu dia-a-dia com a insegurança advinda de uma acampamento de beira de estrada?

unesp

- Qual será a formação adequada para um professor que terá que trabalhar com uma criança que cresceu assistindo o confronto de seus pais com policiais militares e que aparenta ter 8 anos de idade biológica e tem 30 de idade mental?
- Será que esta formação desenvolvida pelo MST não é adequada?
- Será que a saída para superar esses problemas é formar professores em nível superior?

Estas são questões que extrapolam o ambiente acadêmico e são difíceis de serem solucionadas pelo pedagogo, agrônomo, pelos doutores e pós-doutores. Estes últimos quanto mais sobem os degraus da hierarquia acadêmica, mais se distanciam da realidade. Não se pode, portanto, dizer que a formação de professores desenvolvida no curso de magistério do MST seja inadequada, mas sim que apresenta limites que precisam ser superados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pauta de reivindicações dos movimentos sociais, o acesso à educação sempre esteve presente. No entanto, nenhum movimento social teve tão definido, quanto o MST tem, que tipo de educação reivindicar. Atualmente, o MST é o movimento social que tem mais explícitas e elaboradas suas propostas educacionais.

No início da história do MST, a preocupação era garantir, na terra conquistada, uma escola para as crianças e jovens sem terra. Depois vieram as discussões em torno da qualidade do que era ensinado e sobre quais princípios educacionais deveriam nortear as atividades nas escolas dos assentamentos e acampamentos. Definidos os princípios, detectou-se a necessidade de formar professores ligados ao MST.

Para suprir esta demanda, o MST desenvolve um Curso de Magistério que tem por objetivo qualificar e/ou habilitar professores para atuar nas escolas dos assentamentos e acampamentos, além de formar quadros para o movimento. Esta é, sem dúvida nenhuma, uma experiência muito interessante, que consegue motivar os alunos que dele não se evadem. Os principais mecanismos usados pelo movimento para manter esta motivação são a mística e o processo de gestão do ITERRA.

De modo geral, é possível dizer que o curso de magistério apresenta alguns avanços e possui alguns limites e desafios que precisam ser superados.

No que se refere aos avanços, é possível apontar:

O sistema de avaliação proposto rompe com os padrões da avaliação tradicional, onde a prioridade era detectar a quantidade de conteúdos que o aluno conseguia absorver, sem levar em consideração o fato de ter alguma relevância para a vida do

educando. É possível inferir que a avaliação é concebida como um processo de análise, onde professor e alunos são sujeitos ativos do processo.

Os alunos são incentivados a desenvolver uma pesquisa monográfica, cujos resultados devem ser apresentados à uma banca examinadora. Esta atividade é um dos pré-requisitos para que o aluno seja aprovado no curso. Nota-se que isto é, sem dúvida nenhuma, uma grande avanço do MST, que mesmo em um curso supletivo com habilitação em magistério a pesquisa é valorizada. O Curso de Magistério do MST é o único em que os alunos são incentivados a desenvolver uma pesquisa monográfica. Nem mesmo os cursos de graduação em Pedagogia têm essa característica, muitas vezes os alunos entram e saem da graduação sem nunca terem pesquisado.

Um fato bastante interessante do curso de magistério são as atividades de extensão que os alunos desenvolvem junto à comunidade de Veranópolis. Os alunos oferecem cursos de informática e datilografia para as crianças carentes do município.

O principal limite apresentado pelo curso é a questão da alternância. Por quê? Em primeiro lugar, é preciso levar em consideração o fato de que a experiência educacional em alternância visa primordialmente a formação de técnicos agrícolas e não de professores. Em segundo lugar, a formação de professores exige um processo continuado e acompanhado, onde os sujeitos envolvidos

De acordo com algumas conversas informais com os alunos, soubesse que a maioria só é acompanhada durante o Tempo Escola, porém com restrições, pois no ITERRA não há uma equipe pedagógica permanente para tirar as dúvidas dos alunos.

Para superar este limite, o movimento sem terra deve continuar buscando parcerias junto às universidades, para formar uma equipe pedagógica capaz de

acompanhar o trabalho desenvolvido pelos alunos do curso de magistério durante o Tempo Comunidade e os demais professores dos assentamentos.

Neste trabalho foi detectado que o tempo reservado aos estudos é muito pouco, pois a maior parte é dedicado ao processo de gestão do ITERRA, que apesar de importante, não é fundamental para o processo de formação dos professores. Os alunos devem se dedicar mais aos estudos durante o tempo escola, pois durante o tempo comunidade não há espaço para isto, haja vista o conjunto de atividades relacionadas ao MST que terão que cumprir.

Um dos grandes desafios colocados para o MST é garantir que os alunos formados no magistério estejam envolvidos diretamente no processo de educação. Os resultados das pesquisas de campo indicam que há um grande número de professores formados pelo MST que não estão atuando na área educacional. Se levarmos em consideração que o principal objetivo do Curso de Magistério é formar quadros para o MST, este fato não causa estranheza; mas se levarmos em consideração a demanda por pessoas qualificadas para atuarem nas escolas dos assentamentos e acampamentos, a situação é preocupante.

No currículo do MST, assim como no oficial, há uma preocupação em formar os jovens para o trabalho. Com uma grande diferença, no currículo do movimento a intenção e formar os jovens para se libertarem da exploração do capital, enquanto que o oficial, ao estar imerso na ideologia burguesa, acaba por aprisioná-los. Nos documentos do movimento pode-se perceber a intenção de construir um currículo específico para o meio rural, ligado à realidade vivida nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Portanto, pode-se dizer que o MST vai de encontro a tendência do currículo ser oficial. Para o movimento, o currículo oficial coloca o professor como mero executor de

unesp

uma proposta pronta e rigidamente detalhada, desconsiderando a realidade do aluno concreto.

O curso de magistério desenvolvido pelo MST é uma experiência importante, ao ligar a formação de professores ao movimento social, mas esta ligação não pode se tornar justificativa para a precariedade técnico-pedagógica desta formação. Há, portanto, muito o que avançar, e esses avanços só serão efetivados se o movimento social e a universidade forem capazes de dialogar produtivamente, superando seus limites atuais, no sentido de construir uma educação crítica e voltada aos interesses da maioria da população.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, M. R. O. O MST e a Educação: a perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do Movimento. In__: *A Reforma Agrária e a Luta do MST*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

ANDRADE, M. R. O. *O Destino Incerto da Educação entre os Assentados Rurais do Estado de São Paulo*. Campinas (SP): UNICAMP: Faculdade de Educação, 1993. (Dissertação de Mestrado).

ARGUMEDO, Manuel Alberto. O ensino agrícola no Brasil: uma estratégia educacional. In:__ *Educação em Debate*. Fortaleza, v.415, nº 21, p.p. 55-90, jul/dez. 1982, jan/jun 1983.

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 2ª ed. 1986.

BEZERRA NETO, L. *Sem Terra Aprende e Ensina*: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1998. Campinas (SP): UNICAMP: Faculdade de Educação, 1998. (Dissertação de Mestrado).

BOGO, Ademar. *Política de Formação e Projeção de Quadros*. São Paulo, 1996. 8p. (Mimeogr.).

BORGES, M. S. L. Terra: Ponto de Partida, Ponto de Chegada: Identidade e Luta pela Terra. São Paulo: Anita, 1997.

BRANDÃO, Carlos R. ***Educação Popular***. São Paulo. Brasiliense. 1985.

BRASIL. Ministério do Interior. *Proposta para a educação no meio rural*. Recife: Minter/ Sudene, 1984. 221 p. (Série: Brasil, Sudene. Nordeste e Educação, v. 8).

BRZEZINSKI, Iria. A Formação e a Carreira de Profissionais da Educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In:__ *LDB Interpretada*: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CALAZANS, Maria J. Costa e outros. "Questões e contradições da educação rural no Brasil". In_: ***Educação rural no terceiro mundo***. Rio de janeiro. Paz e terra. 1981.

CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento*: A formação de educadoras e educadores no MST. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Educação Popular no Meio Rural*: as experiências pedagógicas nas escolas do MST. Porto Alegre, 1995. 10p. (Mimeogr.).

CALDART, Roseli Salete. *Escola Pública Popular*: uma proposta para o meio rural. Porto Alegre, 1995. 15p. (Mimeogr.).

CALDART, Roseli Salete. *Os movimentos sociais e a construção da escola (do sonho) possível*. Porto Alegre, 1995. 20p. (Mimeogr.).

CAMINI, Isabela. *O Cotidiano Pedagógico de Professores e Professoras em uma Escola de Assentamento do MST*: limites e desafios. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação, 1998. (Dissertação de Mestrado).

CAMINI, Isabela (org.). *Escola Itinerante em Acampamentos do MST*. Porto Alegre: Peres, 1998.

CASTILHO, José Roberto Fernandes. As transformações do Conflito fundiário do Pontal do Paranapanema. In: *Revista Justiça e Cidadania*, 1ed. Presidente Prudente, nº 1; 9-11, 1994.

CAVALCANTI, Nilton de Brito. *Mudança na ação educacional da extenção rural brasileira*. UFV - *Debate*, Viçosa- Minas Gerais, v.24, nº 16, p. 41, out, 1993.

CERIOLLI, P. R. *Educação para a Cooperação*: A experiência do Curso Técnico em Administração de cooperativas do MST. CEDOPE/UNISINOS, São Leopoldo, 1997. (Trabalho de conclusão do curso de especialização superior em cooperativismo).

CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2, 1979, Campinas. *Anais*... Campinas, 1979, p. 24-40.

COSTA, E. E. M. *O Surgimento da Formação de Jovens Rurais por Alternância*: história de uma pedagogia associada ao meio agrícola – As Casas Familiares Rurais. São Paulo,1997. 15p. (Mimeogr.).

CUEVA, Augustin. A Concepção Marxista das Classes Sociais. São Paulo, 1987. 16p. (Mimeogr.)

DEMO, Pedro. Educação rural: sua sintonia com o desenvolvimento/ Educação e desenvolvimento rural integrado./ Aspectos do ensino de Português em meio Rural/ Educação Agrícola em escolas rurais./ Processo educativo e realidade rural. In:__ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 63, n. 146, p. 289, jan/abril, 1980.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 21).

DUARTE, Newton. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas (SP): Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si*: Contribuição a uma Teoria Histórico Social da formação do indivíduo. Campinas (SP): Autores Associados, 1993.

FERNANDES, B. M. *MST*: Formação e Territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, Bernardo M. ; COSTA, Antônio Cláudio M. *I Recenceamento Nacional de Educação em Assentamento e Acampamentos Rurais*. Presidente Prudente: UNESP/FCT, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A modernidade no campo*: a luta dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Presidente Prudente: UNESP/FCT, 1994. (Mimeogr.)

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Educação no Meio Rural*: por uma escola do campo. Presidente Prudente: UNESP/FCT, 1998. 15p. (Mimeogr.)

FERNANDES, Angela V. M. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio: é possível superar a histórica dualidade? In:__ *Revista de Educação*. São Paulo: APEOESP, 2ª Ed., Nº 10, p. 21-28, maio/1999.

FILHO, Lourenço. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.20, nº 52, p. 61, out/dez, 1953.

FONSECA, Maria Tereza S. Escolarização das populações rurais na Nova LDB. In:__ *Educação em Revista*, UFMG, Belo Horizonte, nº 9, p.18, jul. 1989.

FREINET, Célestin. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e Formação do Educador. In:__ *Formação de Professores*: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 4ª ed. p. 89-102, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época; 1).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação técnico-profissional frente a globalização excludente e o desemprego estrutural. In:__ *Revista de Educação*. São Paulo: APEOESP, 2ª Ed., Nº 10, p. 04-16, maio/1999.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GRACIANI, M. S. S. Educação Popular Produtiva Como Alternativa Para Os Meninos e Jovens de Rua. In_: *Paixão de Aprender II*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1990.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. *A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi (RS). São Paulo: CEDI, 1993.*

HELLER, A. *Cotidiano e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 2ª ed.

ITERRA. *Proposta Pedagógica da Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro*. Veranopólis, 1995.

ITERRA. *Proposta Pedagógica do Curso de Magistério*. Veranopólis, RS, 1996.

ITERRA. *Proposta Pedagógica do ITERRA*. Veranopólis, RS, 1995.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 4ª ed.

KRÚPSKAYA, Nadezhda K. *La educación laboral y la enseñanza*. Moscou: Progresso, 1986.

LEANDRO, J. B. *Associativismo, Cooperativismo e Produção Familiar*: os modelos de produção e permanência nas terras do assentamento Fazenda Reunidas. Marília (SP): UNESP/FFC, 1997. (Monografia de bacharelado em Ciências Sociais).

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). *Fazer universidade*: uma proposta metodologica. São Paulo: Cortez.,1984.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Ensino agrícola no estado de São Paulo: introdução ao estudo da relação trabalho-educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n. 176, p. 214, jan/abril, 1993.

MAKARENKO, Anton. *O trabalho e a coletividade na educação*. São Paulo: Secretária Nacional do MST, 1995.

MARTINS, José de Souza . *O massacre dos inocentes*: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, José de Souza. *Caminhada no chão da noite*: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX & ENGELS. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): é hora de semear letras no campo. Brasília: MEPF/INCRA, 1998.

MOLINA, Maria Ignez G. *Escolarização no meio rural*: condições sócio-econômicas e pedagógicas do seu desenvolvimento. São Paulo, SE/CENP/FEALQ, 1983.

MORAIS, Clodomir Santos de. A Capacitação Massiva: uma proposta para o desenvolvimento rural. Porto Velho: EMATER-RO, 1989.

MOREIRA, J. Roberto. Educação rural e educação de base. In:__ *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.65, n. 149, p.100, jan./abril, 1993.

MST . O desenvolvimento da educação em Cuba. *Boletin da Educação nº 6*, São Paulo, 1995.

MST. Como Fazer A Escola Que Queremos. *Caderno da educação nº* . São Paulo: MST, 1992.

MST. Como fazer a Escola que queremos: o planejamento. *caderno de Educação nº 6*. Porto Alegre: MST, 1995.

MST. *Documento Básico do MST*. São Paulo: Peres, 1994.

MST. Ocupar, Resistir, Produzir também na educação. *Boletim da educação nº 1*, São Paulo, 1992.

MST. *Vamos organizar a base do MST*. São Paulo, 1995.

MST. *Escola e Trabalho Produtivo*: textos de estudo. Rio Grande do Sul, 1989.

NAVARRO, Zander (org.). *Desenvolvimento Agrário, Movimentos Sociais e os Assentamentos Rurais*: o caso do rio grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1997. (Relatório Preliminar).

PESSOTTI, Alda Luzia. *Ensino Médio Rural*: as contradições da formação em Alternância. Vitória: UFES: Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PORTELA, Fernando & FERNANDES, Bernardo M. *Reforma Agrária*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Viagem pela Geografia).

ROCHA, M. S. M. Gestão Democrática: os desafios da prática. In:__ *Paixão de Aprender II*. Petropólis: Vozes, 1995.

SARUP, Madan. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SILVA, Waldeck Carneiro. Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: o que temos e o que precisamos. In:__ *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: ABT, V. 26, Nº 143, p. 21-30, Out/Nov/Dez – 1998.

SOBRADO, Miguel. Apuntes para un Manual sobre el Laboratorio de Organizacion. Tela, Honduras: FAO, 1992.

SOUZA, Maria Antonia . *Estudo comparativo de alguns aspectos de educação pública em dois assentamentos do Pontal do Paranapanema*: Gleba 15 de Novembro e Fazenda Rebojo. Presidente Prudente, UNESP/FCT, 1992. (relatório de pesquisa)

SOUZA, Maria Antônia. *A Formação da Identidade Coletiva*: um estudo das lideranças de assentamentos rurais no Pontal do Paranapanema. Campinas:UNICAMP/Faculdade de Educação, 1994. (Dissertação de Mestrado)

SOUZA, Rosa Fátima. Currículo e conhecimento: a contribuição das teorias críticas. In:__ *Revista de Educação*. São Paulo: APEOESP, 2ª Ed., Nº 10, p. 17-20, maio/1999.

____. Uma agenda crítica para a discussão das diretrizes curriculares para o Ensino Médio. In:__ *Revista de Educação*. São Paulo: APEOESP, 2ª Ed., Nº 10, p. 29-37, maio/1999.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e campesinato*: uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Loyola, 1983.

STEDILE, João Pedro & GORGEN, Sérgio Antônio. *A Luta pela Terra no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Pagina Aberta, 1993.

THERRIEN, Jacques. ''A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo''. In_: ***Educação e escola no campo.*** Campinas. Papirus. 1993.

THERRIEN, Jacques. Os movimentos Sociais e a compreensão da escola no meio rural: um eixo de análise. In:__ *Educação e Debate*, v.10, nº 14, p.p. 57-63, jul/dez, 1987.

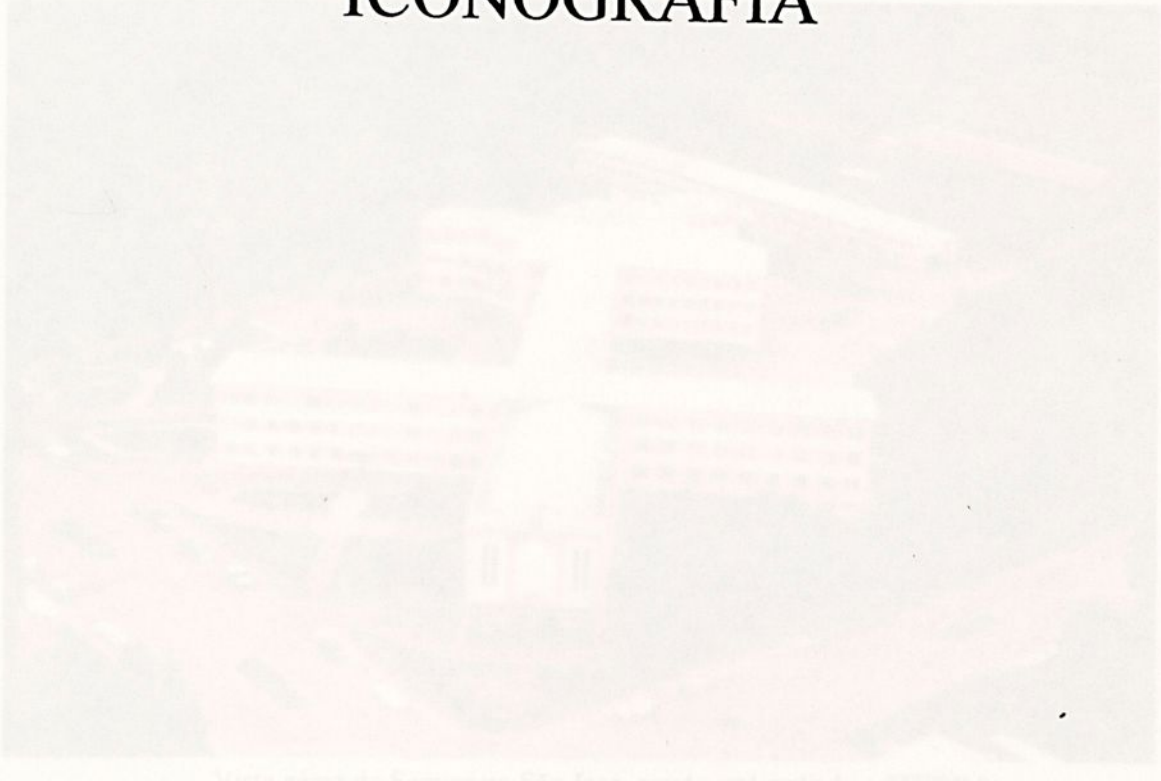
UNESP/FCT - *Projeto de Capacitação de Professores de Escolas Rurais da Delegacia do Pontal do Paranapanema (SP).* Presidente Prudente, 1995.

ICONOGRAFIA



Lançamento do ITERRA. Veranópolis (RS), 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa

ICONOGRAFIA



Vista aérea do Seminário São José, quando ainda sediava o ITERRA.
Veranópolis (RS), 1997. Foto: Paixa

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17 18



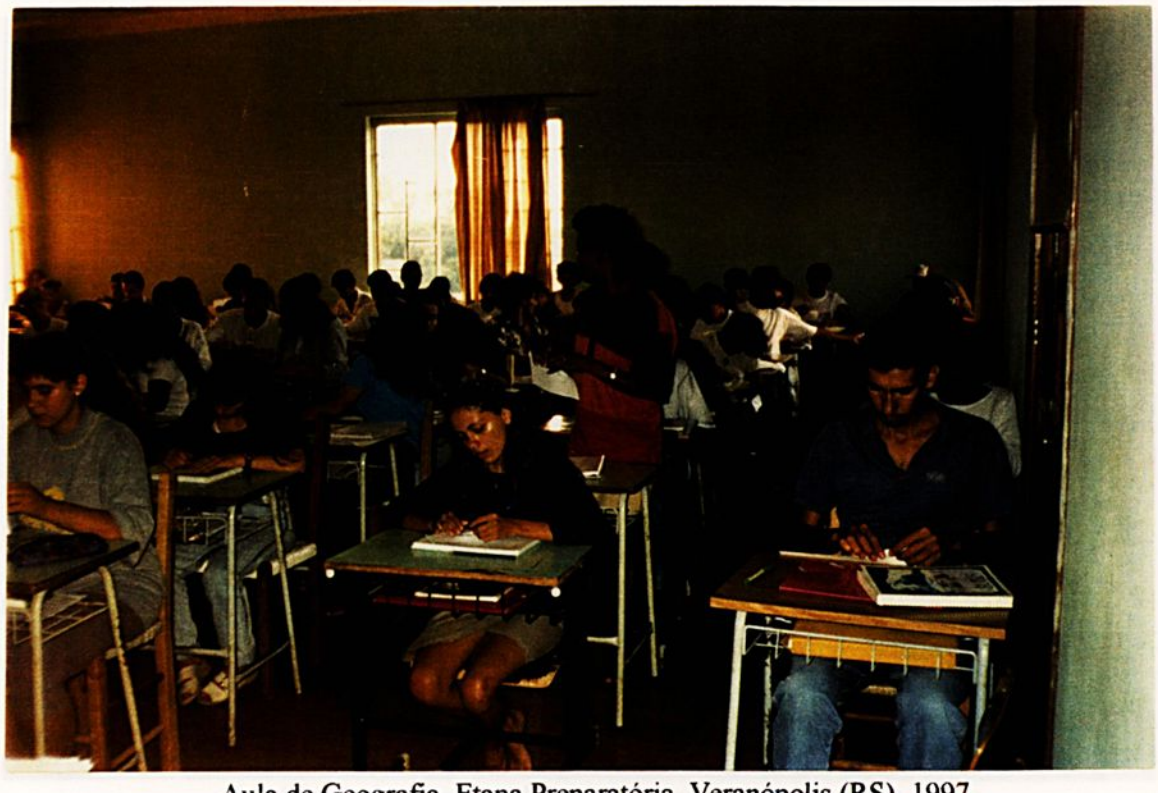
Logomarca do ITERRA. Veranópolis (RS), 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Vista aérea do Seminário São José, aonde está sediado o ITERRA.
Veranópolis (RS), 1997. Foto: Foto Parisi.



Alunos que participaram da Etapa Preparatória. Rio Grande do Sul, 1997.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Aula de Geografia. Etapa Preparatória. Veranópolis (RS), 1997.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Aula de História. 2ª Etapa, Veranópolis (RS), 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Estudos em grupo. 2ª Etapa, Veranópolis (RS), 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



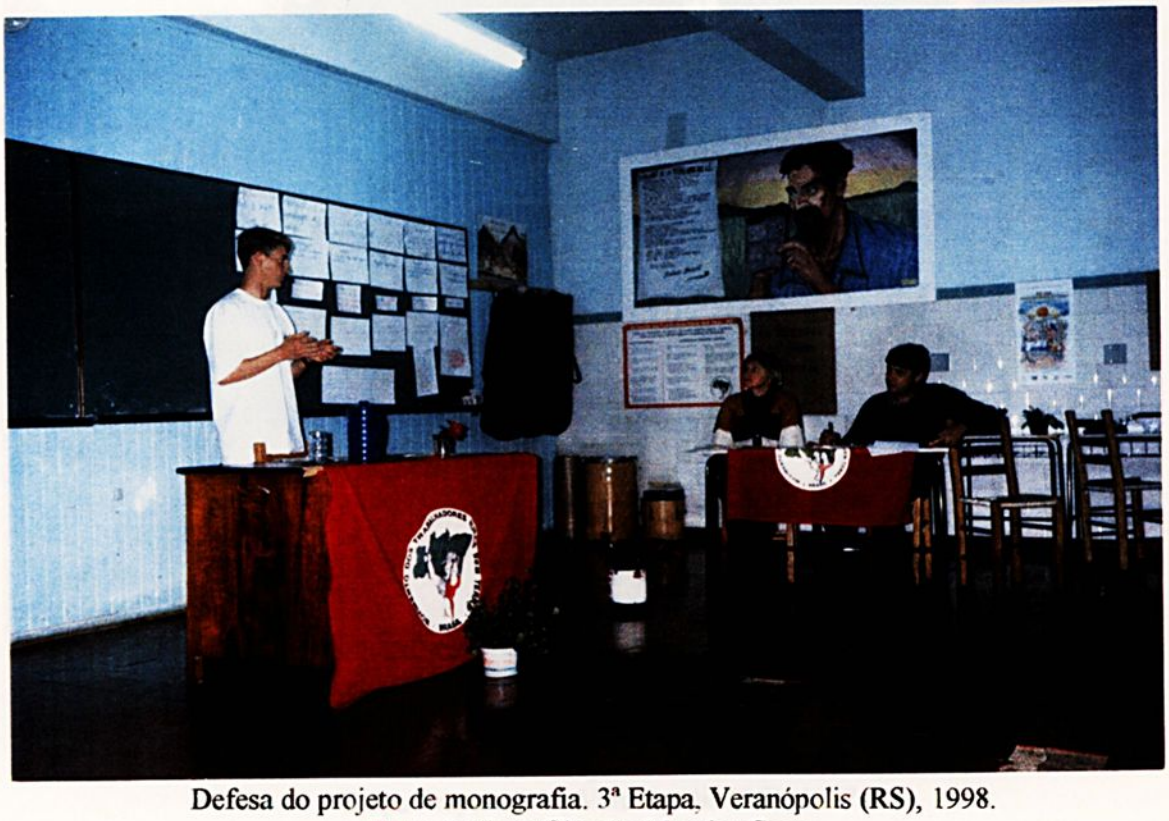
Oficina de Capacitação Pedagógica.
3ª Etapa, Acampamento Santo Antônio (RS), 1998.
Foto: Arquivos do ITERRA.



Crianças assistindo as aulas ministradas pelos alunos do magistério.
3ª Etapa, Acampamento Santo Antônio (RS), 1998.
Foto: Arquivos do ITERRA



Atividades lúdicas realizadas durante a Oficina de Capacitação Pedagógica.
3ª Etapa, Acampamento Santo Antônio (RS), 1998.
Foto: Arquivo do ITERRA.



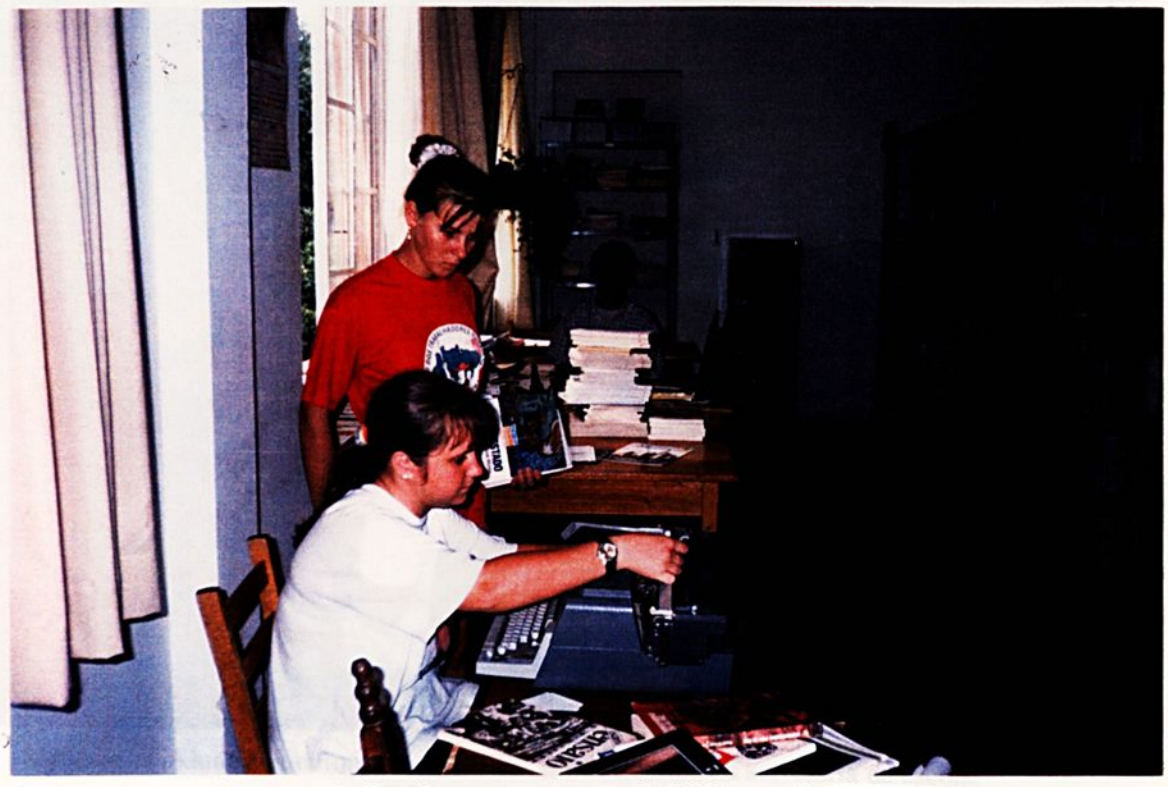
Defesa do projeto de monografia. 3ª Etapa, Veranópolis (RS), 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa.



Alunos Trabalhando no restaurante do ITERRA.
2ª Etapa, Veranópolis (RS), 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Alunos trabalhando no ajardinamento do ITERRA.
Etapa Preparatória, Veranópolis (RS), 1997.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Alunos trabalhando na organização da biblioteca do ITERRA.
2ª Etapa, Veranópolis (RS), 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Alunos trabalhando na higiene do restaurante do ITERRA.
2ª Etapa, Veranópolis (RS), 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Aluno e funcionária do ITERRA trabalhando na secretaria da escola.
4ª Etapa, Veranópolis (RS), 1999.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Oficina de Música. Etapa Preparatória, Veranópolis (RS), 1997.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Tempo Formatura: realização da mística.
Etapa Preparatória, Veranópolis (RS), 1997.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Mística realizada durante a Oficina de Capacitação Pedagógica.
3ª Etapa, Acampamento Santo Antônio, 1998.
Foto: Arquivos do ITERRA



Mística realizada durante a Oficina de Capacitação Pedagógica.
3ª Etapa, Acampamento Santo Antônio, 1998.
Foto: Arquivo do ITERRA

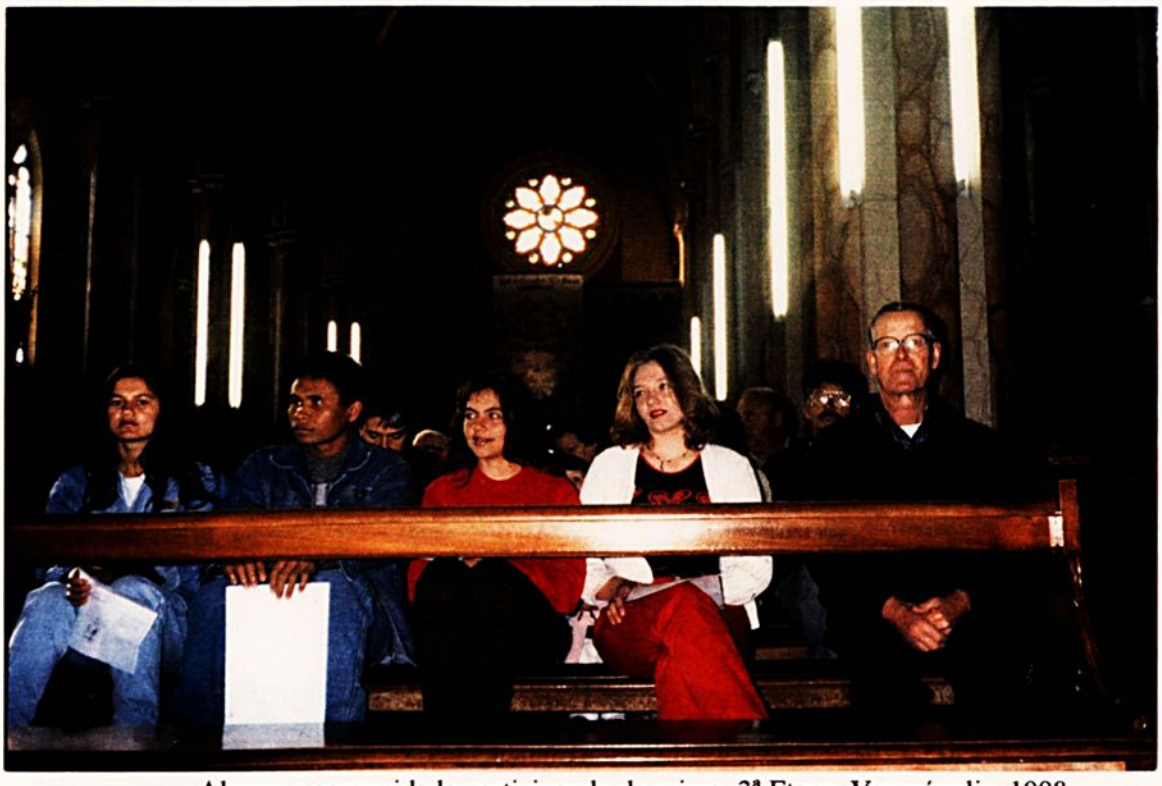


Noite Cultural: apresentação de peça teatral
2ª Etapa, Veranópolis (RS), 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Imagens utilizadas durante a mística nas Jornadas Socialistas.
Etapa Preparatória, Veranópolis (RS), 1997.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa





Alunos e comunidade participando da missa. 3ª Etapa, Veranópolis, 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa



Grupo de alunos animando a missa. 3ª Etapa, Veranópolis, 1998.
Foto: Antônio Cláudio Moreira Costa

"- Eu gostei muito dessa missa que, eles falaram do MST e gostei muito das letras das músicas que cantaram e bastante coisas que falaram sobre a cultura desse povo. A missa foi bem criativa e as pessoas aprenderam com ela" (Paulo, Veranópolis (RS), 1998).

"- Assisti essa missa e achei muito bonita; apesar de não ser uma turminha grande, eles fizeram muito lindo" (Odária Parisi, Veranópolis (RS), 1998).

"- Achei a missa muito participativa, muito bonita. As músicas que cantaram lá no altar são lindas e tinha uma moça com uma voz maravilhosa" (Alzira Godoy, Veranópolis (RS), 1998).

ANEXOS

ANEXO 1

HINO DO MST

Vem, teçamos a nossa liberdade
Braços fortes que rasgam o chão
Sob a sombra de nossa valentia
Desfraldemos a nossa rebeldia
E plantemos nesta terra como irmãos!

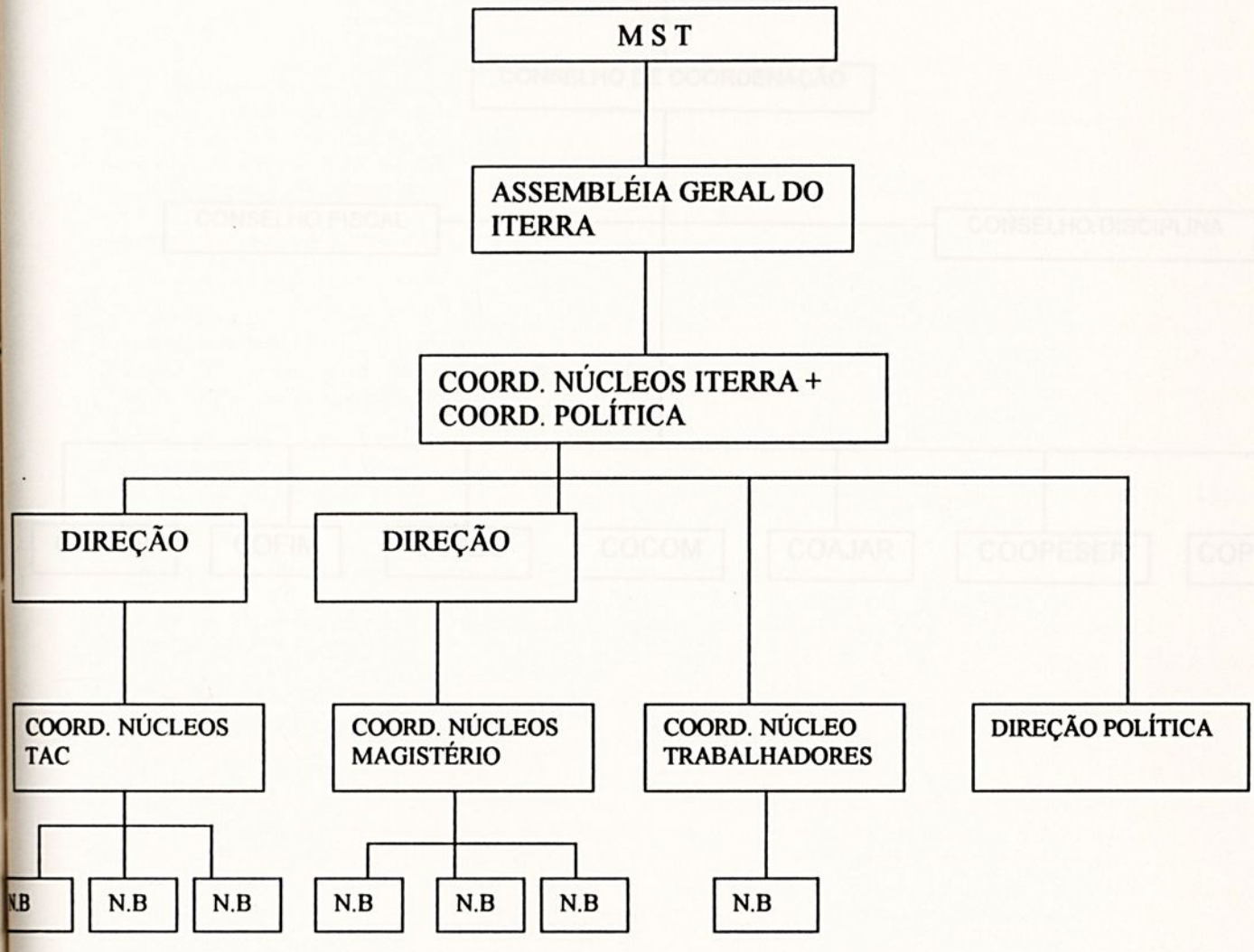
Vem, lutemos punho erguido
Nossa força nos leva edificar
Nossa pátria livre e forte
Construída pelo poder popular.

Braço erguido, ditemos nossa história
Sufocando com força os opressores
Hasteemos a bandeira colorida
Despertemos esta pátria adormecida
O amanhã pertence a nós trabalhadores!

Nossa força resgatada pela chama
Da esperança do triunfo que virá
Forjaremos dessa luta com certeza
Pátria livre operária e camponesa
Nossa estrela enfim triunfará!

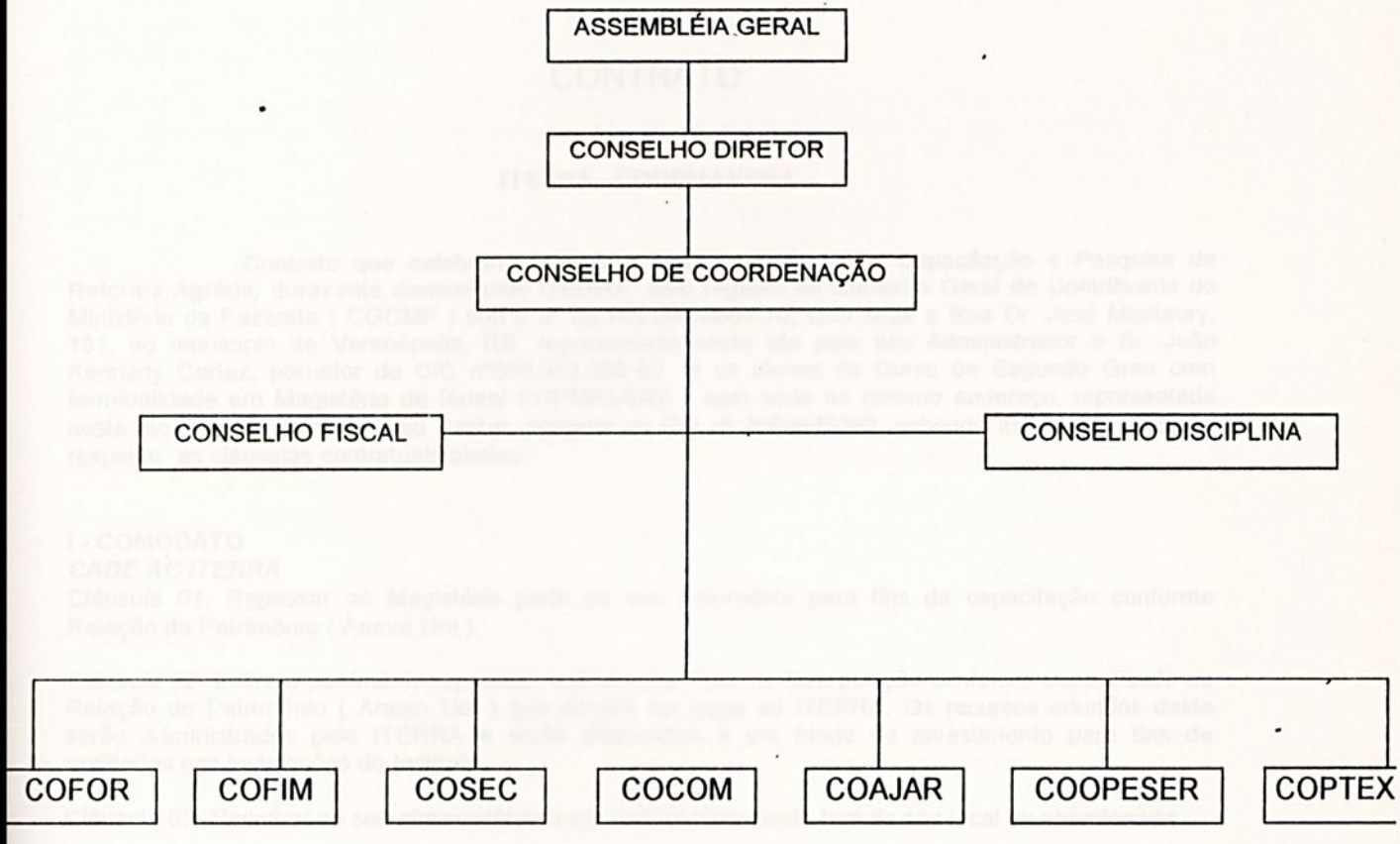
ANEXO 2

DEMOCRACIA ASCENDENTE



ANEXO 3

ORGANOGRAMA DA COOPEMAVERA:



ITERRA

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA
Rua Dr. José Montaury, 181 Cx Postal 134 Fone/Fax 054 441 1755 Ccp 95 330-000 - Veranópolis - RS

CONTRATO

ITERRA - COOPMAVERA

Contrato que celebram entre si o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, doravante denominado ITERRA, com registro no Cadastro Geral de Contribuinte do Ministério da Fazenda (CGCMF) sob o nº 00.763.006/0001-10, com sede a Rua Dr. José Montaury, 181, no município de Veranópolis, RS, representado neste ato pelo seu Administrador o Sr. João Kennedy Cortez, portador do CIC nº066.582.268-80 e os alunos do Curso de Segundo Grau com terminalidade em Magistério de férias/ COPMAVERA - com sede no mesmo endereço, representada neste ato pelo Sr. Arlei Antônio Castro, portador do RG nº 7068986392, cabendo as partes cumprir e respeitar as cláusulas contratuais abaixo.

I - COMODATO

CABE AO ITERRA

Cláusula 01- Repassar ao Magistério parte de seu patrimônio para fins de capacitação conforme Relação do Patrimônio (Anexo Um).

Cláusula 02- Sobre o patrimônio repassado cobrar uma Taxa de Depreciação conforme especificado na Relação do Patrimônio (Anexo Um) que deverá ser paga ao ITERRA. Os recursos oriundos desta serão administrados pelo ITERRA e serão destinados a um fundo de investimento para fins de melhorias nas instalações do Instituto.

Cláusula 03- Recolher ao seu almoxarifado o patrimônio encontrado fora de seu local ou abandonado.

Cláusula 04- Encaminhar o conserto de todo patrimônio danificado que não foi consertado no prazo estabelecido pelo contrato.

Cláusula 05 - Zelar pelo cumprimento das normas de limpeza e higiene das dependências do Instituto, realizando inspeção e supervisão periódicas. Para tanto será tomado por base o estabelecido no "Padrão de Limpeza do ITERRA".(Anexo Quatro)

Cláusula 06 - Realizar reformas, construções, bem como aquisição de novos equipamentos para o Instituto conforme necessidade e disponibilidade de recursos. Estes serão repassados a Empresa, quando necessário, mediante Termo Aditivo e serão, por meio deste, incorporados ao patrimônio repassado a mesma.

Cláusula 07- Exigir e garantir a monitoria obrigatória para manuseio e operação dos equipamentos conforme as normas técnicas de fabricação e de acordo com as Normas de Utilização dos aparelhos e equipamentos.

CABE AO MAGISTÉRIO

Cláusula 08 - Administrar o patrimônio repassado zelando pelo mesmo, fazendo sua manutenção, devolvendo-o ao final da etapa em iguais ou melhores condições de uso.

Cláusula 09 - Os bens danificados deverão ser consertados num prazo de (20) vinte e quatro horas e os bens estraviados repostos (24) vinte e quatro horas após constatado o estrago. Ato de Encerramento da Etapa vigente.

Cláusula 10 - Respeitar a organização dos espaços físicos do ITERRA e das demais Empresas que atuam no prédio.

Cláusula 11 - É proibida a retirada de qualquer móvel e ou equipamento do espaço físico do Instituto e das Empresas sem a devida autorização do administrador. Também é proibida a utilização de espaço físico (salas, quartos, etc) que não estejam sob sua responsabilidade, ou seja, dentro do seu patrimônio. A infração implicará numa multa de R$ 10,00 /dia.

Cláusula 12 - Responsabilizar-se pela manutenção das condições de higiene e limpeza nos espaços sob sua responsabilidade. A não observância dessas condições e ou se apresentando em condições não satisfatórias a Turma será notificada e estará sujeita a penalidades. Após a notificação e em permanecendo as irregularidades e não havendo disposição em corrigir o comportamento e a sua prática a Turma sofrerá uma multa de 10% do Salário Mínimo por dia de infração.

Cláusula 13- Pagar ao ITERRA a Taxa de Depreciação conforme especificado na cláusula 03 e a Relação do Patrimônio (Anexo Um). O acerto será no penúltimo dia da etapa em andamento.

Cláusula 14- Pagar ao Iterra o valor de 10% (dez por cento) sobre o valor do patrimônio recolhido pelo Iterra (cláusula 03).

Cláusula 15- Repassar ao Iterra taxa administrativa no valor de 10% (dez por cento) do total das despesas do conserto do patrimônio sob sua responsabilidade (cláusulas 04 e 07).

Cláusula 16 - A devolução do patrimônio será para o ITERRA.

II - DOS RECURSOS
CABE AO ITERRA

Cláusula 17 - Repassar a Empresa dos Alunos o Percapita no valor de R$ 230,00 (duzentos e trinta reais) por aluno, referentes a I Etapa, divididos em (3) três parcelas, conforme proposta da Empresa.

Cláusula 18- Repassar a COOPMAVERA a Verba Disciplina no valor de R$ 1.960,00 (um mil, novecentos e sessenta reais) (ref. a 192. hs/aula) para pagamento de Honorários com Professores. Sendo a primeira parcela no valor de 18 (dezoito) horas aula, repassados no Ato de Assinatura do Contrato. E as parcelas seguintes serão repassadas a cada 15 (quinze) dias mediante apresentação apresentação dos recibos de pagamento dos professores.

Cláusula 19- Repassar no Ato da Assinatura do Contrato o valor de R$ 600,00 (seissentos reais) como adiantamento do percapta.

CABE AO MAGISTÉRIO

Cláusula 20- Apresentar ao Iterra Orçamento da Iª- Etapa, 3 (três) dias após o inicio da etapa.

Cláusula 21- Entregar ao ITERRA a prestação de contas referente a Etapa I, Tempo/Escola no prazo de 24 (vinte e quatro) horas antes do ultimo dia da Iª- Etapa.

Cláusula 22- Entregar ao ITERRA controles físico- finânceiro quinzenais dos recursos movimentados, iniciados no primeiro dia da Etapa.

Cláusula 23 - Abrir conta conjunta "e " na Agência do Banco Brasil em Veranópolis.

III - PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS
CABE AO ITERRA

Cláusula 24- Solicitar mão-de-obra da Empresa, quando necessário para atividades do ITERRA, mediante Contrato de Prestação de Serviços onde deverá estar especificado a natureza do serviço, a data, o valor da obra ou serviço e o prazo de execução do mesmo.

Cláusula 25- Pagar os serviços contratados da Empresa.

unesp

Cláusula 26 - Garantir a monitoria para as máquinas e equipamentos que exigem conhecimento das normas técnicas de funcionamento e de acordo com as Normas de Uso dos Aparelhos (Anexo Dois).

Cláusula 27– Acompanhar e vistoriar as atividades e serviços para os quais são computados a doação de serviço de dez (10) minutos diários de mão-de-obra de cada sócio da Empresa.

Cláusula 28- Fornecer materiais de limpeza para uso nos espaços de uso comum.

CABE A COOPMAVERA

Cláusula 29 - Efetuar o pagamento das contas de água e Luz.

Cláusula 30- Efetuar o pagamento da Taxa de Depreciação conforme especificado no presente contrato.

Cláusula 31- Cumprir com os eventuais Contratos de Prestação de Serviços feitos com o ITERRA.

Cláusula 32 - Doar ao ITERRA o referente a dez (10) minutos diários de mão-de-obra de cada sócio em atividades a serem acertadas entre as partes. A turma deverá apresentar ao Administrador do ITERRA o controle das horas trabalhadas ao final de cada semana, na sexta-feira à tarde.

Cláusula 33 - Prestar serviço de lavagem de roupas as demais Empresas e ao ITERRA conforme dia e horário acordados entre as partes.

Cláusula 34 - Pagar ao ITERRA a Taxa Administrativa mensal no valor de um terço (1/3) do Salário Mínimo vigente.

Cláusula 35 - Garantir o serviço de limpeza e higiene nas dependências sob sua responsabilidade.(Ver anexo Um) e nas de uso comum.

Cláusula 36- Garantir o serviço de limpeza e organização na área externa do ITERRA, qual seja: as calçadas, as ruas, o gramado, a área Verde e de Lazer, os locais das lixeiras, os canteiros de flores e as floreiras, tambem ficam responsável pelo plantio e irrigar as flores todos os dias.

Cláusula 37- Fornecer alimentação para as empresas e pessôas em visita a Escola, bem como professores e assessores, seguindo sempre o Cardápio da Escola (anexo 6) seis

IV - DISPOSIÇÕES GERAIS

Cláusula 38 - Ambas as partes deverão respeitar e cumprir o presente contrato. São parte integrante deste contrato as Orientações e Normas Gerais de Funcionamento do ITERRA (AnexoTrês), a Proposta Metodológica da OFOC referente a etapa em curso, as Normas de Uso dos Aparelhos, Máquinas e Equipamentos(Anexo Dois), Padrão de Limpeza (Anexo Quatro), Espaços de Uso Comum (Anexo Cinco) e Relação do Patrimônio (Anexo Um).

Cláusula 39 - Os repasses do Percapta somente serão efetuados mediante aprovação do ITERRA / ANCA - Setor de Educação, do Orçamento e controles físico - financeiro, fornecidos pela . Em nenhuma hipótese o valor da parcela a ser repassada poderá ultrapassar os 33% (trinta e três por cento) do valor total.

Cláusula 40 - As relações comerciais entre as Empresas e destas para com o ITERRA não visam lucro, devendo buscar-se manter relações de alto nível, de respeito mútuo e de solidariedade.

Cláusula 41- Toda Transação comercial que envolva o Magistério deverá ser efetuada através de notas fiscais , exceto as com o ITERRA ou cooperativa de alunos , onde deverão ser utilizados recibos corretamente preenchidos.

unesp

Cláusula 42 - A data para prestação de contas ao ITERRA será a cada 15 dias (quinze dias) a contar do início da Etapa, sendo que nessa prestação Coopmavera deverá fornecer ao ITERRA seus controles físico-financeiro quinzenais. A não observância desta cláusula implicará em uma multa de 1% ao dia sobre o valor total do acerto.

Cláusula 43 - O presente contrato perderá sua validade 26/07/97, uma vez efetuada a devolução do patrimônio e realizados os acertos pendentes.

Cláusula 44 - Os casos omissos neste contrato serão definidos em comum acordo entre as partes, sempre respeitando-se os objetivos e as finalidades do curso e do Instituto.

Cláusula 45 - Os contratantes, em comum acordo, nomeiam o Fórum de Veranópolis - RS - para dirimir qualquer questão derivada do presente contrato e declaram ter lido tudo quanto aqui se contém como manifestação expressa de sua vontade e assinam o presente, na presença de testemunhas abaixo identificadas.

Veranópolis, 18 de Junho/1997.

ITERRA _____ EMPRESA _____
JOÃO K. ORTEZ ARLEI ANTÔNIO CASTRO

TESTEMUNHA _____ TESTEMUNHA _____

TESTEMUNHA _____ TESTEMUNHA _____

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA-ITERRA
OFICINA ORGANIZACIONAL DE CAPACITAÇÃO - OFOC
CURSO MAGISTÉRIO - Turma VI - Etapa PREPARATÓRIA
EMPRESA DE ASSESSORIA PEDAGOGICA - EAP

PLANO DE CURSO DE : MST

1" OBJETIVOS:

- o MST hoje
-Redação
-Panorama atua-MST
-Exposição dialogada
-História do MST/por Estado

2" CONTEÚDOS:

-História do MST/nível Nacional
vário períodos
-Estrutura orgânica
-principios organitivos do MST
-

3" METODOLOGIA:

-Relação com a Coopemavera.

4" FORMA DE AVALIAÇÃO:

-será avaliado junto com a proposta de Educação

5" NOME DO PROFESSOR:

Edgar

6" DURAÇÃO/ PERÍODO:

1º horas aula
27 à 29 de janeiro de 1997

Para - Cláudio

207

ANEXO 6

Escola Josué de Castro - 2º Grau
Veranópolis - RS
Experiência Pedagógica em Magistério - 1ª a 4ª série
Base Curricular

COMPONENTES CURRICULARES	Módulo 1 TE	Módulo 1 TC	Módulo 2 TE	Módulo 2 TC	Total TE	Total TC	Total Geral
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° grau	24	24	16	16	40	40	80
Fundamentos da Educação:							
Filosofia	32	32	32	32	64	64	128
Sociologia	16	16	16	16	32	32	64
Psicologia	24	24	24	24	48	48	96
História	24	24	24	24	48	48	96
Didática Geral	32	32	24	24	56	56	112
Didática da Linguagem	32	32	32	32	64	64	128
Didática da Matemática	16	16	16	16	32	32	64
Didática das Ciências	16	16	16	16	32	32	64
Didática de Estudos Sociais	16	16	16	16	32	32	64
Didática da Educação Artística	8	8	8	8	16	16	32
Didática da Educação Física	8	8	8	8	16	16	32
Didática da Educação Religiosa	8	8	8	8	16	16	32
Didática da Educação Infantil e Didática da Educação de Jovens e Adultos e Didática da Educação em Classes Multisseriadas			48	48	48	48	96
Sociologia Rural	16	16	16	16	32	32	64
Agricultura	16	16	16	16	32	32	64
Economia Política	16	16	16	16	32	32	64
Português	16	16	16	16	32	32	64
Matemática	16	16	16	16	32	32	64
Filosofia	16	16	16	16	32	32	64
Metodologia da Pesquisa	16	16	16	16	32	32	64
Estágio							420
Totais	368	368	400	400	768	768	1956

TE: Tempo-Escola TC: Tempo-Comunidade

ANEXO 7

ITERRA/MST
Curso Magistério - Turma VI - 2ª Etapa
Atividades do TC

1- Objetivos específicos do Tempo comunidade desta Etapa

⇒ Fortalecer o engajamento de cada aluno e aluna do curso na organicidade do MST através da delegação de tarefas e acompanhamento dos responsáveis nos Estados.

⇒ Proporcionar a realização de uma prática pedagógica em escolas de ensino fundamental - 1ª a 4ª séries, visando reforçar a formação necessária para atuação nesta frente.

⇒ Dar continuidade aos estudos desenvolvidos durante o Tempo Escola.

⇒ Garantir as condições para realização da próxima Etapa.

2- Plano de metas

⇒ Cada aluno/a deverá elaborar um plano de metas para a execução das atividades previstas para este TC. Uma cópia deste plano deverá ser entregue para o responsável do Estado pelo seu acompanhamento, e outra cópia deverá ser enviada para a Coordenação do Curso [1] até **30 de março 98.**

⇒ Um modelo de plano que pode ser utilizado:

ATIVIDADES	QUANDO VOU FAZER	ONDE VOU FAZER	PROVIDÊNCIAS ANTERIORES
Trabalho de MPE	2ª semana de abril	casa da minha tia	organizar material necessário
Prática Pedagógica	1ª quinzena de maio	escola do assentamento x	discutir com o Setor contatar escola planejar atuação ...
Tarefas delegadas pelo MST do Estado: *...			

Observações, se houver.

3- Planos de Trabalho

⇒ Periodicidade: 20 em 20 dias

⇒ Acompanhamento: responsáveis dos Estados, com forma de envio a combinar diretamente com eles.

---

[1] Enviar para : Coordenação do Curso Magistério A/C Isabela Camini e Roseli Caldart
Rua Santana 1101, apto 352, bloco G
90 040-373 Porto Alegre/RS

COFIN

⇒ Elaborar proposta de geração de renda para financiamento de parte da viagem a Brasília (Conferência Nacional).

GERAIS

⇒ Conselho Diretor fazer reunião com os sócios que estiverem no Encontro Nacional de Monitores e Monitoras de EJA em Recife para balanço do TC.

⇒ Aproveitar espaço das Reuniões das Coordenações Regionais para articulação e troca de idéias.

⇒ Cada sócio/a garantir cota-parte de R$ 30,00 a ser entregue à empresa no início do próximo TE.

⇒ Cada sócio/a arrecadar materiais didáticos para a próxima etapa.

⇒ Sobre levar crianças à Ciranda Infantil: comunicar para Dirlete/ITERRA até 24 de maio.

⇒ Cada sócio/a deverá organizar sua pasta do TC e preparar-se para entregá-la à COFOR até as 22h do dia 22 de junho.

9- Orientações sobre participação em atividades nacionais do MST

⇒ A participação em atividades nacionais deverá acontecer em combinação com o planejamento do MST/Setor de Educação do Estado.

⇒ No período deste TC orientamos a participação especialmente nas atividades seguintes:

* Encontro Nacional de Monitores e Monitoras de Educação de Jovens e Adultos do MST. Recife, 24 de abril a 2 de maio de 98.
* Encontros Estaduais Preparatórios à Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, que deverão acontecer no período entre abril e junho, conforme planejamento das entidades promotoras em cada Estado.
* Participar da implementação do processo do *Concurso Nacional de Redações e Desenhos para as Escolas de Assentamentos e Acampamentos.*
* Manifestações de 17 de abril - dia internacional da luta camponesa e neste ano também dia de protestos contra o neoliberalismo.
* Lançamentos do CD do MST: Arte em Movimento. - Acompanhar definição de data. Ver nos Estados se haverá lançamentos locais onde possam participar.
* Reuniões da Coordenação Nacional nas regiões. 20 a 22 de abril.
* Comemorações do 1° de maio.

⇒ Observação: especialmente em relação às datas comemorativas, participar nem sempre significa ir para outro lugar. Pode ser fazer a comemoração no próprio local de nosso trabalho, garantindo a unidade que nos identifica como integrantes de uma mesma organização.

10- Acompanhamento do TC

⇒ Acompanhamento feito pelos Estados: em anexo seguem as orientações enviadas a cada Estado, junto com a lista nominal das pessoas responsáveis pelo acompanhamento. Cabe a cada aluno/a buscar também outras interlocuções/ajudas que considere necessárias ao seu bom desempenho nas diversas atividades.

⇒ Acompanhamento feito pela Coordenação do Curso e Escola: neste TC não estão previstas atividades específicas de acompanhamento direto. Este acompanhamento

4- Tarefas complementares às disciplinas

⇒ Matemática: preparação ao Concurso Simulado.

⇒ Metodologia da Pesquisa: elaboração individual de tese sobre um dos temas indicados em plenária.

⇒ História: Entrevistas com militantes de partidos. Prof Simone

⇒ Para realização de cada trabalho consultar as orientações fornecidas pelas professoras responsáveis.

5- Verificação de Leitura

⇒ Participação no Programa Nacional de Formação através da Leitura Dirigida, com os livros e perguntas já entregues durante o TE:

a) KONDER, Leandro. Marx vida e obra. Prazo: **20 de abril 98**.

b) PONTIFÍCIO Conselho Justiça e Paz. Para uma melhor distribuição da terra. O desafio da Reforma Agrária. Prazo: **21 de máio.**

6- Prática Pedagógica em Escola de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental

⇒ Ver orientações e planejamento realizado nas disciplinas de Didática Geral e Didática da Matemática.

⇒ Orientação complementar: a realização desta prática não deve prejudicar a continuidade do trabalho que cada pessoa já tem no Setor de Educação. Ex.: quem é monitor de EJA não pode deixar este trabalho para fazer a prática na escola de 1ª a 4ª. O desafio é a combinação das duas coisas, mesmo que isto acarrete um período de esforço dobrado. Afinal, esta é a cota que nos cabe no processo de nossa própria formação.

7- Diário de Campo

⇒ Continuar fazendo o registro em caderno específico que será lido e analisado pela Coordenação do Curso e pela Escola no início do próximo TE. Os focos principais do registro devem ser os seguintes:

* detalhar os passos dados em cada uma das suas principais atividades;
* refletir sobre sua prática: dificuldades, desafios, lições...

8- Atividades da COOPEMAVERA

COFOR

⇒ Articular os professores para o próximo TE, revisando o cronograma das aulas, se necessário. Responsável: Liane Apoio: Isabela - CC.

⇒ Articular assessorias para oficinas e seminários já planejados. Responsável: Liane.

⇒ Elaborar proposta de plano de metas de formação para o conjunto dos sócios da COOPEMAVERA. Responsável: Matilde. Apoio: CC

COCOM

⇒ Preparar e socializar informe sobre o andamento do TC. Enviar para a CC e para todos os sócios. 1º informe até 17/04. 2º até 25/05. Responsável: Valéria.[2]

---

[2] Cada sócio deverá enviar seu 1º informe para Valéria até 2 /04 e um 2º informe até 10/05.

acontecerá através da participação em eventos dos Estados que tenham o envolvimento de alunos/as do Magistério. Cartas ou outras correspondências que sejam recebidas terão atenção, respeito e, se possível, resposta.

11- Avaliação do TC

⇒ Relembrando: o que será avaliado e seus respectivos pesos: * atividades ligadas às disciplinas: peso 4; * participação social: conjunto das atividades realizadas no MST: peso 2; * desempenho no trabalho: prática pedagógica: peso 2; * oficina: exercício encaminhado por MPE, peso 1; * verificação de leitura: média das duas LD's: peso 1.

⇒ Novas orientações em função do ajuste metodológico:

* avaliação das disciplinas: responsabilidade da CC em conjunto com os professores responsáveis. Neste TC as três atividades têm peso igual, sendo que a nota de MA será a do resultado obtido pelo aluno no Concurso Simulado;
* nota de PS: MST/Setor de Educação do Estado, peso 5; CC/Escola, peso 5;
* nota de DT: auto-avaliação: peso 2; MST/Setor de Educação do Estado, peso 4; CC/Disciplinas de Didática , peso 4;
* nota oficina: repete nota do trabalho de MPE;
* nota de VL: continua de responsabilidade da CC.

12- Recuperação do TC da 1ª Etapa

Em relação às atividades que não puderam ser recuperadas durante o TE as definições são as seguintes:

⇒ Prática Pedagógica em EJA: deverá ser realizada ao longo de 98, ou seja, entre este e o próximo TC, a partir de combinação e planejamento feito com o Setor de Educação do Estado. Valem as mesmas regras em relação ao planejamento e registro da prática.

⇒ Pesquisa sobre a história da educação no MST: deverá ser realizada neste TC a partir do planejamento feito nas aulas de MPE. - Consultar as orientações registradas durante a disciplina.

⇒ Pesquisa sobre o SCA orientada pela disciplina de Sociologia Rural. Cancelada. A orientação é que seja substituída pela iniciativa pessoal de cada aluno/a de conhecer cada vez mais a fundo as linhas e a implementação do SCA/MST.

13- Sugestões de primeiros passos a dar na execução deste plano de atividades

⇒ Manter contato com a pessoa do Estado responsável pelo seu acompanhamento neste TC, ler e discutir com ela este documento, fazendo as combinações necessárias.

⇒ Saber quais são as tarefas que terá além do seu trabalho habitual durante este período.

⇒ Elaborar o plano de metas.

Veranópolis, 2 de março de 1998.

1848 - 1998: 150 anos do Manifesto Comunista.
1998: a vez dos valores !

MST

Rua Ministro Godoy, 1484
05015-001 - São Paulo - SP
Tel.: (011) 864-8977
Fax: (011) 871-4612
E.mail semterra @ax.apc.org

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____
me comprometo com o MST a assumir ativamente o processo de formação proposto por este Curso Magistério, aceitando as condições de ingresso previstas nesta Etapa Preparatória e cumprindo todas as tarefas que, a partir deste momento, me forem delegadas por esta organização.

_____
Assinatura do/a aluno/a

Compromisso firmado na Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro, pertencente ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITERRA.

Veranópolis/RS, ___ de janeiro de 1997.

Edgar Jorge Kolling
Coordenador Nacional do Setor de Educação
Direção Nacional do MST

Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária-ITERRA
Escola Josué de Castro
Oficina Organizacional de Capacitação-OFOC
Curso Magistério - Turma VI - 2ª Etapa - TE
Da Coordenação do Curso-CC para a COOPEMAVERA

ANEXO 9

TESTES DE HABILIDADES
(Descrição dos testes e proposta de cronograma)

1. **Teste de didática:** como dar uma aula e como estabelecer uma relação pedagógica com os alunos e as alunas. Este teste será realizado através da OCAP, ficando sua avaliação a cargo da Equipe de Professores designada pela CC para coordená-la. Não há possibilidade de novo teste (reforço) durante este TE.

2. **Orçamento da empresa:** será avaliado o orçamento da etapa apresentado pela COOPEMAVERA ao ITERRA. A nota será coletiva e o resultado será repassado pela Escola à Empresa dos Alunos-EA até 28 de janeiro. Em caso de necessidade de reforço, será feita a avaliação do orçamento a ser feito pela EA para a etapa seguinte. O resultado do reforço deve ser garantido até 28 de fevereiro.

3. **Letra legível:** será analisada a letra de cada aluno através da leitura dos Cadernos de Reflexão feita pela CC. A nota será divulgada até 21 de fevereiro. Em caso de reforço a sistemática será a mesma, devendo o resultado final ser garantido até 28 de fevereiro.

4. **Datilografia:** teste individual que implicará em cópia de texto em tempo pré-determinado, sendo avaliada a agilidade, a posição correta dos dedos e a correção e estética do texto datilografado. Este teste será aplicado pela Escola no **dia 9 de fevereiro**, em horário a ser combinado entre as empresas. Em caso de reforço, um novo teste deverá ser aplicado até 25 de fevereiro.

5. **Hino Nacional Brasileiro:** cantar de cor e no ritmo certo sem acompanhamento instrumental. Este teste será aplicado na primeira quinzena de fevereiro, em data a confirmar. Em caso de reforço ele deverá ocorrer na seqüência, a partir de ensaios assessorados pelo aplicador do teste.

6. **Produção de texto:** cada aluno deverá produzir uma redação ou poema com tema livre, com um nº aproximado de 30 linhas, que deverá ser entregue à CC (ou a uma pessoa por esta determinada) no **dia 17 de fevereiro até as 16h**. O reforço implicará numa nova produção e o resultado final deverá ser garantido até 28 de fevereiro.

7. **Utilização do quadro-negro:** teste individual que consistirá em escrever e organizar idéias de uma aula ou de um evento no quadro-negro, sendo avaliada a letra, a utilização do espaço e a estética geral da comunicação. Este teste será aplicado pela profa Maria do Carmo, em data a ser combinada com ela. Nossa sugestão é que aconteça no dia 16 ou 17 de fevereiro. O resultado final, incluído o reforço deverá ser garantido até 28 de fevereiro.

Observações:

⇒ Esta proposta de cronograma foi feita considerando as sugestões da EA mas adequando agendas e possibilitando maior flexibilidade de tempo para os reforços.

⇒ Solicitamos da COOPEMAVERA um mapa dos testes de habilidades já realizados, desde a Etapa Preparatória, com a indicação das notas obtidas por cada aluno em cada um deles. A lista dos alunos deve ser a vigente nesta etapa.

POA, 16/1/98.

ANEXO 10

HISTÓRIA DE VIDA: SIMONE SILVA

Eu nasci lá no interior do Maranhão, na cidade de Imperatriz, na verdade era no interior né? O meu pai era pequeno produtor, a minha mãe era só doméstica, trabalhava só em casa e ajudava também ele no trabalho.

Dai quando eu fiquei com a idade de cinco anos, eu morar com a minha avó na cidade, porque eu tinha que estudar e o meu pai continuou morando no interior. Quando eu tinha dez anos, ai o meu pai... Quer dizer, meu pai ficava mandando dinheiro para sustentar a gente, para comprar comida enquanto eu tava com a minha avó. Quando eu tinha dez anos o meu pai perdeu a terra dele pro banco... Porque eles pegavam empréstimo no Banco para plantar e ai teve uma seca e eles não conseguiram pagar o dinheiro do Banco, então ele acabou perdendo a terra.

Ai começou a pior etapa da nossa vida, assim, a gente tinha uma casa na cidade, mas a gente ia comer o quê? Então tudo ficou difícil. Eu tinha onze anos, mas eu tinha que arrumar alguma coisa para fazer; então comecei a ser babá, eu fui cuidar das crianças da minha vizinha, para eu poder estudar. Ai já começou né?... comecei trabalhar com onze anos, fui babá, fui lavadeira de roupa, fui doméstica. Depois que eu fiquei sendo doméstica, meu pai conheceu um pessoal de um assentamento que não era ligado ao Movimento Sem Terra, não tinha nada a ver, e o pessoal convidou ele para ir lá conhecer. Aí ele foi... Daí ele acabou comprando terra nesse assentamento. Comprando não. Pagando algumas plantações que o dono da terra tinha. Na verdade não podia comprar. Daí começou toda a confusão... Enquanto isso, eu trabalhava na cidade, de doméstica, e estudava. Ia visitar eles só no final de semana.

Depois a gente teve muito problema com o pessoal desse assentamento, porque eles não admitiam que pudesse ser vendida a terra e o meu pai não tinha comprado, porque na verdade, a terra, ela nunca tem um valor, mas ele tinha pagado um dinheiro para indenizar umas plantações de banana que tinha no lote. Depois a gente, foi tirado dessa terra, tirado mesmo!!! colocaram a minha mãe com duas crianças na beira de uma estrada e eu que ficava na cidade, e meu pai também tinha ido para a cidade, porque todo domingo ele ia vender macaxeira, abóbora, estas coisas na feira. E quando ele voltou, ele encontrou a minha mãe com as duas crianças pequenas na beira da estrada, e as coisas de casa lá... O pessoal tinha tirado ela de lá do barraco... que a gente morava num barraco, lá no interior... Aí foi aquela confusão. Entramos na justiça, até que conseguimos ficar com este pedacinho de terra, lá desse assentamento.

Daí então, a gente conheceu um pessoal do Movimento Sem Terra. Devido a este problema que teve, o assentamento terminou se dividindo, e então a gente conheceu o pessoal do Movimento Sem Terra. Que é neste assentamento onde o meu pai mora hoje e que o Movimento Sem Terra iniciou um trabalho lá. Apesar de ser um assentamento que já tem nove anos, mas o MST ajudou o pessoal a ocupar a terra, mas o pessoal se desligou do Movimento né? Agora o Movimento voltou a fazer um trabalho lá... Então eu fiquei assim... depois... Eu estudei até a oitava série na cidade e depois que eu estudei até a oitava série , eu toda vida era doméstica né? Não tinha conhecido ainda o Movimento Sem Terra. Depois eu passei a ser professora no assentamento onde o meu pai morava, porque também não dava mais para ficar na cidade, porque eu tinha cansado já daquilo. Então eu fui ser professora do assentamento e todo dia eu dava aula pela manhã, caminhava dois quilômetros até a pista onde a gente pegava o ônibus e ra mais 40 km para chegar na cidade, onde eu estudava à tarde. Ai eu voltava, chegava lá no assentamento as sete da

unesp

noite, e tinha umas crianças que estudavam comigo, que estudavam a noite, porque tinham que trabalhar... Ai eles ficavam me esperando lá na estrada, para a gente poder caminhar os dois quilômetros até o assentamento. Então eu fiquei nessa vida mais ou menos uns dois anos. Aí um dia, a minha mãe... A minha mãe era professora também no assentamento... Aí o pessoal do Movimento Sem Terra convidou ela para participar de um curso para professores e ela não podia ir e pediu que eu fosse. Aí eu fui... e lá nesse curso, eu comecei a ver as coisas diferentes... e para mim foi assim sabe? Eu fiquei encantada, foi como se tivesse surgido um novo horizonte... E uma coisa assim também, que eu analiso na minha vida, é que eu não me satisfazia com aquela vidinha que eu levava né? Da casa para a escola. Eu dava aula, ia para a escola, nos finais de semana saia com um bando de amigo, mas que nós não tinha assim, um objetivo maior, não tinha um por quê... e eu sempre ficava me questionando, que: - " Não é isso que eu quero. Então eu observava o sofrimento do meu pai, trabalhava a semana inteira, como ainda é hoje né? ... Trabalha a semana inteira, quando é na sexta-feira, ele colhe um pouco de feijão... por que lá no nordeste a gente colhe feijão verde né? Alguns milho, algumas macaxeira, bota um saquinho nas costas e vai vender la na feira. Ai ele tira R$ 50,00 reais, 60 no máximo e compra a comida da semana. Na sexta feira não tem mais nem óleo. sabe?...E é assim a vida dos meus pais até hoje.

Então, a partir do dia que eu fui para aquele curso, eu fiquei com uma vontade enorme de participar do Movimento Sem Terra, mas eles não me conheciam né? Assim, lá no assentamento, eles estavam iniciando o trabalho, e eu fiquei naquela vontade né? ... Então eu sempre ia lá na Secretaria Estadual do Movimento e tal e eles conversavam muito comigo... Um dia em cheguei na minha casa, tinha um convite para ir fazer um curso de formação em Sergipe. Mas, eu estava estudando... Então eu já estava concluindo o 2° ano do curso do magistério, então eu fiquei muito indecisa, porque eu ia perder... Porque na

escola tradicional é assim, se tu ficas quinze dias fora da escola, se tu ficas um mês, eles não querem analisar qual foi o motivo...tu tens aquela falta você perde... e os professores não tem aquele contato com os alunos... eles chegam lá , passam aquilo lá no quadro e...Então eu não tinha como explicar para os meus professores, porque eles não davam nem as caras... Então eu fiquei assim... fui conversar com os meu pais, eles não queriam aceitar mas, eu insisti até que eu convenci eles, né? Ai eu dizia: "- Eu vou participar... Ai eu fui participar deste curso e para mim, lá era tudo novo, tudo encantador... Mas, eu tinha medo, porque eu sempre ficava me questionando assim... Eu tinha medo, porque eu não conhecia minha própria identidade... porque eu não tive oportunidade para pensar nessas coisas...sic (Simone chora ao falar sobre a sua identidade) Ai então, no começo de tudo eu ficava ouvindo aquelas aulas, aquelas coisas com a maior atenção e eles colocaram a gente para fazer um trabalho de organicidade no assentamento... Meu Deus, que medo que eu tive... Eu, digo: "- Eu não vou conseguir nada, falar na frente? Nunca eu vou conseguir falar na frente de muita gente. E... lá eles me deram assim, essa oportunidade...

Os trabalhadores lá do acampamento, do Santa Clara, eles tinham um carinho tão especial pela gente, que transmitiam uma segurança, aquele olhar de que esperava alguma coisa da gente... Que via na gente alguma esperança... e foi me dando força assim... e quando eu voltei lá pro meu Estado, eu tava decidida... Eu voltei lá na escola, conversei com o pessoal e eles falaram que aceitavam que eu continuasse. E eu fui só mais uma semana para a escola, porque já tinha mudado tudo na minha vida... Era tudo diferente... Aquilo lá não me satisfazia mais... Depois de uma experiência de um mês, que eu tive participando de um curso de formação totalmente diferente, onde as pessoas eram valorizadas, onde a gente tinha muitas oportunidades... Então eu me senti valorizada... Quando eu cheguei no Estado, logo eles me deram um monte de atividades, né? Então eu

unesp

passei a coordenar um projeto de alfabetização de jovens e adultos, e eu perguntava assim: "- Mas, eu não tenho capacidade, eu só tenho... eu nem concluí o 2º ano do 2º grau, mesmo sendo magistério." Mas, as meninas falavam para mim: "- Não. Aqui todo mundo tem capacidade. Você vai participar de cursos de formação, e é um processo que se dá, e a gente vai ensinando e aprendendo também." Isso para mim foi uma grande lição. Então, eu passei a coordenar esse projeto de alfabetização de jovens e adultos e ai, também, com três meses que eu esta militando no Movimento, eles me convidaram para fazer parte da Direção Estadual do MST no Maranhão. Mas, eu fiquei muito feliz por isso. Então, é assim, a minha vida eu divido nessas duas etapas: uma etapa em que eu não me conhecia, em que eu vivia buscando, mas não sabia onde que eu ia encontrar... e depois que eu comecei a ver isso tudo né? E ai eu me senti valorizaada, as pessoas reconheciam o meu trabalho. na verdade eu não fazia para ser reconhecida, mas porque eu sentia uma grande gratificação, igual eu sinto até hoje...

Então me convidaram para vir participar desse curso aqui, agora em julho vão fazer dois anos que eu conheci o Movimento Sem Terra e porque logo que eu conheci eu vim militar nele... E ai, desde que eu conheci o MST só foi desafios e ai vai nascendo um sonho na gente... porque eu fico pensando em mim, assim como eu era e eu vejo muitas das minhas colegas que ainda não se descobriram e que não vêem um sentido maior para a vida. E até mesmo os meus alunos, que eu tinha lá no assentamento, que assim , a gente tem um relacionamento muito bonito, porque eu não quero que nenhum deles, nenhum dos que foram meus alunos, nenhuma das crianças de assentamento por onde eu passo, enfim, o que eu mais queria é que nenhuma criança do Brasil crescesse como eu cresci. (Simone se emociona e volta a chorar) Sem saber que tinha um valor maior...(a emoção é muito grande) E é por isso que a gente sente força para lutar, é porque a gente vê que esse sistema

que tem ai, não vai ser fácil de derrubar, mas, eu acredito que através da conscientização do povo, que através da organização do mesmo, que a gente vai conseguindo aos poucos... e eu também acredito que um dia a gente via conseguir transformar essa sociedade.

Pesquisador: Você acha que hoje você tem condições de voltar para lá e fazer um monte de Simone?

Simone: Ah! com certeza. Acredito que sim. E é assim, os meus pais, eles também mudaram. Porque cada vez que eu saio, e que volto para lá, eu tento socializar ao máximo isso com eles né? ... E até eles já cresceram, porque eu tento socializar, a gente fica horas conversando, e eles também sonham agora... Porque antes era como se não tivessem uma razão para sonhar...(ela chora novamente) Na minha família, a gente sempre foi assim, muito unido, eu só tenho dois irmãos, um tem nove anos e a menina tem sete anos. Mas, os meus pais sempre foram muito dedicados, sempre me transmitiram muito amor, muito carinho, o que eles podiam né? ... Mas era muito limitada a educação que eles me deram porque foi também essa educação que eles tiveram. Então, até os meus irmãos mesmo, eles já vão crescer de uma forma diferente e também pela influência que o Movimento Sem Terra deu na minha vida.

E assim, para mim o Movimento Sem Terra é muito significativo por isso, porque ele transformou a minha vida e eu encontrei muitas coisas boas que... agora eu sei que eu sou útil para alguma coisa. Eu não vivo a minha vida, eu vivo em torno de um coletivo. Eu já mais faço uma coisa só para mim, eu faço pelo coletivo. Eu sei que qualquer coisa que eu fizer, eu não vou estar fazendo por mim, eu vou estar fazendo pelo meu coletivo. Assim como eu sei que, eu não posso fazer nada de errado, eu tenho que analisar muito, até porque é em nome de um coletivo que eu sempre ando, que eu trabalho, tudo o que eu faço... E parece que fica essa marca em ti, que tu és do Movimento Sem Terra, que tu representas

unesp

uma organização e que tu tens que espalhar isso pelo mundo afora. Então, é uma coisa muito bonita... O curso de formação foi muito significante... Depois que eu cheguei aqui então, meu Deus do Céu... Quando eu cheguei aqui eu fiquei assim... Muita gente assim diferente, tu vens lá do nordeste... Porque sempre tu tem... Lá, a gente tem essa coisa de que as pessoas aqui do sul, elas são mais inteligentes. Muitas vezes a gente não admite isso, porque eu também nunca tinha parado para pensar nisso, mas depois eu analisei o jeito que as pessoas pensam que é o pessoal do sul... Não que a gente ache assim que por natureza, eles são mais inteligentes, mas porque a gente acha que a vida aqui é diferente da vida que a gente tem lá... É porque, realmente as pessoas tem mais oportunidades. Então quando eu cheguei aqui, eu fiquei quieta no meu canto, eu não falava quase nada. Se as pessoas não me puxassem, eu só observava, porque eu gosto muito de ficar observando para mim aprender e depois fazer, né?... Então foi uma coisa assim, de repente te lançam um desafio que não o que fazer, ou tu faz, ou tu faz. Não tem outra saída, né? E ai tu vai aprendendo, tu vais buscando, tu vais pedindo ajuda... Porque, eu acho que isso é uma coisa muito importante. Esta questão de tu admitir que não sabe, que tu precisas de ajuda... e que tu admite as suas falhas em vez de ficar justificando elas, e é isso assim que, eu acho muito bonito esse valor que o Movimento desperta na gente. Esta questão de admitir que tu és um ser humano com limites, mas que tu podes vencer eles. Eu acho uma coisa muito importante essa questão... Na nossa turma mesmo... não que seja uma coisa característica de toda a turma né? Mas uma coisa assim; a questão do companheirismo que a gente tem entre a gente, a forma com as coisas são discutidas, como a gente tenta encaminhar, um vai ajudando o outro, quando um tem um problema, todo mundo se preocupa e tenta ajudar. Então, é uma relação muito bonita que vai se construindo. Essa questão de tu aprenderes a valorizar o ser humano... por mais pequeno que ele ache e tentar mostrar para ele que, ele é

unesp

importante, que ele pode ser livre também... Então, eu acho que a minha vida se divide nessas duas etapas: uma antes de eu entrar pro Movimento e a outra depois que eu entrei para o Movimento Sem Terra.

A gente sabe que os desafios são muitos, como eu já passei por muitos obstáculos e sei que vou passar por mais ainda, mas... A gente tem um poema do companheiro Zé Pinto, que eu admiro muito e as vezes eu até me inspiro nele e que fala assim: "O tempo marcará nosso compromisso, a massa cobrará nossa prática, a mística nos animará na luta e se errarmos fazendo, num futuro bem próximo, a história nos..." Eu acho fantástico, e às vezes eu me inspiro nisto, porque a gente também momentos em que estamos frágil... Mas, a gente para, pensa e analisa, e percebe que vale a pena continuar. É muito diferente do que tu viver a tua vidinha, tu se preocupa só contigo... Olha o meu avô, ele guardava o dinheiro dentro de um saquinho numas pedras que tinha atrás da casa. Então, ele tinha muito dinheiro guardado, mas ele não sabia que o dinheiro se desvaloriza, porque ele era analfabeto e vivia uma vida muito isolada, não sabia nada desta questão do dinheiro, ele nem sabia que se pagava imposto de terras. Ele morava lá no sertão de pernambuco e aí um certo dia chega alguém lá e simplismente diz para ele que o o imposto da terra dele, está com um valor tão alto, que a única coisa que pode pagar é a terra... Então meu pai conta, que ele brigou, ficou bravo porque não tinham o direito de tomar a terra dele, mas ai não teve jeito, perdeu, porque quando ele foi mexer lá no dinheiro que ele tinha lá nas pedras, era muito dinheiro, mas não valia mais nada... porque o dinheiro ia desvalorizando... Então terminou o meu pai vindo pro Maranhão, depois veio algumas irmãs do meu pai, e ele terminou vindo também, porque ele não tinha mais onde ficar e ai, ele já morreu lá no Maranhão.

Com o meu pai aconteceu parecido, porque tinha essa questão dos impostos, mas

meu pai já era mais assim, porque já tinha acontecido com o pai dele, até se preocupava com isso, em pagar imposto direitinho... Era uma terra pequena, eu não me lembro assim o tamanho... Mas ele pagava o imposto direitinho, daí então ele pegava empréstimo como o Banco para fazer as coisas, e parece que o Banco fazia umas promoções, eu não lembro como era, ele nunca me explicou... Então daí teve uma seca lá, uns problemas e eles não conseguiram o dinheiro para pagar o Banco. Então o Banco parcelou para eles pagarem, e aconselhou que eles vendessem as terras, porque não ia ter outra saída. A terra já não estava produzindo bem e meu pai disse: "-Ah! vou vender a terra". E, eu também me lembro perfeitamente, que então o meu pai pegou e colocou o dinheiro no Banco e ia pagar. Ele depositou o dinheiro num dia e ia pagar depois, aí uma semana depois, que era o dia de pagar uma parcela, então foi quando o Collor pegou o dinheiro do pessoal, naquele rolo lá, então o meu pai ficou sem um centavo e ainda devendo no Banco. Mas ai parece que o Banco dispensou a divida, porque de qualquer forma, ia para eles mesmo esse dinheiro, eu acho né? ... E ai foi assim que começou a pior etapa da minha vida.

ANEXO 11

HISTÓRIA DE VIDA: Deusamar Sales Matos

Meu nome completo é Deusamar Sales Matos, e popularmente Deusa. Desde pequenininha que acostumaram me chamar assim, inclusive eu acho até estranho que me chamam pelo nome inteiro. Eu sou filha de camponeses, pobres mesmo, trabalhavam de meeiros lá no Maranhão e o meu pai sempre foi muito pobre, a gente passou uma vida muito difícil, porque naquelas regiões do Maranhão, assim bem subdesenvolvidas, que você possa imaginar. Então lá, a opressão era muito forte e por minha família ser muito pobre, a gente sofreu muito lá; muitos filhos e meu pai não tinha uma clareza... minha família nunca teve assim uma clareza política de como melhorar a vida, sempre achavam que seria daquele jeito mesmo. Nascemos pobres, então é assim mesmo que deve ser. E ai, a gente viveu lá até o ano de 1986, fiquei ate a idade de vinte anos no estado do Maranhão. E chegou uma época em que meu pai começou a perceber as coisas tinham que melhorar, porque a vida não era só aquilo né? ... porque já estava naquela idade, já estava ficando velho, nós já tudo grande, passando uma infância infernal, porque eu não posso dizer, assim, que eu tive infância. Hoje eu vejo o meu filho, meu filho não tem nada, mas pelo menos não tem a vida que eu tive. A gente só tinha pobreza, passava fome, eu nunca tive nem sequer um brinquedo. Hoje eu vejo as crianças ai brincando com brinquedos e eu nunca tive isso. Nossos brinquedos era a gente que fazia: bonequinha de milho, boneca de pano, essas coisas. Nós não tivemos o que as crianças de hoje tem, e nos passamos muita fome também, porque a gente tinha que comer o que tinha, e muitas vezes não tinha era nada. A terra lá era muito ruim e o que o meu pai produzia tinha que dividir com o dono da terra. Então, nós passamos por muitas dificuldades. Nós somos seis irmãos, eu sou a mais

nova das mulheres, tem dois menos que eu, mas são homens. E ai quando deu... a gente passou esse período desde o tempo em que eu nasci, esse período de vinte anos no estado do Maranhão. E ai o meu irmão mais velho resolveu sair pro estado do Pará, ele saiu em 79, e lá ele começou a trabalhar nas firmas: em Tucuruí e no projeto Carajás na região de Marabá; e quando deu 86, depois da gente ter toda essa trajetória no estado do Maranhão... muito difícil para estudar, eu estudei assim de pouquinho. Eu estudava um pouco e depois ficava dois, três anos sem estudar, era aquilo: a gente nunca teve uma oportunidade de estudar direto. Por isso que hoje eu estou com essa idade fazendo magistério, ainda, porque eu nunca tive a oportunidade de estudar direto.

Então depois dos meus vinte anos, meu irmão já estava no estado do Pará, quando deu em janeiro de 1986, eu resolvi também ir para o estado do Para. Ai chegando em Paraoapebas a situação não foi fácil, também porque eu, uma menina da roça sem muita experiência, sem profissão nenhuma, não sabia nada assim... minha profissão era a de quem vive na roça, mas ai, chegando em Paraoapebas, meu irmão já estava lá, ele já trabalhava nas firmas do projeto Carajás e eu comecei a estudar, já estava uns anos parada, ai eu comecei a estudar em Paraoapebas, e lá em concluí o primeiro grau, fiz a sétima e oitava séries. Depois eu fiz um cursinho no SENAI (lá tinha o SENAI) de quatro meses, passei e fui trabalhar na Serra dos Carajás (fiz um curso de eletricidade, coisa que hoje eu nem faço mais, mas na época eu fazia). Trabalhei um ano em uma firma, comecei trabalhando de auxiliar de serviços gerais, limpando lá os banheiros dos funcionários. Mas, ai, a firma me deu a oportunidade de fazer um teste, duvidaram que eu soubesse fazer alguma coisa de elétrica, mas eu tinha acabado de sair do curso do SENAI e eu sabia fazer alguma coisa e eu passei no teste. Ai, eu fui trabalhar na manutenção das instalações da firma. Eu fiquei um ano trabalhando em Carajás, eu subia todo dia, não era fácil para mim. Saía as quatro

horas da manhã de casa e chegava cinco, seis horas da tarde em casa e ainda ia para a escola à noite. Eu fiquei um ano nessa luta lá em Carajás.

Quando deu em 87 minha família veio toda, nós conseguimos trazer a família toda do Maranhão, para eles foi muito difícil, porque foi uma vida inteira de família, de raízes, todos do estado do Maranhão. Então a primeira experiência deles de mudar... foi muito difícil para eles mudarem tudo. A cultura não seria tão diferente, porque em Paraoapebas é só migrante, a maioria nordestino mesmo. Então não foi muita coisa que mudou, mas, para eles foi difícil, até eles se adaptarem aos novos costumes e tudo... Mas ai a gente foi tocando a vida em Paraoapebas, muito difícil porque eu ganhava um salário mínimo, meu irmão também e meu pai chegou com a família, meus irmãos eram todos pequenos e quando meu pai começou a trabalhar também em Carajás, foi que a gente começou a melhorar um pouquinho a situação de vida.

Mas ai quando deu em 88, eu já tinha vinte e dois anos na época, eu resolvi vir para São Paulo. Eu achei que, lá não dava para eu me sustentar, porque eu que contribuía com a minha família, as minhas irmãs e os meus irmãos todos tinham família, então eu que tinha que ajudar a minha família. Eu ganhava muito pouco, ai eu resolvi ir para São Paulo para ganhar melhor. Meu irmão e minha irmã também já tinham ido para São Paulo e quando deu em maio de 88, eu fui para São Paulo. Ai é que a vida foi difícil, porque eu não tinha costume da cidade grande, e eu fui logo para Campinas, cidade grande, não era igual São Paulo, mas é uma cidade grande. Eu cheguei em Campinas e tive sorte. Meu irmão trabalhava na construção civil e eu logo que cheguei arrumei emprego. Fui trabalhar no almoxarifado da cozinha, lá eu ganhava pouco, mas eu ganhava um pouco mais que no estado do Pará, então dava para eu me manter. Lógico que eu trabalhava muito, fazia hora extra, esse negócio todo. Mas também dava para eu ajudar a minha família, e aquilo... O

meu objetivo naquela época, até porque eu não tinha filho, era ajudar a família, era isso que eu pensava, porque meus irmãos pequenos, meus pais já meio velhos, coitados, morando na cidade, onde não tinham como produzir nada, então eu me sentia naquela obrigação de ajudá-los. Então o que eu ganhava em Campinas era dividido. Eu recebia por semana, eu trabalhava por hora, então toda semana eu recebi e juntava e depois mandava para a família uma porcentagem. Eu fiquei um ano em Campinas. A firma em que eu trabalhava terminou a obra e pegou outra em São Paulo, e nós fomos todos transferidos para lá. Nessa ida para São Paulo, a cada passo que eu dava era uma realidade nova que eu encontrava, e para mim foi muito difícil porque era tudo estranho, eu nunca tinha visto aquilo antes: "- Coitada, lá dos cafundó do Maranhão, nunca tinha visto nada na vida e vir logo para uma cidade grande como São Paulo." Mas aí, eu fiquei em São Paulo, na cidade Tiradentes em Guaianázes, uma das regiões mais perigosas de São Paulo, e ficamos lá dois anos. A construção era de 966 apartamentos e durou dois anos. Eu passei a trabalhar no escritório, adquiri um pouco mais de experiência e ficamos lá até a obra terminar. A construção civil é um emprego temporário, a obra terminou, terminou também o seu emprego. Aí nós fomos todos dispensados. Quem não quis ir para outras obras foi dispensado. Eu fui uma das que não quis seguir mais para frente.

O Engenheiro com o qual eu trabalhava também saiu, e pegou uma obra de outra firma em Pirassununga, interior de São Paulo e convidou a gente para ir para Pirassununga com ele. Ai nós fomos. Quando eu cheguei em Pirassununga parece que tinha mudado da água pro vinho, porque é uma cidade pequena, boa para morar, muito migrante de Minas Gerais, e eu me achei em casa. Saí daquela coisa horrível que é São Paulo, para essa, tirava um peso de mim. Ai em Pirassununga eu trabalhei nessa firma e logo depois fiquei desempregada. Não deu mais para trabalhar e eu resolvi dar um tempo de trabalhar o dia

inteiro... Meu irmão também estava em Pirassununga, nossa trajetória estava sempre junta, ele era mestre de obras na firma e continuou trabalhando. Eu fiquei desempregada e comecei a viajar para o Paraguai, eu disse: "- vou ter que inventar qualquer coisa, porque não posso ficar sem ganhar nada." Ai eu comecei... Fiquei acho que um ano e meio viajando para o Paraguai. Eu buscava eletrodomésticos, radinhos assim parecido com este (referindo-se ao gravador usado na entrevista), inclusive eu tenho um até hoje, fita cassete, brinquedos, estas coisas. Eu vendia em Pirassununga, lá tinha bastante firma e eu já conhecia o pessoal que trabalhava nas firmas e fiquei um ano e meio trabalhando assim. Dava conta de sobreviver. Mas aí nesse período, já ia fazer seis anos que eu estava nessa trajetória no estado de São Paulo.

Aí nesse período eu fui em casa visitar minha família em Paraoapebas no estado do Pará, e eu nunca tinha visto falar em Movimento Sem Terra. Quando eu chego lá, meu pai tava numa ocupação, iche! Eu achei esquisito, fiquei morrendo de medo logo, mas aí ele adoeceu e não pode continuar na ocupação e tinha que ficar alguém. Porque é assim que garante a terra, a pessoa tem que permanecer. Ai, eu fui lá pra dentro no lugar dele... enquanto ele ficava bom e foi aí que eu conheci o Movimento Sem Terra. Só que assim, de primeira mão, eu achei muito bonito, tive medo é claro, a folia, os jovens, os militantes que tinha na época era tudo jovem e eu também tava meio jovem e ai a gente se envolveu (risos). Tudo era uma brincadeira. Eu achava uma fantasia aquele negócio. De primeira mão quando eu vi o Movimento, assim, eu vivi uma fantasia muito bonita, mas nunca imaginei que ia ficar tão sério pra mim, quanto se tornou depois. Ai eu fiquei lá vinte dias, no acampamento, e ai voltei pra São Paulo. Meu pai ficou bom e continuou, e eu voltei para Pirassununga. Mas a partir dai eu não perdi mais o contato com o Movimento. Eu comecei a ligar pra Secretaria Estadual do Movimento e buscava informações para saber como é que

estava acontecendo (isso na Secretaria de Marabá no estado do Pará.

Fiquei mais dois anos em São Paulo e ai chegou um dia que eu resolvi e comecei a observar na televisão, porque antes eu não observava, tudo que passava e eu queria saber como é que tava a luta do Movimento, principalmente no estado do Pará, por ser uma região muito difícil e ser sem terra lá é muito perigoso, porque é uma região de conflito. Eu tinha medo, meu pai tava envolvido. Ai teve um dia que eu decidi e eu disse: "- Vou entrar nesse Movimento Sem Terra". Eu larguei tudo em São Paulo, nem quis mais trabalhar de empreita, larguei o que eu fazia, vendendo coisa do Paraguai . Aí fui pro estado do Pará, entrei em contato com a Secretaria do Movimento e eles reservaram uma vaga para mim participar de um curso. Então, quando eu sai de Pirassununga, eu fui direto pro curso do Movimento Sem Terra; acho que passei no máximo quatro dias na casa da minha mãe. Ai me mandaram pro estado do Maranhão. Então a primeira experiência foi no Maranhão, um curso prolongado. Eu tava cruazinha, não sabia nada de Movimento Sem Terra, sabia que existia o Movimento. Ai eu fui pro estado do Maranhão, fiquei no assentamento Vila Diamante (que inclusive é o assentamento da Toínha, que está aqui) onde tinha jovens da região norte e nordeste. Esse curso teve um período de quatro meses e aí foi que eu fui ter mais conhecimento de como funcionava a organização a nível estadual, a nível nacional e ver o que a gente pretendia mesmo com o Movimento Sem Terra.. Aí eu fui me inteirando das coisas e fui começando a gostar também. Aí foi nesse período do Maranhão que eu fiquei grávida do meu filho, eu comecei a namorar um companheiro de Belém e ele era da equipe de apoio e aí vai pra lá e para cá, e eu acabei ficando grávida e pra mim foi muito difícil por que eu tive muitos problemas de enjôo, esse negócio todo e quase que eu não dou conta de ficar até o final do curso; mas eu consegui resistir. O curso teve durabilidade de quatro meses ai eu voltei pro estado do Pará. Já tinha as tarefas definidas pra gente fazer,

no curso a gente tava na teoria, agora tinha que ir pra prática. Ai no mesmo ano, foi feito o Encontro Estadual, onde eu fui eleita pra direção do estado. Tinham poucas mulheres na época que estavam no Movimento Sem Terra, acho que mais ou menos três que tinha na época, isso em 94. Ai, no mesmo ano eu fui eleita para direção do Estado e ai comecei a me envolver direto nas lutas gerais do Movimento. Mas eu não tinha um Setor definido, eu grávida, com um monte de problemas na gravidez, o enjôo, aquele negócio todo, eu contribuía no geral do Movimento. Aí, a partir de 96, eu fui pro Encontro Nacional em Salvador e lá tive uma reunião com o Edgar Koling do Setor de Educação, onde ele deu uma chamada na gente, que o estado do Pará tinha que se organizar na questão da educação e a gente não tinha nada definido com relação à educação. Lá só existia o Setor, mas não uma coisa assim organizada. Aí, eu fui chamada pro desafio e eu disse: " - Eu topo." A minha avaliação que o pessoal tinha feito é que eu tinha lá algo a ver com a educação e formação. Aí eu fui; cheguei no estado já comecei a organizar, a criar o coletivo de educação, mais aí era no período que eu tava com o nenê novo, com nenenzinho pequeno, tive muita dificuldade por isso, mas ele nunca me impediu de eu lutar; o Ícaro, nunca me impediu de fazer as minhas coisas não. Embora seja difícil, mas ele nunca foi um empecílio na minha vida, de eu continuar na luta.

Foi a partir de 96, que a gente criou o setor de educação, criamos o Coletivo Estadual, o Coletivo Nacional e eu faço parte desse Coletivo Nacional e aí foi onde foi organizado o Setor do Estado. O Setor já existia, lógico, com o começo de outras pessoas, só que ele não existia assim... era só um nome, não tinha um trabalho na prática. Então a partir daí foi que começou. Nesse período que eu fiquei em São Paulo, eu não tive oportunidade de estudar. Meus estudos parou em Paraoapebas , na 8ª série. Ai eu fiquei esses 6 anos em SP e não tive oportunidade de estudar, só trabalhava e aí agora em 97, já

com 3 anos que eu tava no Movimento, contribuindo já no estado do Pará, já tinha ficado definido que eu ia assumir o Setor de educação no Estado, foi aí que surgiu o curso de magistério e eu fui indicada pra vir fazer o curso. Antes, eu tinha ansiedade de fazer o TAC, mas aí não deu certo pra eu vir fazer o TAC, e eu digo, já que eu estou na educação, então eu vou fazer o magistério. Aí foi que eu vim pra cá , trouxe o Ícaro na I etapa e quando eu cheguei aqui, eu não sabia, eu vim como aluna e depois que eu cheguei aqui, com três dias houve uma necessidade na equipe de apoio, por causa de uma pessoa que não veio, então me chamaram pra trabalhar na equipe de apoio. Pra mim foi muito difícil no começo, porque eu nem conhecia o método, não conhecia nada e com criança pequena foi terrível. Mas aí a gente conseguia se achar, foi se achando aos poucos e chegamos ao final da etapa. Já estamos na 3 etapa, eu continuo com o mesmo trabalho no estado, sou do Coletivo Estadual de Educação e do Nacional, mas a gente contribui no geral do Movimento. O que eu pretendo de agora pra frente é que cada dia que passa a tente vá adquirindo mais conhecimentos. Eu pretendo de agora pra fente contribuir muito mais com o conhecimento que eu já adquiri, tanto na questão da educação como também na questão da formação, que é uma prioridade nossa no Estado. Então os meus projetos de agora pra frente é encarar estas duas áreas, a educação e a formação no Movimento Sem terra no estado do Pará.

Hoje eu já sou assentada, tenho meu lotezinho, já tenho a minha casa, eu moro com meu filho e vou começar a produzir a partir desse ano, porque os lotes não foram divididos ainda, mas a produção já continua, desde três anos. A partir desse ano eu vou começar investir em alguns projetos que sair. Então hoje eu já sou uma sem terra assentada. E outra coisa que eu esqueci de falar, é que eu tenho 32 anos, completei ontem no dia 09/02/98 (risos) e o pior é que ninguém aqui descobriu, ou ninguém sacou.

unesp


cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19