



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGE
Área: Educação e Ecologia Humana
Linha de pesquisa: Educação do Campo

**Egressos do curso Pedagogia da Terra e suas práticas
educativas: um estudo de caso no Assentamento 25 de
Maio, Madalena, Ceará**

ANTONIA VANDERLUCIA DE OLIVEIRA SIMPLÍCIO
Matrícula 09\0040813

PROF. Dra. Mônica Castagna Molina

Brasília, DF, Abril de 2011

Egressos do curso Pedagogia da Terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa, como parte dos requisitos do Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Área de Concentração: Educação e Ecologia Humana. Linha de Pesquisa: Educação do Campo.

Orientadora: Prof. Dr. Mônica Castagna Molina

Brasília, DF, Abril de 2011

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Área: Educação e Ecologia Humana
Linha de Pesquisa: Educação do Campo
Antonia Vanderlúcia de Oliveira Simplício

Banca de Defesa

Prof^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina (orientadora)
Universidade de Brasília - UnB

Prof^a. Dr^a. Eliete Ávila Wolff (Titular)
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a Helana Freitas (Titular)
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Laís Mourão de Sá (Suplente)
Universidade de Brasília - UnB

SUMÁRIO

Sumário	4
Lista de Quadros:	5
Agradecimentos	6
Dedicatória	7
Resumo	8
Abstract	9
Lista de abreviaturas e siglas.....	10
Introdução	11
Capítulo 1 - Da Educação Rural à Educação do Campo: o surgimento da Pedagogia da Terra	17
1.1 <i>Da educação rural à educação do campo no Brasil</i>	17
1.2 <i>A educação popular e suas contribuições</i>	19
1.3 <i>A luta pela terra e reforma agrária no Brasil: a experiência do MST</i>	22
1.4 <i>MST e a Educação</i>	26
1.5 <i>MST e a Educação do Campo</i>	30
1.6 <i>Concepções que Orientam a Formação de Educadores e Educadoras no MST</i>	33
Capítulo 2 - Uma trajetória de formação de educadores no MST	39
2.1 <i>As primeiras experiências no MST: do Magistério à Pedagogia da Terra</i>	39
2.2 <i>A Primeira Turma de Pedagogia da Terra Ijuí – RS</i>	41
2.3 <i>Contribuições do PRONERA para a formação de educadores do campo na luta pela Reforma Agrária</i>	43
2.4 <i>Curso de Pedagogia da Terra na UFRN – Turma Bernardo Marin</i>	47
2.5 <i>Matrizes e Dimensões Formativas que orientam o curso</i>	52
Capítulo 3 - A luta pela terra no Ceará, o Assentamento 25 de maio, a escola João Sem Terra.....	81
3.1 <i>A luta pela terra no Ceará e o Assentamento 25 de Maio</i>	81
3.2 <i>A ocupação do Assentamento 25 de Maio</i>	83
3.3 <i>A organização do assentamento após a emissão de posse</i>	84
3.4 <i>Educação no Assentamento 25 de Maio</i>	85
3.5 <i>Uma nova conquista no Assentamento 25 de Maio – a Escola João Sem Terra</i>	88
3.6 <i>Processo de Formação do Curso Pedagogia da Terra: reflexões sobre influências e práticas educativas</i>	90
3.7 <i>A Escola do Campo João Sem Terra e atuação dos pedagogos da terra</i>	101
Considerações Finais.....	105
Referências	111
Anexos	117

LISTA DE QUADROS:

QUADRO 1 – ATUAÇÃO DO PRONERA 2003 A 2009

QUADRO 2 – CURSOS MÉDIOS E SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM PARCERIA COM O MST, TURMAS JÁ CONCLUÍDAS ATÉ 2011

QUADRO 3 – CURSOS MÉDIOS E SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM PARCERIA COM O MST EM EXECUÇÃO PERÍODO DE 2007 A 2012

QUADRO 4 – DISCIPLINAS OFERTADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA TURMA IV BERNARDO MARIN 2002 -2006

QUADRO 5 – INSERÇÃO DOS EDUCADORES/AS DA PEDAGOGIA DA TERRA TURMA VI

QUADRO 6 – ATUAÇÃO DOS PEDAGOGOS DA TERRA DO ASSENTAMENTO 25 DE MAIO MADALENA CEARÁ.

AGRADECIMENTOS

Agradeço pela vida, pelo privilégio de ter disposição e saúde para lutar pelos meus objetivos e continuar seguindo o caminho, enfrentando as dificuldades, superando os desafios.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, na luta árdua que enfrenta pela conquista da terra e em prol da educação do campo, a conquista do PRONERA e a oportunidade de continuar os estudos. À CAPES/INEP e ao Observatório de Educação do Campo, pelo apoio para a realização dessa pesquisa.

Aos companheiros/as de luta que me deram força para continuar firme nos estudos e na militância. A vocês o meu reconhecimento e um poema que expressa melhor minhas palavras: “Há homens que lutam um dia e são bons; Há outros que lutam vários dias e são melhores; Há aqueles que lutam vários anos e são excelentes; Mas existem aqueles que lutam a vida inteira, esses são Imprescindíveis” (Bertold Brecht)

Aos que se prontificaram a contribuir, socializando os seus conhecimentos, reflexões que acrescentaram muito para este trabalho. Em memória de Bernardo Marin, que foi um grande formador e orientador, à minha orientadora neste trabalho, Mônica Molina, e aos companheiros/as Educadores/as Pedagogos/as da Terra, educandos das escolas do campo, assentados e dirigentes do Movimento, que se dispuseram em contribuir com a pesquisa deste trabalho. Também a imprescindível colaboração de Clarice dos Santos, Roseli Caldart, Antonio Pasquetti e Eliete Á. Wolff.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Luis Simplício de Castro e Geraldina de Oliveira Simplício.

A meus filhos – Luis Ângelo, que nasceu durante o processo deste estudo, e Natan Simplício – e meu companheiro, Milton José Fornazieri.

Com vocês o estudo teve maior sentido.

Dedico-lhes este trabalho pelas tantas horas de impaciência e ausência. Continuo aqui oferecendo o meu amor e dedicação.

RESUMO

Esta pesquisa é o resultado de um estudo de caso sobre as práticas educativas de nove educadores do Assentamento 25 de Maio, localizado no Município de Madalena, Ceará, egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2002 a 2006. O curso foi realizado em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). O objetivo desta pesquisa foi analisar em que medida o processo formativo vivenciado por estes educadores no curso de Pedagogia da Terra influencia as práticas educativas por eles desenvolvidas nas escolas e no assentamento em que atuam. A partir da opção metodológica de se realizar um estudo de caso, a presente pesquisa analisou o processo de formação vivenciado pelos educandos/educadores, através da análise de documentos tais como PPP do referido curso; Relatório de Execução de suas etapas; Monografias produzidas pelos educandos/as; acompanhamento das práticas desenvolvidas por eles nas escolas e no assentamento; realização de grupos focais e entrevistas semi-estruturadas com estes educadores, membros do assentamento onde atuam. Foram identificados diferentes tipos de mudanças positivas desencadeadas na escola e na comunidade, desde o início da atuação destes nove educadores no 25 de Maio. Entre elas destaca-se a melhora nos índices de avaliação das escolas do assentamento no IDEB; conquista de escolas e ampliação do nível de escolaridade; PPP aberto em movimento, organicidade do coletivo de educação do assentamento; escolas com primeiro lugar no município no Programa de Alfabetização na Idade Certa; Escola com 93% de aprovação no ENEM; escola abrindo fronteiras; articulação da Educação do Campo com outros municípios a partir da escola; fortalecimento da identidade Sem Terra e coletiva. O processo da pesquisa e os resultados encontrados demonstram ter havido uma influência positiva do processo formativo vivenciado pelos educadores do campo, especialmente no que diz respeito aos aprendizados construídos a partir da existência dos diferentes tempos educativos no curso de Pedagogia da Terra, destacando-se, entre eles, os vínculos e os trabalhos formativos propiciados na execução do tempo comunidade.

Palavras-chave: Educação no MST, Educação do Campo, Pedagogia da Terra e Práticas Educativas

ABSTRACT

This research is a result of a case study on educational practices of nine educators from Settlement 25 de Maio, located at Madalena City of Ceará. They are former students from the Pedagogy of Land Graduation of the Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, from 2002 to 2006. This course was accomplished in partnership with Landless People's Movement (MST) and National Program of Education in Land Reform - PRONERA. This research aims to analyze at what extent the formational process lived by these educators during the course influences the educational practices developed by them in their actions in the schools and community they are involved in. Starting from the methodological option of doing this case study, the current research did an assessment on the formation process lived by educator/students through the analyses of documents such as PPP (Pedagogical Political Project); reports from the developed phases; monographs produced by students; accompaniment of the developed practices done by them in the school or local communities; focal groups gatherings and semi-structured interviews with these educators; locals from the settlement where they act. It has been identified different types of positive changes triggered in the school and local community, since the beginning of the activism of these educators in the settlement 25 de Maio. Among them we underline the improvement of the rates of evaluation no IDEB; more schools and enlarging of level of education; PPP opens and in movement; educational collective more organized in the settlement; schools in the first place on the score of the city, in the Literacy Program in the Right Age; School with 93% of approval in the ENEM; school crossing borders; networking of Rural Education with other cities out of the school; strengthening of the Landless identity and collective identity. The research process and the results out of it has demonstrated to have had a positive influence coming from the formative process lived by the rural educators, especially in terms of the learning contend built from the existence of the distinct educational "times" in the Pedagogy of Land Course. The most important were the bounds and the formative works done during the local community time.

Key words – Education in MST, Rural Education, Pedagogy of Land, Educational Practices

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC- Ministério de Educação e Cultura
SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
UnB – Universidade de Brasília
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFSE- Universidade Federal de Sergipe
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e educadoras da Reforma Agrária
FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Celeira do Rio Grande do Sul
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo
NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PAs – Projetos de Assentamento
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

INTRODUÇÃO

O campo está vivo, em movimento. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) está aí como a expressão mais forte dessa dinâmica. É difícil ignorá-lo. Ele questiona as estruturas sociais, a cultura que as legitima e interroga a sociedade. Não estaria também interrogando as estruturas escolares e as concepções pedagógicas? Não estaria interrogando a visão que como educadores temos do campo? (FREIRE, 2004).

Este trabalho é um estudo de caso que teve por objetivo analisar práticas educativas de nove educadores, egressos do curso de Pedagogia da Terra, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que atuam hoje no Assentamento 25 de Maio, Madalena /CE.

Com a perspectiva de analisar em que medida as práticas educativas dos educadores/as egressos deste curso geraram mudanças educacionais e estruturais neste assentamento, se buscará observar quais práticas acumulam para o fortalecimento do projeto educativo do MST e da Educação do Campo.

O MST, quando formula suas propostas de formação, tem como premissa os objetivos estratégicos do Movimento e dos sujeitos envolvidos nesses cursos. O que significa o desafio de construir processos de formação de educadores que deem conta de uma educação voltada às especificidades dos sujeitos, centrada no respeito e valorização da vida, que valorize a cultura ajudando a formar consciência e compreender relações contraditórias na dinâmica real de como se vive e se reproduz a vida no campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

O debate da Educação do Campo no Brasil nasce para questionar e denunciar o modelo de educação rural, uma educação secularmente imposta da cidade para o campo. Desvinculada da realidade que desconsidera os modos de vida, os saberes e necessidades dos camponeses, fortalecendo a concepção de que para o campo basta adaptar conteúdos da escola urbana, material didático e não de outra educação construída junto com os povos do campo. (ARROYO, 1999). Esta era a tradição da educação rural desde 1930 até a década de 1980.

Para tanto, as questões que trago estão relacionadas à teoria e à prática. Quais são os princípios diferenciadores da Educação Rural e da Educação do Campo? Quais são as características principais do processo formativo vivenciado pelos educandos no curso de Pedagogia da Terra? Em que medida as práticas educativas dos egressos contribuíram para o desenvolvimento educacional deste assentamento?

Esta pesquisa faz parte do Observatório da Educação do Campo da UnB, que tinha como um dos objetivos uma investigação sobre os impactos do PRONERA, com a realização dos cursos de formação de educadores do campo na Reforma Agrária. O curso de Pedagogia da Terra na UFRN é parte desta Pesquisa do Observatório.

O estudo foi realizado no Assentamento 25 de Maio, constituído por 420 famílias que, organizadas pelo MST, sindicatos e Comissão Pastoral da Terra – CPT, no dia 25 de Maio de 1989, ocuparam a antiga fazenda Reunidas São Joaquim. Tendo após 15 dias de luta essas famílias recebido a emissão de posse desta terra. O assentamento está localizado na região Sertão do Ceará, a 212 km da capital Fortaleza, uma área de 22.992 hectares, dividida em 11 comunidades, pertence ao município de Madalena e faz divisa com mais dois municípios, Quixeramobim e Boa Viagem.

A escolha desse local para a pesquisa se deu pelo fato de que, dos 12 estudantes do estado do Ceará formados no Curso da Pedagogia da Terra - UFRN, 9 são oriundos ou estão atuando neste assentamento. Outro motivador da escolha foi o intuito de retomar o estudo de formação metodológica e organizativa dos educadores e educadoras, num trabalho realizado por mim em 1995, para a conclusão do curso de Magistério, neste mesmo local.

A decisão de ingressar no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília se deu pela necessidade de compreender este processo de formação desde a perspectiva de um movimento social, tendo como base teórica a Educação do Campo e a experiência de educação desenvolvida pelo MST.

Somados aos interesses desta pesquisa, está a trajetória de vida da autora como filha de camponeses e como militante do MST, atuando no setor de educação

e como partícipe dos processos de formação, dos cursos realizados pelo MST. Em 1993 o curso de Magistério, em 1998 a Pedagogia da Terra, 2005. Especialização em Educação do Campo¹, bem como as experiências que tive oportunidade de participar como coordenadora ou monitora de outros cursos em parceria com o MST².

Sobre os procedimentos metodológicos, consideramos que foi uma pesquisa qualitativa realizada por meio da estratégia de um estudo de caso, com observações em grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Segundo ANDRÉ et.al. (2005), o estudo de caso se caracteriza também por possibilitar o interesse do pesquisado pelo caso e por se tratar de um estudo mais contextualizado, voltado para interpretações. Por estas razões e por considerar que esta é uma exploração inicial sobre o tema das práticas educativas dos egressos da Pedagogia da Terra que poderá servir a estudos futuros, definimos por estes procedimentos metodológicos.

Nesta perspectiva, procuramos identificar as intencionalidades trabalhadas na formação dos educadores e o reflexos desta formação em sua práticas educativas. Delimitou-se como campo de investigação e objeto de estudo

¹ Para além desta primeira experiência, destaco outros processos dos quais tive oportunidades de participar como educanda, que também vem acumulando para chegar às questões que trago para refletir com esta pesquisa, acrescento: a primeira Turma de Pedagogia da Terra no MST, no período de 1998 a 2001, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, em Ijuí -RS, e a primeira Turma de Especialização em Educação do Campo, parceria MST/PRONERA/UnB, que aconteceu em São Paulo na Escola Nacional Florestan Fernandes. Ressalto ainda que os esforços de reflexões que tentei empreender nesta trajetória de formação foram sobre as seguintes questões: no Magistério, a tentativa de compreender a organização de um assentamento e, dentro dele, como organizar o coletivo de educação com os educadores do assentamento 25 de maio no estado do CE. Na Pedagogia, o esforço de compreender a experiência do coletivo de educandos da Pedagogia da Terra na realidade do espaço acadêmico e como se deram as relações entre coletivo de educandos e a Universidade. Na Especialização, a reflexão sobre a experiência do curso de Pedagogia da Terra do Rio Grande do Norte, feita ainda durante a execução do curso e a questão foi como formar educadores para além do currículo oficial oferecido pela universidade, considerando outros espaços de vivência, como os tempos educativos extra sala de aula e o Tempo Comunidade.

² Acrescento às demais experiências o curso de Magistério turma Elizabete Teixeira, Parceria MST/PRONERA e UFPB, no Colégio Vidal de Negreiros, Bananeiras -PB 2001 a 2003; o Curso de Ciências Agrárias, parceria MST/UFPB/PRONERA -Bananeiras - PB, 2004 a 2008; o Curso de Especialização em Residência Agrária, Parceria MST/UFPB/PRONERA 2006-2007, e o Curso objeto desta Pesquisa, o Curso de Pedagogia da Terra, turma Bernardo Marin- 2002 a 2006, parceria MST/UFRN/PRONERA. O curso aconteceu no Centro de Formação Patativa do Assaré, município de Ceará - Mirin, Rio Grande do Norte.

os educandos/as do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, uma turma composta por 57 educandos/as dos assentamentos coordenados pelo MST, sendo que, destes, 54 concluíram o curso. Diante das variáveis de uma realidade ampla onde atuam estes educandos, distribuídos nos nove estados do Nordeste e no estado do Pará, definimos que o campo desta pesquisa se daria especificamente com um grupo de nove educadores/as do Assentamento 25 de Maio.

Na pesquisa, levou-se em consideração os relatórios dos tempos-comunidade elaborados durante as etapas, além das monografias produzidas como trabalho de conclusão do curso, observando que proposições destes trabalhos se refletem nas práticas educativas destes educandos no período do curso e após a sua conclusão.

Inicialmente, foi feita uma análise dos seguintes documentos: Projeto Político-Pedagógico, relatório de execução do curso elaborado pela universidade, documentos produzidos pelos educandos na dinâmica do curso, as propostas metodológicas - PROMET, onde são declaradas as intencionalidades da educação no MST na formação dos educando/as e da universidade, com o curso. Assim destacamos um dos objetivos citados no projeto pedagógico, que é de “formar profissionais da educação capazes de compreender a dinâmica do campo e atuar política e pedagogicamente em perspectiva da construção de outro modelo de educação e de desenvolvimento para o campo” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PEDAGOGIA DA TERRA UFRN, 2002).

Realizou-se no início desta pesquisa, no período de 2009 e primeiro semestre de 2010, um levantamento geral da atuação de todos os educadores, como forma de identificar onde e em quê cada educador está atuando hoje. O que obtivemos foram as seguintes informações: dos 48 educadores informados neste levantamento, observamos que 36 destes estão atuando diretamente nas atividades de educação, em sala de aula, coordenação e direção de escolas, coordenando o setor de educação do MST em seus estados e atuando em coordenações da Educação do Campo nas secretarias municipais de educação. Os demais 12 educadores estão atuando em outras atividades, como na assistência técnica – ATEs e coordenações

de projetos de produção e setor de formação do MST em níveis regional, estadual e nacional.

Para análise das práticas educativas dos educadores/as egressos da Pedagogia da Terra que atuam no Ceará, foram entrevistados e observados os seguintes sujeitos: 12 (doze) educadores/as egressos, sendo 9 (nove) do assentamento e 3 (três) que atuam no estado. Quatro assentados, 2 (dois) educandos da escola do assentamento, 01 (uma) educadora não egressa do Pedagogia da Terra e 1 (uma) dirigente do MST no estado do Ceará.

Ressaltamos ainda que o aprofundamento das questões da pesquisa foi produzido a partir de pressupostos teóricos metodológicos do materialismo histórico – dialético, compreendendo a dialética na interpretação de Konder (2004) que analisa que “a dialética trata da coisa em si, mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem” (KONDER, 2004 p.9). A dialética nos possibilitará ver esta realidade em movimento e não estática e, por mais que façamos um recorte do espaço de pesquisa, devemos levar em consideração a dialética da realidade como um todo atuando direto ou indiretamente sobre as partes em análise..Konder (2004) ainda acrescenta que “o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa. Com isso, não pretende apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente duas qualidades da práxis humana” (KONDER, 2004 p. 9). Para este trabalho nos somamos a estas reflexões e a outras que agora destacamos, como:

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa as nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade (KONDER, 2004, p.37).

Esta concepção nos ajudará a entender que este estudo não pode deixar de olhar para a realidade da qual desejamos compreender e mesmo que se faça cortes desta realidade, há que se analisar o que está em volta dela, procurando compreendê-la em seu conjunto, como uma totalidade.

Para compreender o debate atual sobre a formação de educadores, é importante realizar uma retrospectiva histórica, desde a Educação Rural (1930) até o surgimento da Educação do Campo (1998). Assim, no capítulo primeiro, são descritas teorias, práticas, concepções e intencionalidades que integram o debate sobre a educação rural no Brasil. Ao final do capítulo, apresenta-se a experiência de educação desenvolvida pelo MST ao longo de 20 anos (1990 a 2010).

O segundo capítulo é uma reflexão sobre a trajetória de formação de educadores e educadoras no MST. Destaque para formação na coletividade nas primeiras turmas de Magistério. As contribuições do PRONERA na ampliação dos cursos, um quadro geral dos cursos de formação de educadores já concluídos e em fase de conclusão. Por último, uma descrição da VI Turma de Pedagogia da Terra, primeira do Nordeste na UFRN. Concluindo, apresento um quadro geral, onde descrevo as principais atividades destes educadores antes, durante e depois da conclusão do curso em 2006.

O terceiro destaca a luta pela Terra no Ceará, o Assentamento 25 de Maio, a escola João Sem Terra e os pedagogos da terra. Para isso, faço uma contextualização simplificada da luta pela terra no estado, o Assentamento 25 de Maio e as formas de organização dentro dele, a educação no assentamento. Assim, observo neste assentamento em que medida os egressos pedagogos da terra estão contribuindo para mudanças de práticas educacionais no assentamento. Entre estas mudanças estão a conquista de políticas públicas para as escolas do assentamento, infraestrutura, formação de professores, quintais produtivos, elaboração dos PPPs, currículo que vincula a escola com a vida da comunidade, articulação e organicidade do coletivo de educação do assentamento, escola com primeiro lugar no município no Programa de Alfabetização na Idade Certa, escola com 93% de aprovação no ENEM, Escola que abre fronteiras para atender outras comunidades, reconhecimento aos professores pela disponibilidade, participação e mística na comunidade e no município, envolvimento em jornadas pedagógicas de resgate da história do assentamento, motivação da identidade camponesa e sem terra, nas crianças, jovens e adultos, participação voluntária na EJA, mudança no nome das escolas.

CAPÍTULO 1 - DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: O SURGIMENTO DA PEDAGOGIA DA TERRA

1.1 Da educação rural à educação do campo no Brasil

Conforme afirmamos na introdução, para compreender o debate atual sobre a formação de educadores é importante realizar uma retrospectiva histórica, desde os primeiros passos da Educação Rural 1930 até o surgimento da Educação do Campo em 1998. A seguir descrevemos teorias, práticas, concepções e intencionalidades que integraram o debate sobre a educação rural no Brasil. Ao final deste capítulo trago breve relato das experiências de educação desenvolvida pelo MST ao longo de 20 anos, de 1990 a 2010.

No Brasil, a educação rural, de acordo com Soares (2002), surge no ordenamento jurídico no início do século XX, com a preocupação de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Segundo essa autora, prestava-se aos interesses das elites, que pretendiam exercer o controle sobre os trabalhadores protegendo-se das ameaças de quebra de hegemonia da cidade sobre o campo, e também relacionada à baixa produtividade no campo.

Estudos da educação no Brasil nos mostram que o período de 1929 a 1932 foi marcado por alguns acontecimentos que, para compreensão do processo histórico da educação rural, são importantes destacar. Neste período, o Brasil passava por um confronto de ideias influenciadas por movimentos europeus, que culminaram em uma crise mundial e que repercutiram diretamente sobre as forças produtoras rurais. Foi o momento em que se ampliou o processo de entrada do Brasil no mundo capitalista internacional, que teve influências no mercado interno e culminou, no final dos anos 1970, na expansão da produção industrial que leva o Brasil a exigir mão-de-obra especializada. Nesse período inicia-se um processo de êxodo rural, deslocando enormes contingentes do campo para as cidades. Na

educação destaca - se o decreto que organiza o ensino secundário, conhecido como a Reforma Francisco Campos.³

Saviani (2008) argumenta que o período de 1930 a 1961 também se caracterizou como um tempo de equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. Período que, para Soares (2002), acentua-se na Constituição de 1934 nas ideias do Movimento Renovador que gerou o Manifesto dos Pioneiros, que apresentava propostas fecundas de reformas educacionais.

No entanto, a autora identifica que nas Constituições de 1824 e 1891, mesmo sendo o Brasil considerado um país eminentemente agrário, as questões da educação rural nem sequer foram mencionadas. Esse “esquecimento” das questões da educação rural no texto constitucional estava muito associado à “ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania”, pois as técnicas arcaicas do cultivo no campo não exigiam dos camponeses nem mesmo a alfabetização. Isso tudo contribuía para a ausência de uma escola voltada para os interesses dos camponeses.

Para Caldart (2004), as intenções do debate inicial sobre a educação rural foram importantes para que o campo começasse a ser visto e ser pautado nas questões e preocupações da educação brasileira, embora fosse ainda uma visão inadequada e tímida. Damasceno (2008) acrescenta que a educação rural apresenta problemas graves de origem, identificando que, pedagogicamente, ela foi planejada a partir da escola urbana e se encontrava alienada das questões do rural, assim como a escola urbana também era alienada das classes populares.

Conforme Baptista, citado por Fernandes (2005), “a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, apêndice da educação urbana”. Logo se percebe que era uma educação descontextualizada da realidade do campo, usando a mesma metodologia da cidade, uma educação que nasce para projetar um território alienado com “um modelo de desenvolvimento que expropria” (FERNANDES, 2005, p.62). Estas análises ajudam a compreender o porquê do surgimento do debate atual sobre uma

³ Historia da educação no Brasil – período da segunda república de 1930 a 1936, acesso em 24 de março de 2011. (www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebo7.htm).

educação do campo que nasce numa perspectiva de um novo projeto educacional voltado para os interesses dos camponeses.

Todos os autores acima citados são unânimes na análise de que não havia nenhuma preocupação com a formação específica de educadores para atuarem no campo. A educação era levada da cidade para o meio rural, logo, os professores eram formados dentro deste mesmo pacote.

O debate mais contemporâneo começou a questionar a educação rural desvinculada da realidade, das necessidades da classe trabalhadora camponesa. Para este olhar crítico da educação no Brasil e da educação rural, as iniciativas da Educação Popular e as reflexões de Paulo Freire inspiram novas possibilidades de pensar e fazer a educação no Brasil.

1.2 A educação popular e suas contribuições

Ao estudar a história da Educação Popular no Brasil, encontramos autores como Zitkoski (2000), que realizaram estudos na América Latina sobre esta forma de educação e seus propósitos. Assim, Zitkoski (2000) reflete que a Educação Popular na América Latina se inicia com a luta dos movimentos sociais em defesa da utopia de uma sociedade onde não existissem mais opressores nem oprimidos. A educação popular pretendia buscar não apenas uma alternativa de educação do povo, mas tornar-se um movimento político pedagógico que impulsionasse os movimentos sociais na luta por uma nova sociedade, sendo que o seu processo de expansão “em cada país foi trilhando o seu próprio caminho de libertação” (ZITKOSKI, 2000, p.21).

No Brasil, a educação popular surge no contexto da industrialização, inicialmente com o propósito de uma educação elementar e com a intenção de conter o êxodo rural, que causava grande concentração populacional no meio urbano. Para Zitkoski (2000), ela também nasce na perspectiva de garantia de direitos, ampliação de horizontes no sentido de uma educação para a formação do cidadão. Além disso, ela também tem como propósito a garantia da participação popular em seu método educativo e o fortalecimento da conscientização do cidadão.

Tem como principal característica a participação da comunidade como sua matéria prima no processo educativo da população.

Outra grande contribuição da educação popular no Brasil foi vincular a educação a um projeto de transformação social. Freire (1980), que desenvolveu a Pedagogia do Oprimido, defende uma educação do oprimido para os oprimidos, considerando o oprimido aquele que é excluído, que vive sem condições para o efetivo exercício de sua cidadania.

Este método da educação popular continua sendo utilizado de maneira mais intensa atualmente, nas comunidades do campo, tais como: assentamentos, quilombolas, comunidades indígenas e em algumas propostas de educação de jovens e adultos. Assim acredita-se que a Educação Popular tenha dado sua grande contribuição aos Movimentos Sociais na conquista da educação como um direito, ajudando na compreensão e no despertar da classe camponesa para a luta de outros direitos.

No que tange a construção histórica da Educação Popular no Brasil e seu ideário, Saviani, (2008), descreve sua trajetória a partir das Campanhas Ministeriais que foram realizadas entre 1940 até 1963. Entre elas, destacamos a Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos, Campanha pela Erradicação do Analfabetismo e Campanha de Educação Rural. “Todas estas campanhas, consideravam a Educação Popular no sentido até então dominante, isto é, abrangendo as questões relativas à instrução pública destinada seja às crianças ou aos adultos” (SAVIANI, 2008, p.316).

Na trajetória de construção da Educação Popular como um processo de conscientização, o Movimento de Educação de Base - MEB significou um marco na educação brasileira. Foi formalmente instituído pelo decreto 50.370 em março de 1961, pelo então presidente Jânio Quadros. Este movimento foi encampado pela Igreja Católica e coordenado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, mas a concepção e a execução foram confiadas a leigos. Com isso, logo houve um distanciamento das concepções catequéticas, criando um movimento de conscientização e politização do povo, conforme afirma Saviani:

Na Primeira República, a expressão “Educação Popular”, em consonância com o processo de implementação dos sistemas

nacionais de ensino ocorridos ao longo do século XIX, encontrava-se associada a instrução elementar que se buscava generalizar para a toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos (SAVIANI, 2008, p.317).

Assim, fica claro que a Educação Popular nasce como uma instrução pública, organizada e coordenada pelo Estado na intenção de generalizar para toda a população a educação primária. De acordo com as reflexões de Saviani (2008), ela toma um novo contexto na história, passando a ser um processo de conscientização e politização das massas:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro surge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “Educação Popular” assume, então o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, ajustá-lo, á ordem existente (SAVIANI, 2008, p.317).

É sobre estas bases e concepções de uma educação do povo e com o povo, e da necessidade de atender as crianças nos acampamentos dos Sem Terra, que o MST encontra incentivo e motivações para organizar um projeto educativo com a intenção de suprir as necessidades emergentes de alfabetização e de escolarização das crianças nos primeiros acampamentos organizados em 1979, no Rio Grande do Sul. Posteriormente, se transforma num projeto maior de educação que abrange desde a educação infantil até a pós graduação.

Para compreender melhor o que significou este projeto educativo, recorreremos ao processo histórico de luta pela terra no Brasil e pela Reforma Agrária. Nelas estão embutidas as experiências de educação no MST e o surgimento de uma concepção de educação denominada de Pedagogia do Movimento e a Educação no MST e curso de Pedagogia da Terra, procura trazer em seu projeto político

pedagógico a concepção de uma Pedagogia em Movimento vinculada aos objetivos da luta pela terra no Brasil.

1.3 A luta pela terra e reforma agrária no Brasil: a experiência do MST

De acordo com alguns estudos da questão agrária brasileira, a estrutura fundiária tem como herança mais de 500 anos de apropriação privada da terra. Até hoje guarda raízes deste processo histórico e tem como expressão máxima o latifúndio, que se apropriou da maior parte do território no Brasil. Para Stedile et.al, 1993, a luta pela terra existe desde o dia em que os portugueses colocaram os pés em nosso país. Primeiro a terra passou a pertencer ao Rei e depois foi distribuída em grandes concessões para os amigos da Coroa em forma de Sesmaria, que foi praticamente a primeira estrutura implantada pelo colonizador. Depois de massacrar milhões de indígenas, que eram os verdadeiros proprietários das terras, as Sesmarias nascem como um grande latifúndio.

Em 1850, foi decretada a primeira lei sobre o uso da terra, que instituiu a propriedade privada, sendo esta a única forma de acesso a terra, a compra. As pessoas mais ricas podiam comprar e legalizar imensas extensões de terra, o que aumentou o processo de disputa, deixando um contingente expressivo da população sem terra, especialmente os escravos.

A economia brasileira desde as capitanias hereditárias fortaleceu as grandes extensões de terra, numa aliança entre senhores de engenho, fazendeiros e traficantes de escravos. Isso significou séculos de atraso para a sociedade brasileira. Leite et al., (2004) afirmam que a Lei Áurea, de 1888, significou um avanço no impedimento do trabalho escravo, onde milhares de negros passaram a ter uma vida autônoma, mas foram impedidos de ter acesso a terra, pois não tinham recursos para comprá-las.

Em síntese, a luta pela terra na visão de alguns estudiosos, citados por Stedile (1993), de 1850 a 1964 pode ser explicada em três grandes fases distintas: a primeira, de 1850 até 1940, classificada como *lutas messiânicas*, tendo como principais lutas de Canudos, na Bahia (1870-1897) e que teve como líder Antonio

conselheiro; Contestado, Santa Catarina (1912-1916), tendo como líder o monge José Maria e o movimento do Padre Cícero, no Ceará (1930 a 1934).

A segunda fase da luta pela terra foi considerada como lutas radicais localizadas e tiveram caráter violento, sempre de forma armada: destaca-se a luta dos posseiros de Teófilo Otoni – MG (1945-1948); a revolta de Dona “Nhoca”, no Maranhão (1951); a revolta de Trombas e formoso, em Goiás (1952-1958). Essas revoltas se deram pela valorização das terras nos lugares onde passavam estradas, ou em cidades que foram urbanizadas.

A terceira fase vai de 1950 a 1964, quando surge o movimento de camponeses organizados. Destacam-se as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultabs), essa sob influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB). As ligas camponesas que nasceram da luta dos trabalhadores de engenho, em Pernambuco, em 1954, foram consideradas o movimento mais massivo e mais radical da luta pela Reforma Agrária, pois apresentava em sua composição pressões de massa sobre o governo Goulart, para que implantasse uma lei de Reforma Agrária. No Rio Grande do Sul, surgiu o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) sob influência do PTB e do então governador à época, Leonel Brizola, este movimento procurava mobilizar os camponeses gaúchos para a ocupação de terras (STEDILE et al., 1993).

Todos estes movimentos de luta pela terra anteriores ao Golpe Militar, plantaram no campo brasileiro uma semente da luta pela terra e a Reforma Agrária. Com o golpe militar de 1964, o governo reprimiu violentamente todos os movimentos camponeses, sobre o pretexto de ameaça comunista, as principais lideranças foram presas, mortas, e muitas foram para o exílio. Instalou-se um terror e falar de Reforma Agrária neste período era ir para prisão.

Ainda segundo Stedile et al. (1993), muitas áreas eram cobiçadas por empresas, porém já estavam ocupadas por trabalhadores, posseiros, e a maioria deles não possuía título das terras onde trabalhavam e viviam. Assim surgiu um novo tipo de luta pela terra, a resistência dos posseiros contra fazendeiros e empresas que buscavam expulsá-los de suas terras. Com isso, multiplicavam-se os conflitos, em sua maioria com mortes. Neste período surge o trabalho da Igreja

Católica em apoio aos posseiros e, em 1975, cria-se a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

No que se refere à Reforma Agrária no Brasil, muitas foram as tentativas. No século XIX, houve propostas de políticos de ordenar a ocupação do solo, mesmo que a intenção fosse a de legalizá-la, como convinha e a quem concentrava o poder dentro de uma estratégia de manter a concentração de grandes extensões de terra. Outras iniciativas visavam reparar injustiças históricas, já que a terra era tida como requisito de cidadania.

A Lei n. 4.504, chamada de Estatuto da Terra, de acordo com Stedile (2010), constituiu-se na primeira lei de Reforma Agrária, tendo como um de seus autores José Gomes da Silva, um dos fundadores da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA). Stedile percebe nesta lei um paradoxo, e entende que, mesmo tendo sido gerada durante a ditadura militar, o Estatuto da Terra teve grande importância, pois contemplava a reivindicação de terra por parte dos camponeses.

Tentativas anteriores também foram realizadas. Em 1945, no Congresso Constituinte, o Senador Luiz Carlos Prestes, em nome da bancada ruralista do PCB apresenta a primeira lei de Reforma Agrária ampla. Mas os partidos que apoiaram essa lei foram cassados e a proposta foi arquivada. Da mesma forma, a lei apresentada em 1954 pela bancada do PTB também não prosperou. (STÉDILE, 2010). Seguindo com as tentativas de uma Reforma Agrária no Brasil, em 1963 o deputado federal Leonel Brizola apresenta outro projeto de lei de Reforma Agrária - considerado muito radical, que também não vingou.

No entanto, durante o regime militar prevaleceu a vertente do “Desenvolvimento Agrícola” em detrimento da Reforma Agrária. Foram fortalecidas medidas de modernização do latifúndio, exportação de produtos agrícolas e agroindustriais. Pouco se fez no âmbito da Reforma Agrária, o pouco que houve foram as políticas de colonização ou distribuição de terras, visando a abafar alguns conflitos.

A substituição do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) pelo INCRA, órgão voltado fundamentalmente para a colonização e administração da cobrança e distribuição do imposto territorial rural (ITR), caracteriza-se como mais uma tentativa de enfraquecer iniciativas de se fazer a Reforma Agrária no Brasil. Assim, as

desapropriações só eram feitas às custas de muita luta dos trabalhadores organizados em sindicatos, ou por entidades de apoio a luta dos trabalhadores, em especial a CPT. Neste período, as mobilizações de trabalhadores foram bastante reprimidas pelos governantes.

Foram criados decretos que estabeleciam áreas prioritárias para desapropriações, mas estes só vieram a burocratizar e dificultar ainda mais os processos de desapropriações. A cada conflito e exigência de desapropriações, eram necessários dois decretos: um criando a área prioritária e outro considerando o imóvel passível de desapropriação por interesse social.

Em 1985, houve uma perspectiva de mudança deste quadro, com a Nova República. A Reforma Agrária foi pautada como uma das prioridades do novo governo. Foi lançado no 4º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Este plano estabelecia metas a longo, médio e curto prazo. As elites conservadoras realizaram ampla campanha, divulgando na imprensa que o município considerado como área prioritária passaria a ser área passiva de desapropriação (LEITE et al., 2004).

A pressão das classes dominantes foi tamanha que as metas do plano foram eliminadas, deixando a cargo dos municípios o plano regional de Reforma Agrária: eles mesmos elegeriam as áreas prioritárias de desapropriações. Mas, da mesma forma, as comissões municipais sofreram perseguições de grupos conservadores e também foram desfeitas. Em seguida, intensificam-se as desapropriações, não sistemáticas e não planejadas, apenas para reduzir conflitos e mobilizações sociais.

Um novo período na luta por Reforma Agrária é conferido a partir de 1978, quando trabalhadores rurais sem terra, expulsos das terras pelos fazendeiros e atingidos por barragens, no Sul do Brasil, passam a acampar às margens de rodovias, como forma de protesto contra e de reivindicação de *terra para quem nela trabalha*. Neste período, 1985, ainda na ditadura militar e sob a tutela da Igreja, da CPT, inicia-se a organização de novos movimentos de luta pela terra. Destaca-se o nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - o MST -, criado oficialmente no primeiro Encontro Nacional em janeiro de 1984 em Curitiba, Paraná. Para Stedile é difícil precisar uma data específica, uma vez que seu surgimento teve

várias origens e surgiu em vários locais. Sua história é composta pela soma de vários acontecimentos que se desenvolveram especialmente a partir de 1978.

O fato mais conhecido foram as primeiras ocupações que aconteceram no Rio Grande do Sul, quando cem famílias ocuparam a Fazenda Macali, em Ronda Alta, e em seguida mais 240 famílias ocuparam a Fazenda Brilhante. As famílias eram oriundas de outro conflito de terra: haviam ocupado as terras dos índios Kaingang, e os camponeses foram expulsos da Reserva Nonoai. Registra-se ainda, na época, as ocupações da Fazenda Burro Branco em Santa Catarina, a Fazenda Primavera em São Paulo, e no Paraná registra-se o movimento de famílias expulsas pela construção da Barragem de Itaipu na fronteira com o Paraguai - este último denominava-se Movimento "Terra e Justiça".

Em outros estados, como no Mato Grosso e em Goiás, também registram-se ocupações de terra bem-sucedidas, porém todas eram ações isoladas, não havia articulação entre elas. A partir de 1981 realizam-se encontros de lideranças dessas lutas acompanhadas pela CPT. Como resultado dessa articulação, realizou-se em janeiro de 1984 em Cascavel, no Paraná, o primeiro Encontro Nacional dos Sem Terra. Esse encontro simbolizou a fundação de um movimento de camponeses sem terra em nível nacional, que se organizou para lutar por terra e por Reforma Agrária. Nasce formalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. (STEDILE et.al, 1993). Um movimento de luta pela terra que passa a incorporar a questão da educação como uma de suas reivindicações.

1.4 MST e a Educação

Nasce, com as primeiras ocupações de terra no MST, a necessidade de uma educação em movimento para o Movimento. É assim que percebemos as iniciativas de educação, alfabetização, organizadas por um grupo de voluntários para atender a demanda de crianças sem escola no primeiro acampamento em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, em 1980.

Para o MST, foi lá que originou-se boa parte das reflexões para elaborações de uma proposta de educação diferente. Percebendo a nova realidade e contexto nos quais estavam inseridas aquelas crianças no acampamento, ao mesmo tempo

em que se criavam alternativas para atender aquela demanda, de crianças sem escola, também surgiam as reflexões de que não bastava ser qualquer educação, qualquer professor para atender aquela demanda. Era necessário pensar uma outra proposta de escola e de educação para aquela nova realidade das crianças no acampamento.

Assim, desde então o MST vem lutando por escolas públicas e por uma educação voltada a realidade dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária do Brasil. É possível afirmar que foi a necessidade do acesso à escola, diante da presença de crianças e de jovens e adultos, com baixo grau de escolaridade ou sem alfabetização, que surgiram algumas questões tais como: que educação? Que escola queremos para estes assentamentos e acampamentos vinculados ao MST?

Vários foram os pensadores estudados para ajudar a responder a estas questões, entre eles destacamos: Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido; Makarenko, que defende uma pedagogia vinculada à coletividade e auto-organização dos educandos; Pistrak, que desenvolveu a escola do trabalho, e defendia que, “era preciso superar a visão de que a escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam” (CALDART, 2000, p.11).

Também destacamos a contribuição de Freitas (2010), que reflete sobre a importância de desenvolver uma metodologia de aprendizagem que envolve os complexos temáticos, acreditando, assim como os pioneiros da educação na Revolução Russa, que os conteúdos serão de maior interesse na escola quando estes se tornam mais úteis aos objetivos da classe trabalhadora, à vida dos educandos.

Nesta pesquisa, propus analisar práticas educativas, dialogando com estes autores, já que o propósito principal é observar a prática dos educadores egressos do curso de Pedagogia da Terra em atuação também na escola do assentamento.

Para compreender as intencionalidades do Movimento em relação à educação e à escola, é importante explicitar os princípios que orientam esta concepção de educação. Assim vejamos:

- a) Educação para a transformação social;
- b) Educação para o trabalho e a cooperação;
- c) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- d) Educação com valores/para valores humanistas e socialistas;
- e) Educação como um processo permanente de formação transformação humana⁴.

Estes são os princípios filosóficos da educação no MST, os quais são acompanhados por princípios pedagógicos formulados para tentar dar conta dentro de uma estratégia e intencionalidade pedagógica e política, que orientam os processos de formação no Movimento.

A seguir destacamos os princípios pedagógicos, que são:

- 1) Relação entre teoria e prática;
- 2) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento;
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processo políticos;
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- 9) Gestão democrática;
- 10) Auto-organização dos/das estudantes;
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
- 12) Atitude e habilidade de pesquisa;

⁴ Sobre estes princípios, ver o *Caderno de Educação do MST* n.8, 2002.

13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais⁵.

Estes princípios foram elaborados ao longo de um processo de diálogo junto ao setor de Educação do MST, com diversos pesquisadores e teóricos. Destacamos neste processo de construção e sistematização a participação da educadora e pesquisadora Roseli Caldart, do coletivo de Educação do Movimento

Ao elaborar reflexões sobre a Pedagogia do Movimento, Caldart (2004) afirma que a elaboração teórica da educação no MST desde a sua gênese foi norteadada por duas vertentes: 1) a Pedagogia do Oprimido 2) a Pedagogia Socialista, e mais recentemente a autora acrescenta, uma terceira a Pedagogia do Movimento⁶ e tem como fio condutor a realidade vivenciada por crianças, jovens e adultos, nos acampamentos e assentamentos organizados pelo MST no Brasil.

Destacamos também outros pesquisadores que realizaram contribuições significativas para a educação do MST e para a Educação do Campo, tais como: Arroyo (1999) Molina (2004), Fernandes, Jesus (2004), Freitas (2010) e vários outros que estão em permanente debate sobre a Educação do Campo

A luta por educação no MST se expressa também nas diversas músicas criadas pelos Sem Terra, como podemos observar na canção do poeta e cantor Zé Pinto: *“tem que estar fora de moda crianças fora da escola, pois há tempo não vigora o direito de aprender, crianças e adolescentes, numa educação decente pra um novo jeito de ser.”* (ZÉ PINTO, 2005)⁷. A educação precisa ser um direito de todos, crianças fora da escola deve ser coisa “fora de moda”, e o direito a uma educação que forma um novo sujeito, com um novo jeito de ser, num novo projeto de campo para o Brasil, é o tema que será tratado a seguir.

⁵ Ver *Caderno de Educação do MST* n.8, 2002, p.24

⁶ A Pedagogia do Movimento é o jeito de como os Sem Terra se formam, no próprio movimento de luta. “no processo de fazer-se humano na história que está produzindo e sendo produzido em um movimento social” (CALDART, 2004, p.408)

⁷ Canção de autoria de Zé Pinto.

1.5 MST e a Educação do Campo

Conforme já refletimos na introdução deste trabalho, o debate da Educação do Campo no Brasil nasce para questionar e denunciar o modelo de educação rural, uma educação secularmente imposta da cidade para o campo. Desvinculada da realidade que desconsidera os modos de vida, saberes e necessidades dos camponeses, fortalecendo a concepção de que para o campo basta adaptar conteúdos da escola urbana (ARROYO, 1999).

Outro fator que destacamos é a realidade da precariedade da educação para os sujeitos do campo. A falta de escolas ou de estruturas insuficientes e inadequadas das escolas do campo denunciam o abandono, descaso com o qual o campo tem sofrido em relação à educação, idemonstrando que o campo continua sendo visto como lugar do atraso. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Para Arroyo (2002). outro elemento importante que faz surgir este debate da Educação do Campo é a reflexão de que o campo estava esquecido no debate da academia, poucas pesquisas traziam referências sobre o campo⁸ que lá vivem fossem tão desnecessários quantos empecilhos ao desenvolvimento da sociedade. Por outro lado, o campo continua existindo e os camponeses continuam em permanente luta por sua sobrevivência e pela afirmação e reafirmação do campo como lugar de vida e de trabalho, um espaço “vivo e em movimento”. (FREIRE, 2004).

Estudando a história da luta pela terra no Brasil (STEDILE et al., 1993), percebemos que o campo sempre esteve em disputa, e vários movimentos fizeram lutas contra o projeto capitalista que se materializa na manutenção do latifúndio e no fortalecimento de grandes empresas multinacionais e do agronegócio no campo. No debate que surge da Educação do Campo, Fernandes, 2004, defende a necessidade de entendermos a lógica do agronegócio e a sua intervenção no

⁸ Citado por (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.38,), Maria de Nazareth Wanderley reflete que “Muitos estudiosos se desinteressaram pelo rural, como se ele tivesse perdido toda consistência histórica e social, como se o fim do rural fosse um resultado normal previsível e mesmo desejável da modernização da sociedade (p.92-93, 1997), acrescenta Malvina Dornele, que nos últimos 12 anos, somente 2% das pesquisa dizem respeito a questão do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente de educação escolar no meio rural.(KOLLING; NERY; MOLINA, p.38, 1999).

campo e na maior parte das políticas públicas. Descreve que “esse poder avassalador ainda pode avançar sobre o paradigma da educação do Campo [...], através da cooptação” (FERNANDES, 2004 ,p.86). Por isso a necessidade que os movimentos sociais têm, conhecendo sua trajetória de luta em defesa do campo brasileiro, de estar atentos para não caírem na armadilha do sistema que, em nome do desenvolvimento, pode cooptar a concepção de educação dos movimentos sociais e utiliza a seu favor e não em favor da classe trabalhadora do campo. Assim, compreendemos que no resgate histórico da educação no MST, essa identidade e concepção de educação do campo se reafirme na concepção de uma educação voltada para um outro projeto de campo que não o campo do agronegócio, mas o campo da agricultura familiar e camponesa.

Neste sentido, descrevemos que há mais de 20 anos o MST vem desenvolvendo práticas educativas e considerando que, para qualificar a luta e construir este novo projeto de campo e de sociedade, há que se investir em educação para combater o projeto hegemônico do capitalismo no campo e fortalecer a construção de uma sociedade socialista (MST, 2011)⁹. Seus princípios educativos buscam este horizonte como descritos anteriormente e constantes nos diversos documentos do coletivo de educação (MST,1999). Mas o Movimento também compreende que, para superar desafios e construir um projeto de educação que acumule nesta perspectiva de um novo projeto de campo, é preciso ampliar a participação e articular o apoio da classe trabalhadora organizada. Por isso, a necessidade de articular outros movimentos e outras forças da sociedade que compartilhem dos mesmos objetivos.

Com estas preocupações de discutir a educação e a formação de educadores das áreas de assentamento de Reforma Agrária, o MST realiza em julho de 1997 em Brasília, com o apoio da UnB, UNICEF, UNESCO e CNBB, o I Encontro Nacional de Educadores/as na Reforma Agrária (ENERA). É deste encontro que nasce a proposição de um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que em 16 abril de 1998 passa a existir oficialmente

⁹ Seminário da Coordenação Nacional do MST, São Paulo de 24 a 28 de Janeiro 2011

por meio da portaria nº 10/98 do MDA/INCRA. Também nasce a partir deste encontro a ideia da realização de uma I Conferência Nacional de Educação do Campo. Assim, para articular esta Conferência, formou-se uma secretaria executiva composta pelas seguintes organizações e instituições, MST (ITERRA), UNICEF, UNESCO, CNBB (CPT, CIMI, MEB) e UnB (GTRA).

Como resultado desta articulação realiza-se em julho de 1998 a I Conferência Nacional de Educação do Campo, tendo uma extraordinária participação de 974 educadores delegados de todo o país. Como resultado desta conferência, cria-se no Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 2002, um Grupo Permanente de Trabalho como forma de manter o debate político pedagógico e a articulação de políticas públicas de educação do Campo. Ainda em 2002, este mesmo grupo ajuda a construir as diretrizes operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução n.1/2002 do CNE/CEB).

Em 2004 cria-se no MEC a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculando-se a ela o Grupo Permanente Trabalho – GPT, que permaneceu como GPT até 2008, quando se transforma em uma Comissão Nacional de Educação do Campo - CONEC na SECAD/MEC. Tanto o GPT como a CONEC foram responsáveis por diversos debates e proposições da Educação do Campo. Foram realizados seminários nacionais e encontros estaduais de divulgação e debates sobre as diretrizes operacionais de Educação do Campo, e em 2005 o Primeiro Encontro Nacional de Pesquisa da Educação do Campo, com a participação de educadores/as de várias universidades. Elaboram e articulam em 2007, na SECAD, um Programa Nacional de Formação Continuada de educadores/as do Campo – PROCAMPO, que proporcionou a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do campo, hoje com parceria com 32 instituições de ensino superior no Brasil.

Acrescenta-se ainda aos resultados desta comissão a proposição de um decreto de Educação Campo, que em Novembro de 2010 é assinado pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. O Decreto n. 7.352, de 4 de Novembro de 2010 “ dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”. (DECRETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO)

Para fortalecer o debate da Educação do Campo dentro e fora da institucionalidade, ainda em 2009 os movimentos sociais e sindicais do campo, e algumas universidades, sentem a necessidade de realizar articulações para além do espaço institucional. Assim, em agosto de 2010, por uma “autoconvocação”, cria-se o Fórum Nacional de Educação do Campo. Este fórum tem como principais objetivos continuar a análise crítica de forma permanente e independente acerca das políticas públicas de Educação do Campo implementadas pelo Estado brasileiro, bem como a continuidade do processo protagonizado pelos movimentos sociais e sindicais, de elaboração e proposição de políticas públicas de Educação do Campo no âmbito do MEC (CARTA DE CRIAÇÃO DO FÓRUM, 2010), retomando o protagonismo inicial da articulação criada após a I Conferência Nacional de Educação do Campo.

Para Arroyo (2004), um projeto de Educação do Campo, só será possível dentro de outro projeto de sociedade. Logo, os desafios da Educação do Campo assumem dimensões mais amplas e precisarão de outros elementos que se associem a esta proposta, reunindo condições para mudanças estruturais. Por isso, a educação não pode ser um fim em si mesma (CALDART, 2008). Assim, quando o MST reflete sobre a educação que almeja construir, traz presente esta concepção de que a educação deverá ser uma ferramenta que acumule forças para uma transformação maior da sociedade. Uma educação que mobilize, motive para novas inquietações e desperte os camponeses para exigir seus direitos e que os ajude a construir projetos de vida, para além da educação.

1.6 Concepções que Orientam a Formação de Educadores e Educadoras no MST

a) A Educação Popular de Paulo Freire

Na convivência com o MST, são visíveis as ideias de Educação Popular propostas por Paulo Freire e elas fecundaram o pensar e o fazer pedagógico nos diversos cursos e espaços educativos. Estas ideias se materializam a partir da realidade encontrada nos acampamentos e assentamentos, nas atividades de luta e nas experiências de formação.

A riqueza das reflexões e do diálogo com Paulo Freire, a pedagogia da autonomia, pedagogia da esperança e pedagogia do oprimido, permeiam as práticas educativas. Freire, quando em contato com o movimento, afirmou que somos seguidores de uma história de Educação Popular no Brasil. E mesmo que a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo tenham sido construídas nesta caminhada de forma autônoma, só foi possível pela história da Educação Popular no Brasil. Assim, a partir de ideias já acumuladas, analisamos que a pedagogia do Movimento se constroi neste contexto entre as questões concretas da realidade dos sujeitos sem terra e o acúmulo de outras experiências de educação da classe trabalhadora.

Por esta razão, acredita-se que a Pedagogia da Terra, assim como a Educação do Campo, bebe destas fontes de experiências, embora esteja construindo o seu próprio jeito de caminhar e conceber uma educação voltada à realidade e conduzida pelos camponeses.

Analisando as ideias de Freire, é possível identificar onde estas continuam a fomentar a formação de educadores no MST. Elas estão presentes nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, nas propostas metodológicas. Há uma forte motivação para que se crie dentro dos cursos, espaços de convivência onde se vivência e se constroi novos valores e novas posturas políticas. O pedagogo Freire (1980) acreditava na “politicidade do ato de educar por acreditar que não há educação neutra”. Assim, no MST, essa compreensão também se faz necessária: o educador precisa compreender a importância de sua participação ou inserção no movimento social para além do ato de educar, de ensinar.

Em suas reflexões, Freire (1980) afirma que “um educador e as pessoas devem forma-se para a felicidade, a cidadania e a autonomia”. Também desperta para compreensão de que um educador deve ser humilde e ter consciência de que “ensinar é também aprender, tendo convicções de que mudar é difícil, mas é possível”. Sem esta convicção de mudança, na vida de um educador, podemos dizer que não há mística nem utopia que possa alimentar ou motivar sua formação. O conhecimento precisa ser desmistificado e devemos partir do senso comum, dos saberes populares para, assim, poder apropriar-se dos conhecimentos sistematizados, denominado de saber científico.

Além destes ensinamentos, encontramos outras reflexões importantes, como a possibilidade de construir projetos alternativos de educação a partir e com os sujeitos. Uma educação dos oprimidos para os oprimidos. Uma postura onde deve-se pensar com eles e não para eles. Assim descreve:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem melhor que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação que não chegaram pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo reconhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (FREIRE, 2005, p.34).

Freire afirma a importância das organizações sociais e movimentos formarem seus próprios educandos e educadores. Descreve ainda que “a Pedagogia do Oprimido é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (FREIRE, 1980, p.34). Neste sentido, ao propomos avaliar proposta de curso para formação de educadores e, ao mesmo tempo, observar a prática destes educadores, é importante primeiro compreender até que ponto os cursos estão conseguindo canalizar e formular propostas que sejam realmente construídas com os oprimidos e para atender as demandas e convicções destes sujeitos.

Mas sobre esta reflexão ele também alerta que deve haver um cuidado com esta proposição. Primeiro, ele destaca que somente essa construção é possível à medida que os oprimidos descubrem nele o “hospedeiro do opressor, só assim, poderão contribuir para o planejamento de sua pedagogia libertadora”.

Ainda nesta concepção de uma educação para a libertação, Freire reforça a necessidade de se romper com os traços da educação bancária em nossas práticas pedagógicas à medida que chegamos com nossas listas de conteúdos e considerando ser este o conhecimento necessário a estes educandos. Quando não paramos para construir com eles, dando oportunidades para que estes, verdadeiramente, possam “ser”. Vejamos o quanto é importante uma constante vigilância ao construir propostas pedagógicas quando o desejo é ser inovador, o

cuidado com as formas bancárias de “depósito” ou com as ideias de “doações” de conteúdos:

Na visão bancária da educação o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p.67).

Nesse sentido, sabemos que é fácil repetir em algumas ações, mesmo quando se tem a intenção de fazer uma educação para a libertação, métodos de uma educação tradicionalmente bancária. Já a educação para a libertação exige-nos um esforço permanente. Primeiro, para superar as tradições bancárias nestas novas práticas e, segundo, para realmente agir como educadores, onde o respeito e o diálogo sejam parte fundamental no relacionamento entre professor e educando. É muito importante que estes, os educandos, se tornem parte desse processo de construção de seu aprendizado e que o professor não seja aquele que tudo sabe tudo ensina aquele que dá ou doa aulas. Para ser um educador da educação libertadora ele deverá agir da seguinte maneira:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambas, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2005, p.79).

Nesta concepção de educação para a libertação, o professor e os educandos se tornam sujeitos do processo de pesquisa e construção do conhecimento, onde professor e educandos são verdadeiramente companheiros. Ser companheiro significa compartilhar o pão, e nesse sentido trata-se de compartilhar o conhecimento e as aprendizagens, sem tornar mais oprimidos os oprimidos. Sem a farsa do falso saber que se fortalece no discurso, da solidariedade, de ações paternalistas ou da imagem que tentam repassar de pessoas bem “educadas,” onde

a pretensão de fundo é a de manter as pessoas tanto mais adequadas ao sistema dominante.

b) A pedagogia socialista

A seguir, traremos algumas referências de autores que orientam a pedagogia no Movimento, que tem como base fundamental a pedagogia socialista.

As principais referências, nessa direção estão: Makarenko (1927-1935), in. (LUEDEMANN, 2002), sobre a coletividade na escola, Pistrak (2000) e mais recentemente Freitas (2009), quando reflete sobre o esforço dos pioneiros da Revolução Russa, na orientação de uma educação escolar para atender interesses da classe trabalhadora vinculada à vida social.

Makarenko (2002) apresenta reflexões importantes que acrescentam ao debate atual da formação nos cursos em parceria com o MST. Sobre a necessidade de formação técnica imediata ou continuar com o propósito de formar sujeitos técnicos e militantes políticos. Neste sentido, Makarenko apud Luedemann (2002) afirma que: a sociedade é “imperativa e impaciente”, pois necessitam formar rapidamente profissionais médicos, engenheiros, educadores. Exigências que para ele são idealistas quando “o ideal abstrato como objetivo da educação não nos convém, não só porque o ideal abstrato é inatingível, mas também porque, na esfera da conduta, as relações entre ideais estão muito misturadas”. (MAKARENKO apud LUEDEMANN, 2002, p.272). Então, as questões que ele nos coloca se repetem e reforçam novas questões da formação em debate no momento: uma educação ideal para quê? E para quem? Para atender às exigências do mercado, às exigências de uma sociedade capitalista?

Assim como na proposta de Makarenko (2002), os cursos do MST também defendem uma pedagogia na escola vinculada à coletividade e à auto-organização dos educandos, uma escola que tenha o trabalho como princípio educativo. Pistrak (2000) defendia que “era preciso superar a visão de que a escola é lugar apenas de ensino, ou de estudo de conteúdos, por mais revolucionários que eles sejam” (PISTRAK, 2000, p.11).

Seguindo neste campo de reflexões sobre a escola vinculada a processos de transformação social, encontramos em Freitas (2009) a reflexão sobre a importância de desenvolver metodologias de aprendizagem, a exemplo dos complexos temáticos que buscam interpretar e trabalhar na escola conteúdos vinculados à realidade e vida dos educandos. Assim como os pioneiros da Revolução Russa, quando refletiam que a educação e seus conteúdos, tornavam-se de maior interesse na escola quando estes eram mais úteis aos objetivos da classe trabalhadora. Ou seja, quando a escola e a vida se complementam, maior o interesse de aprendizagem dos sujeitos.

Por serem os cursos de Pedagogia da Terra organizados nesta perspectiva e concepção, esta pesquisa procura analisar práticas educativas dos educadores egressos de um curso de Pedagogia da Terra como forma de observar nestas práticas o que elas acumulam para o propósito de formação de educadores que seguem nesta direção de uma formação para a transformação social a partir do interesse da classe trabalhadora do campo.

CAPÍTULO 2 - UMA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO MST

Das experiências de formação de educadores no Brasil, poderíamos citar muitas reflexões, no entanto o que pretendo neste momento é mostrar a trajetória de formação de educadores no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Diversos estudos já foram realizados sobre esta temática, apontando características de formação e da atuação de educandos. Dentre estas experiências, apresento um breve relato das primeiras experiências de Magistério e Pedagogia da Terra para auxiliar a presente reflexão.

2.1 As primeiras experiências no MST: do Magistério à Pedagogia da Terra

Nasce, com as primeiras ocupações de terra, a necessidade de uma educação diferente para atender os filhos e filhas de trabalhadores acampados. Inicia-se, então, uma mobilização voltada para a superação do analfabetismo dentro dos acampamentos, organizada por um grupo de educadores voluntários. Seu primeiro objetivo foi atender as crianças sem escola no primeiro acampamento do movimento, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul.

Para o MST, foi lá que se originaram, em grande medida, as primeiras reflexões para elaboração de uma proposta de educação voltada para a nova realidade na qual estavam inseridas aquelas crianças. Ao mesmo tempo em que iam sendo criadas alternativas educacionais para as crianças sem escola, cresciam as reflexões a respeito dos limites da educação tradicional. Não era suficiente ter qualquer educação, qualquer professor, qualquer escola. Era necessário se pensar uma escola e uma educação diferentes. Isso demandou uma intensa elaboração de propostas envolvendo os assentados, as crianças e a realidade do acampamento.

As primeiras experiências de formação para jovens e adultos acampados e assentados do MST aconteceram através das turmas de Magistério e de Técnicos em Administração de Cooperativa. Esses cursos foram realizados em parceria com a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Seleira do Rio Grande do

Sul – FUNDEP, em Braga, entre os anos de 1990 a 1993. As primeiras quatro experiências aconteceram com estudantes que tinham segundo grau completo. Era uma espécie de um pós-médio e reunia os educadores das escolas de acampamento e assentamento dos três estados da região Sul. A partir da quinta turma optou-se pela mudança do formato e da abrangência. A formação passou a ser de segundo grau e magistério, com turmas nacionais. O público deixa de ser apenas formado por educadores que atuam em sala de aula e passa a incluir integrantes dos setores de educação do movimento, em todos os estados. A 5ª turma teve educandos de 16 estados do Brasil. A última turma de magistério do MST, a acontecer em Braga na FUNDEP. A 6ª turma teve lugar em Veranópolis- RS no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, em 1995.

A partir dessas experiências foi possível iniciar a formulação de uma metodologia diferenciada, como, por exemplo, a implantação de uma oficina organizacional de capacitação – OFOC, que tinha como objetivo formar para a cooperação e a coletividade. Assim, o IEJC - Instituto Josué de Castro, situado em Veranópolis, no ITERRA, foi se constituindo em uma espécie de laboratório com formato de cooperativa e empresa coletiva, com gestão participativa, envolvendo os educandos¹⁰.

Para além da experiência do ITERRA, outros cursos, de nível médio e superior, em parcerias com universidade, município, estado e governo federal acontecem a cada ano, alcançando 53 turmas de nível médio, superior e de pós-graduação já formadas, 20 em fase de execução, e cerca de 30 turmas articuladas para iniciar em 2011. Os cursos foram de magistério, Pedagogia da Terra, Letras, História, Geografia, Ciências Agrárias e Licenciaturas em Educação do Campo. Além destes, existem outros cursos em outras áreas do conhecimento também em parceria com o MST/Universidades/PRONERA que não foram contabilizados nesta relação. Estes cursos realizados pelo MST ao longo de 20 anos, possibilitaram

¹⁰ Por lá passam tanto os curso de magistério, Técnico de Administração de cooperativas – TAC, Técnico em saúde comunitária, Técnicos em comunicação e os cursos superiores de pedagogia da terra e o curso de Licenciatura em Educação do Campo (a primeira turma organizada em Parceria ITERRA/UnB/MEC Formatura prevista para Maio de 2011).

o fortalecimento do debate sobre a Educação do Campo e o desenvolvimento de metodologias nas possibilidades de uma formação humana e integrada com a vida, para além das atividades docentes de sala de aula. O MST compreende que os cursos devem ser organizados com metodologias que deem conta de uma formação que fortaleça a luta pela escola e ajudem na construção de projetos pedagógicos alternativos junto à comunidade, organizações coletivas e cooperativas.

2.2 A Primeira Turma de Pedagogia da Terra Ijuí – RS

Em 1998, o MST e UNIJUÍ /RS criam a primeira turma de pedagogia para formar educadores das escolas de assentamentos e coordenadores do setor de educação do MST nos estados. Segundo entrevista com o coordenador do setor de educação do MST, foram consultadas mais de seis universidades. A aceitação da proposta pela UNIJUÍ conduziu à imediata elaboração do Projeto Político Pedagógico, assim como à busca dos educandos juntos aos estados.

As propostas político-pedagógicas do MST, aos poucos, foram sendo trazidas para o curso. A universidade recebia a novidade com desconcerto e pouco entendimento. A organização coletiva dos educandos fortaleceu muito. O curso se organizou em forma de alternância e durante as etapas presenciais os educandos se organizavam de forma coletiva para garantir as atividades de sobrevivência e os estudos acadêmicos, o que na rotina da universidade não era comum, pois está acostumada a lidar com questões individualizadas de cada educando.

Na academia verificou-se que aquela não era uma turma de pedagogia igual às demais da universidade. O grupo questionava o papel apenas acadêmico da formação universitário e levava para dentro da academia a identidade de sem terra. Assim, o próprio grupo de educandos definiu que não seriam só acadêmicos, mas pedagogos e militantes sem terra, ou seja, “pedagogos da terra”. Criou-se o Jornal da Pedagogia da Terra, que identificava o curso dentro da universidade e o curso passou a se chamar Pedagogia da Terra: turma Salete Stronzak-1. O nome da Pedagogia da Terra se espalhou e hoje existem várias pedagogias da terra no Brasil.

Essa turma acreditava que sua função na universidade seria a de, além de dominar os conteúdos acadêmicos, garantir espaço para a organização coletiva e para a formação política, por meio do estudo de temas de interesse do Movimento.

Foi bastante simbólico para esta primeira turma ser convidada pelo MST, a preparar e garantir a mística e o ato de abertura da Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo em Brasília julho de 1998. Comprometendo o curso e a universidade com a vida e as atividades políticas de relevância para o país e para os movimentos sociais.

Destaco como relevante o levantamento que fiz durante as pesquisas de campo sobre atuação dos educadores desta primeira turma, que após dez anos, tem 90% de pessoas envolvidas nas atividades de educação, seja nos setores do MST ou diretamente como educadores, coordenadores ou diretores em escolas de assentamentos do campo. Esse levantamento feito em 2010 no coletivo nacional de educação no MST nos mostrou os seguintes resultados: dos 47 educadores que concluíram esta primeira turma, 19 estão assumindo atividades de coordenação no setor de educação ou em outros setores do Movimento; 11 são educadoras e 9 são diretores em escolas de assentamento; 1 educador faleceu e 7 estão em outras atividades fora do MST¹¹.

Ressaltamos que este foi o primeiro curso superior em parceria com o PRONERA, o que abriu caminhos para novas parcerias com novas instituições e novas áreas do conhecimento. A seguir trago um quadro geral das contribuições do PRONERA para outras turmas de formação de educadores em parceria com o MST de nível Médio e Superior

¹¹ Em entrevistas com militantes do MST a respeito destes educadores que não estão diretamente ligados à organização e que foram formados pelos cursos conquistados pelo MST, foi possível observar que houve um amadurecimento no movimento a respeito da participação ou engajamento militante e social, pois o acesso à educação, através da articulação do MST, já é uma importante contribuição da organização para a educação do campo. Mesmo sem permanecer na organização, o fato de reconhecer a importância da luta e não ser oposição a ela, já é uma conquista. Aqueles que não participam de nada, podem, algum dia, vir a atuar.

2.3 Contribuições do PRONERA para a formação de educadores do campo na luta pela Reforma Agrária

O processo histórico requer a formação de educadores capazes de compreender e desenvolver princípios e práticas educativas comprometidas, política e pedagogicamente, com outro projeto de sociedade. Nesta perspectiva, como já relatado anteriormente em 1997, o MST, juntamente com professores de universidades e representantes de entidades parceiras, presentes no primeiro Encontro Nacional de Educadores e educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, discute a necessidade de uma articulação por um Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Em 1998 esta proposta se efetiva através do INCRA e MDA. Nestas instâncias governamentais se materializam os cursos superiores de formação dos educadores das áreas de Reforma Agrária acompanhados pelo MST em parcerias com universidades de todo o país entre estes, os cursos de Pedagogia da Terra¹², ofertados por instituições de ensino superior. Cursos de formação de educadores de nível médio como magistérios e cursos técnicos em várias áreas¹³. Muitas Universidades abriram suas portas quando foram demandadas pelo MST para realização de cursos superiores, em várias áreas de conhecimento. O PRONERA foi a possibilidade de podermos avançar no propósito de uma política pública de formação de educadores do campo no Brasil, contribuindo para que milhares de jovens e adultos dos assentamentos de Reforma Agrária tivessem a oportunidade de chegar a fazer um curso superior tais como: Pedagogia, Letras, Geografia, História, Artes, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito Agrário, Serviço Social, Jornalismo (Comunicação Social), Administração. O PRONERA fez, ainda, parcerias com outros movimentos do campo ligados à reforma agrária e à agricultura familiar. Vejamos no Quadro 1 os cursos oferecidos e a população atendida pelo PRONERA de 1998 a 2009:

¹² O nome Pedagogia da Terra surge na primeira experiência de curso superior em parceria com o MST/PRONERA/UNIJÍ. Pedagogia da Terra era o nome de um jornal informativo elaborado pelos educandos da equipe de comunicação da turma para informar aos estados de origem dos educandos o andamento do curso. Estas Informação foram obtida no relatório de memória das etapa do curso.

¹³ Administração de cooperativas, enfermagem, comunicação e agropecuária. E, logo após, a conquista da primeira turma de Pedagogia da Terra.

QUADRO 1
ATUAÇÃO DO PRONERA 2003 A 2009

Cursos	Educandos Formados
Alfabetização, escolarização de nível fundamental	303.117
EJA Médio e cursos de Nível Médio Técnico	30.295
Nível Superior	14.416
Especializações e Residência Agrária	474

Fonte: Boletim informativo do PRONERA, 2009

No QUADRO 2 é possível observar os cursos pelo PRONERA, para formação de educadores dos Assentamentos de Reforma Agrária ligados ao MST.

QUADRO 2
CURSOS MÉDIOS E SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM
PARCERIA COM O MST, TURMAS JÁ CONCLUÍDAS ATÉ 2011

UF	Nº	Nome do curso	Parcerias
RS	12	Magistério	FUDEP/ITERRA
RS	03	Pedagogia da Terra	UNIJUÍ/UERGS
PI	02	Magistério	UFPI
BA	02	Magistério	UNEB
BA	01	Pedagogia da Terra	UNEB
RO	01	Pedagogia da Terra	UNIR
MG	01	Licenciatura em Educação do Campo	UFMG
PE	02	Magistério	UPE
PE	02	Pedagogia da Terra	UPE
ES	01	Magistério	SEDU
ES	02	Pedagogia da Terra	UFES
MA	02	Magistério	UFMA
PB	01	Magistério	UFPB
PB	01	História	UFPB
PB	01	Ciências Agrárias	UFPB

PA	01	Magistério	UFPA
PA	01	Licenciatura em Letras	UFPA
PA	01	Pedagogia da Terra	UFPA
MT	01	Pedagogia da Terra	UNEMAT
MS	04	Magistério	SED
PR	01	Magistério	SEED
PR	01	Pedagogia da Terra	UNIOESTE
CE	06	Magistério	UECE
CE	02	Pedagogia da Terra	UFC
GO	01	Pedagogia da Terra	UFG

Total de Turmas = 53

Fonte: Quadro elaborado a partir de pesquisa de campo, em janeiro de 2011

A partir da observação do Quadro 2, percebemos que foram formados cursos articulados com a base do MST, envolvendo 19 instituições de ensino de 15 estados, 53 turmas, totalizando 2.385 educadores. As primeiras 5 turmas de Magistério resultaram de parceria com a Fundação de Desenvolvimento e pesquisa da Região Seleira do RS – FUNDEP. As demais, a partir de 1998, com a conquista da primeira turma de Pedagogia da Terra na Universidade de Ijuí-Unijuí, RS, são resultado da parceria com o PRONERA.

QUADRO 3
CURSOS MÉDIO E SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM
PARCERIA COM O MST, TURMAS EM EXECUÇÃO PERÍODO DE 2007 à 2012

UF	Nº	Nome do curso	Parcerias
PI	01	Licenciatura em Artes	UFPI
MS	01	Ciências Sociais	UFGD
RJ	01	Licenciatura em Educação do Campo	UFRRJ
RJ	01	Curso de Serviço Social	UFRJ
BA	01	Licenciatura em Letras	UNEB
BA	01	Licenciatura em Educação do Campo	UNEB
MG	01	Licenciatura em Educação do Campo	UFMG
MA	02	Pedagogia da Terra	UFMA
PB	01	Licenciatura em História	UFPB
SP	01	Pedagogia da Terra	UFSCAR
SP	01	Licenciatura em Geografia	UNESP
RS	01	Licenciatura em Educação do Campo	UnB/ITERRA
SE	01	Pedagogia da Terra	UFS
SE	01	Licenciatura em Educação do Campo	UFS
PR	03	Licenciatura em Educação do Campo	UNIOESTE
PR	01	Pedagogia da Terra	UNIOESTE
CE	01	Licenciatura em Educação do Campo	UECE

Total de turmas = 20

Fonte: quadro elaborado a partir da pesquisa de campo janeiro de 2011

O Quadro 3 revela 20 turmas em andamento. Algumas são licenciaturas em Educação do Campo, fruto da parceria com o MEC/SECAD, envolvendo 14 instituições de ensino em 12 estados, totalizando cerca de 1.100 educandos em processo de formação.

Dentre as turmas já concluídas, temos o curso de Pedagogia da Terra em estudo.

2.4 Curso de Pedagogia da Terra na UFRN – Turma Bernardo Marin

Para observarmos os resultados desta formação, tomo como referência os princípios de educação apresentados anteriormente e as matrizes formadoras também apresentadas neste capítulo. Assim, vejamos uma descrição sobre a organização da VI Turma de Pedagogia da Terra - Turma Bernardo Marin - primeira do Nordeste no Rio Grande do Norte.

Em 2000, o Coletivo Nacional de Educação do MST procurou alguns professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para propor a criação de uma turma especial de Pedagogia da Terra. A ideia foi atender a formação de educadores leigos do meio rural da região Nordeste, em especial das áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

No Nordeste existiam, no período da elaboração da proposta do curso, aproximadamente 1620 assentamentos criados pelo INCRA, o que justificaria a criação de um curso como este, pois na região ainda não havia um curso de Pedagogia da Terra.

Alguns professores assumiram o desafio. Foram iniciadas as articulações junto ao reitor. A falta de espaços para alojamento e permanência dos educandos durante o Tempo Escola foi uma das maiores dificuldades. O curso receberia educandos de 10 estados, em regime de alternância.

O Projeto Político Pedagógico foi elaborado com a colaboração do MST, e assinado em 1º de outubro de 2002. O curso foi iniciado em setembro de 2002 e concluído em setembro de 2006 como Licenciatura Plena (3.200 horas) em Pedagogia. Habilitou professores para o exercício da docência em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, (regular e para Jovens e Adultos), e para as atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas e projetos educativos existentes nas áreas de assentamento (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006).

A proposta do curso foi montada de modo a contemplar, segundo a universidade, “uma sólida formação científica e técnico-pedagógica, mas que também fornecesse subsídios para a compreensão da realidade política, social, econômica e educacional brasileira, com ênfase na questão agrária e na

necessidade de um desenvolvimento sustentável no campo. O projeto pedagógico foi chamado “Pedagogia da Terra” (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006).

O curso teve como meta formar 70 alunos de 10 Estados, 9 do Nordeste e o Pará. Apesar da meta original, compareceram para o exame de vestibular 63 educandos dos seguintes estados: (Bahia-07, Maranhão-02, Sergipe-08, Pará-01, Alagoas-02, Paraíba-02, Rio Grande do Norte-10, Ceará-17, Piauí-06 e Pernambuco-08), tendo sido todos aprovados. As disciplinas do curso foram ministradas por módulos de cerca de 40 dias intensivos de Tempo Escola –TE, no Campus de Nova Cruz da UFRN, ou no Centro Patativa do Assaré (Ceará Mirim/RN). Ao final deste período, eles retornavam aos seus locais de origem para o Tempo Comunidade – TC, e desenvolviam atividades previamente estabelecidas, acompanhadas por monitores. Sobre esta dinâmica, comenta um educando do curso:

[...] Esse desenho de curso com um Tempo Escola e Tempo Comunidade possibilitou, do ponto de vista acadêmico, uma vinculação maior com a realidade do assentamento, o que possibilitou que no Tempo Comunidade fossem feitos levantamentos de dados, sobre o assentamento, extremamente importantes que serviram para que durante o curso fosse compreendido melhor aquela realidade, bem como um dispositivo maior para lutarmos pelos direitos básicos tão negados a classe trabalhadora (EDUCADOR MILITANTE, Março 2011).

Outros educandos, também entrevistados, refletem que esta metodologia possibilitou um maior conhecimento dos assentamentos de origem, pois puderam trabalhar aspectos históricos, econômicos, educacionais e culturais recolhidos no TC. Esse vínculo contribuiu também para a definição de temas e elaborações dos trabalhos finais de curso.

Tanto o planejamento como a execução do curso dependeu da gestão compartilhada entre UFRN/MST/INCRA/PRONERA. Nova Cruz foi o local escolhido para a realização do curso de Pedagogia da Terra da UFRN, embora não estivesse em condições adequadas para receber uma turma de 63 educandos.

Originalmente o curso foi pensado para funcionar no espaço físico do Campus Central da UFRN, mas a escolha do Campus de Nova Cruz deveu-se ao fato de o mesmo estar com capacidade ociosa desde que foram desativados os cursos de graduação que ali existiam. Além do mais, a acomodação dos alunos era mais fácil. Entretanto, as acomodações para as atividades didáticas se mostram insatisfatórias (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006, p.5).

O relatório descreve que no primeiro espaço ocupado pelos educandos no Campus de Nova Cruz faltava muita coisa: salas de aula adequadas, equipamentos didáticos, laboratórios de informática, internet etc.:

Por tratar-se de um Campus que havia tido suas funções acadêmicas desativadas há alguns anos, o espaço físico estava deteriorado e a infra-estrutura didática inexistia. Por outro lado, como a cidade está há cerca de 80 km do Campus Central, em Natal, qualquer providencia tomada pela UFRN se tornava pouco ágil (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006, p.5).

Muitos educandos/as lembram as dificuldades que enfrentaram logo nas primeiras etapas de curso. Mas refletem que isso os levou a valorizar cada conquista alcançada. Se tivessem encontrado tudo pronto, não teriam criado o sentimento de pertencimento enquanto turma, que lutou para garantir suas condições ideais de ensino aprendizagem. A luta por condições mínimas de estadia motivou a organização da Turma. Diz uma educanda, a princípio desencantada com o espaço acadêmico que encontrou:

Quando me falaram para que eu viesse fazer este curso eu fiquei muito encantada com a idéia de vir para a academia, mas quando cheguei lá e vi aquelas condições, eu pensei, isso é que é uma universidade? meu Deus! E só pensei em desistir, mas aos poucos vi que muitos colegas, meio decepcionados como eu, estavam reagindo, e motivados a não desanimar diante daqueles obstáculos do espaço. Isso foi me motivando a ficar também. E assim fomos construindo o nosso espaço com nossa cara, criando uma identidade da Turma também com aquele espaço e depois dizíamos: esse é

nosso espaço; a universidade dos trabalhadores (AFETIVIDADE, 2010)¹⁴.

Depois de 3 (três) etapas de Tempo Escola, no Campus de Nova Cruz, o MST conquista um espaço de uma Escola Técnica Agrícola em Ceará Mirim/RN. Diferente do campus de Nova Cruz que ficava a 80k de Natal, este outro fica a 30 km do campus central da universidade. Lembra essa educanda entrevistada que a turma já tinha criado uma forte identidade com o lugar que eles tinham ajudado a construir e que não foi fácil para eles aceitar a mudança. Mas enfim, mais uma vez aceitaram o desafio e mudaram na 4ª etapa de TE para este local, e lá novamente tiveram que reorganizar seu espaço.

O projeto foi desenvolvido com a participação de 57 docentes com diferentes graus de titulações, especialistas, mestres e doutores (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006). Também, no período do curso TE e TC atuaram 7 monitores liberados, a maioria pedagogos, que se dividiam no acompanhamento dos educandos nos seus estados de origem, tendo cada um, em média, nove educandos/as da Pedagogia da Terra para acompanhar, pois residem em municípios próximos às áreas de assentamento dos educandos/as. O acompanhamento era individual e coletivo e seu objetivo era a execução das tarefas designadas pelos professores das diversas disciplinas, para o Tempo Comunidade. O monitor contribuía para que cada educando/a tivesse uma boa inserção em comunidade e nas atividades do Movimento. (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006)

Os critérios de aprovação foram os mesmos estabelecidos pelas normas de graduação da UFRN: 75% de frequência às aulas e nota final não inferior a 5,0¹⁵ (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006).

¹⁴ Para os educadores pesquisados não há problemas que os identifiquemos pelo próprio nome. A ideia de atribuir um nome fictício foi uma opção da própria autora, como forma de destacar dos temas de pesquisa dos TCC dos educadores da Pedagogia da Terra, essa identidade construída coletivamente que se revela em suas intencionalidades de Pesquisa. O que caracteriza uma identidade construída no comprometimento que cada um tem com sua escola, educandos, comunidade, Movimento e necessidades pessoais. No quadro de atuação dos (nove) educadores do assentamento no terceiro Capítulo, destacamos os nomes fictício atribuído para cada um deles.

As estratégias de aprovação final do educando no curso consideraram ou não os seguintes itens:

- Acompanhamento individualizado durante as disciplinas, tanto na fase presencial como na fase à distância, feito pelo monitor;
- Possibilidade de fazer até uma disciplina por semestre como estudo individualizado, nos moldes da legislação específica da UFRN;
- Acompanhamento da coordenação, identificando causas e propondo soluções para os casos de não comparecimento.

Durante o curso, 9 (nove) dos 63 educandos desistiram, mas nenhum por motivo de desaprovação nas disciplinas e sim por motivos pessoais.

Organização geral do curso

O curso contou com duas formas de organização: uma, para o cumprimento de metas da formação acadêmica (aulas, leituras dirigidas, oficinas e seminários) e outra para garantir a formação política dos educandos/as que se dividiam em diferentes atividades (seminários de conjunturas, tempos educativos, organização coletiva, núcleos, equipes, assembleias)

Destacamos os principais itens do Projeto Político Pedagógico do curso, no qual podemos observar o planejamento geral desta formação acadêmica

a) identificação dos parceiros; b) justificativa de criação do curso; c) os objetivos; geral e específicos; d) a meta e abrangência do curso; e) os indicadores de resultados para a execução das metas e propostas; f) a forma de acompanhamento pedagógico e os instrumentos de registro e avaliação dos educandos; g) os referenciais teóricos e metodológicos; h) os procedimentos operacionais e metodológicos das etapas, i) os componentes curriculares/carga horária (disciplinas), j) as ementas de cada disciplina; l) recursos humanos

¹⁵ A meta do grupo foi não ter mais que uma reprovação por semestre. Os alunos que, por algum motivo, perdiam uma das disciplinas do semestre submetiam-se a trabalhos e estudos estabelecidos pelo professor da disciplina, acompanhados pelo o monitor, como ocorreu com alunas gestantes e alunos(as) que adoeceram.

necessários e suas respectivas atribuições;m)cronograma de execução, n) proposta orçamentária.(PPP, CURSO PEDAGOGIA DA TERRA -UFRN, 2001)

Do item (e), destacamos alguns indicadores de resultados qualitativos que também observaremos nas práticas educativas dos egressos deste curso de Pedagogia da Terra

a) compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades; compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural; **b)** capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização; **c)** capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento **d)** capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; **e)** compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade; **f)** articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola; **g)** elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA, 2001, p.4).

Estes indicadores de resultados são também baseados em matrizes e dimensões formativas, que orientam o propósito político pedagógico dos cursos da Pedagogia da Terra. Assim vejamos o que nos dizem estes.

2.5 Matrizes e Dimensões Formativas que orientam o curso

Ao analisar os materiais de educação produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, verificamos como as matrizes e as dimensões formativas presentes no processo formativo foram vivenciados pelos educadores egressos dos cursos de Pedagogia da Terra. Destacamos três grandes matrizes, bases estruturantes que fundamentam a concepção do processo de formação, que passaremos a descrever a seguir:

a) As dimensões educativas do movimento social

Essa dimensão parte da compreensão de que a luta educa as pessoas. Vejamos o que significa esta matriz:

É o próprio movimento da luta em suas contradições, enfrentamento, conquista e derrotas. A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformado com o atual estado de coisa mais humana é a pessoa (CALDART, 2004, p.98).

Trata-se de um jeito específico de compreender um movimento social, onde ele próprio é um educador. Neste sentido o que trazemos neste item é um destaque para as intencionalidades desenvolvidas por educadores na busca de apreender deste movimento social estratégias pedagógicas que podem ser potencializadas na formação dos educandos. Em sua trajetória de luta, foi produzindo reflexões e descobrindo princípios educativos e identificando, nesta caminhada, matrizes formadoras que fundamentam uma educação para a libertação, fortalecendo uma identidade dos sujeitos nesta formação. É neste sentido que o movimento social nas várias ações que realizar, considerando as múltiplas possibilidades de aprendizagens dos sujeitos, se transforma ele próprio em educador.

Nessa direção, a educação no MST contempla a formação humana vinculada a um projeto político que explicita uma concepção de mundo e de sociedade, como afirma Caldart:

No processo de humanização dos sem terra e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamada de Pedagogia do Movimento. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito de intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E é também do Movimento, porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando (CALDART, 2004, p.98).

Esta reflexão demonstra as intenções do jeito específico de conduzir os processos formativos dos trabalhadores e educandos. Outro princípio que destacamos neste diálogo com a matriz formadora do movimento social é o da “Educação para a transformação social”. A educação também deve estar voltada para esta finalidade. Deve assumir-se como classe, atuar de forma massiva, abrangendo o maior número possível de sujeitos. Estar aberta ao mundo, organicamente ligada ao movimento social. O que significa construir novas relações sociais, políticas, no interior das contradições da sociedade capitalista.

Mészáros,(2005) inspirado por Marx, compreende que a sociedade só se transforma pela luta de classes, mas sobre o processo educacional tem observações a fazer, procurando compreender o papel da educação dentro de uma sociedade capitalista como uma tarefa mais radical:

Limitar, portanto, uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. [...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.12).

De acordo com Mészáros (2005), a educação, mesmo estando sob o interesse e domínio do capitalismo, deve lutar para conquistar educação em todos os níveis e áreas do conhecimento. Ampliar o direito à educação para a classe trabalhadora construindo processos educacionais qualitativos que sirvam para uma verdadeira mudança radical da lógica do capital, e só rompendo com esta lógica, que poderemos ter uma educação alternativa diferente.

Observa-se nos documentos que, para o MST, a educação tem um papel importante no processo de transformação ou transição de uma sociedade capitalista para “outra sociedade”. Portanto, este vínculo da educação com o movimento social é fundamental, pois a educação vai contribuindo na operação de mudanças qualitativas da sociedade. Uma ação deverá fortalecer a outra, e assim compreendemos que a educação tem um valor e papel fundamental para o movimento social. Freire, quando analisa o papel da escola e da educação num projeto de mudança, observa que devemos levar em consideração que, “em uma

sociedade de classe não podemos esperar uma escola comunitária, pois a escola não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos não penetrem” (FREIRE, 1979, p. 12). Esta observação nos faz refletir que a criação de pontos de resistência, mesmo no âmbito das pequenas práticas, são fundamentais se desejarmos romper com processos hegemônicos de educação numa sociedade capitalista e para além dela construir ações qualitativas de educação.

Neste sentido, a formação deve abranger as várias dimensões da pessoa humana, conforme afirma Freire:

A vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE 2005, p.61).

Percebo que esta reflexão de Freire está presente nos diversos espaços formativos do movimento. Uma educação unilateral, ou seja, que se preocupa em formar as pessoas para as várias dimensões da vida, não somente o intelecto ou as habilidades manuais, mas a formação político-ideológica, organizativa, técnica profissional, caráter, valores, cultura e estética, afetividade, de modo que cada dimensão tenha sintonia com a outra. Para compreender melhor as intencionalidades desta formação vejamos o que afirma Caldart:

O que propomos é que olhemos para a história da formação deste novo sujeito social chamado Sem Terra, buscando enxergar nele uma pedagogia, ou seja, um modo de produzir gente, seres humanos que assumem coletivamente a condição de sujeitos de seu próprio destino, social e humano (CALDART, 1997, p.18-19).

Na busca desta sintonia e formação de um novo sujeito se faz necessário investir em novas alternativas de educação, trabalho, evitando que estes sejam cada vez mais fragmentados. O avanço do capitalismo pela sua necessidade de especialização provoca esta fragmentação entre educação e trabalho, alienando as pessoas. Trata-se também de fazê-las perceber apenas uma parte do todo de forma desconectada, dificultando a compreensão da realidade como uma totalidade.

Outro aspecto importante é o conhecimento científico acumulado ao longo da história. Ele nos permite dominar as técnicas de uma educação para a transformação radical. Sem este conhecimento, fica-se à margem das verdadeiras transformações que se deseja construir. No curso Pedagogia da Terra o currículo está voltado para atender também a estas demandas pelo conhecimento científico. O conteúdo dialoga com as questões do campo o tem como ponto de partida. Procura indagar, compreender o conhecimento historicamente acumulado e assim proporcionar aos educadores a produção de novos conhecimentos sobre a realidade. No currículo dos cursos da Pedagogia da Terra encontramos um ensaio de uma educação onilateral que valoriza as várias dimensões da pessoa humana, organizada com tal intencionalidade que dê conta de valorizar os vários aspectos e anseios de quem busca o conhecimento, ir construindo métodos mais adequados para dar sentido à apreensão do conhecimento vivo, aberto e em movimento.

Em relação ao protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas públicas de Educação do Campo, destacamos as reflexões realizadas por Molina:

É preciso dar atenção às contradições decorrentes das relações entre Estado e sociedade civil na práxis da educação do campo, discutindo-se, inclusive, sobre as próprias concepções de Estado que emerge dessa práxis, que exige interpretações e tomada de posição, na perspectiva de escolher as estratégias a seguir (MOLINA, 2010, p.10).

Seguindo nesta reflexão sobre Estado e sociedade civil a autora observa que há uma “necessidade de se retomar Gramsci considerando a possibilidade de que a sociedade civil organizada possa mudar a regra do jogo e criar uma contra hegemonia”. Estas observações que nos traz a autora serão analisadas no contexto desta pesquisa, e apresentados no terceiro capítulo.

Este tema também é objeto de análise na política pública do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tem enfrentado fortes debates sobre impedimentos desta participação direta da sociedade civil organizada em sua condução, assim como nas licenciaturas em Educação do Campo, instituídas pelas universidades.

Assim como afirma Arroyo (2010)¹⁶, as políticas públicas que visam a formação de educadores, devem respeitar a cultura e as necessidades dos sujeitos do campo vinculados a movimentos sociais, sem impor a eles uma cultura academicista.

No debate sobre as teorias pedagógicas Arroyo reflete que “se tentarmos entender os movimentos sociais dentro das teorias pedagógicas existentes, não entendemos” (ARROYO, 2010). Para ele, o diferencial da participação do movimento social é que, “ele não vem para reforçar as teorias pedagógicas, ele vem para contestá-la” e quando direciona sua fala direto aos educadores da Educação do Campo acrescenta: “vocês não vão ser educadores do campo simplesmente implantando esta pedagogia clássica existente na academia” (ARROYO, 2010)..

Os vários autores acima citados trazem ricos debates e reflexões da educação do campo e serão visitados ao longo desta pesquisa.

b) A dimensão formativa da cultura e da história

Nesta dimensão entende-se a formação de novos sujeitos como parte de determinadas formas históricas da luta de classes. Para Caldart, “se distingue de um pensar a cultura de forma restrita a partir de concepções ligadas a produção intelectual e a linguagem simbólica de um grupo ou de um determinado período histórico” (CALDART, 2004, p.38) também não seria uma reflexão estritamente antropológica, que trabalha numa dimensão mais ampla, de valores e modos de vida. Uma dimensão que valoriza o processo histórico dos sujeitos, que atribui “sentido político específico de uma cultura social com uma dimensão de projeto, no âmbito da história dos movimentos sociais, notadamente aquelas orientadas por uma interpretação marxista da história” (CALDART, 2004 p.38). Pode-se observar que todo processo de formação do ser humano está inserido em uma cultura e uma história. Não há como pensá-lo fora do seu contexto.

¹⁶ Anotações pessoais, da palestra de Arroyo, em um seminário na Universidade de Brasília – UnB, campus de Planaltina, em setembro de 2010.

A pedagogia da cultura tem como uma de suas dimensões fortes a pedagogia do gesto, que é Também pedagogia dos símbolos e pedagogia do exemplo. O ser humano se educa mexendo, manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. Elas são portadoras da memória objetiva (...) No MST, essa memória é valorizada e traduzida em ação viva através da mística, assim como a pedagogia da história onde se acredita que: a memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade cultivar a memória é muito mais que conhecer friamente o passado. Por isso talvez no MST exista uma relação tão próxima entre memória e mística. (CALDART, 2004, p.102).

Nesta reflexão encontramos os motivos pelos quais o MST tenta internalizar nos cursos e encontros momentos de celebrações, as místicas, como parte do processo de formação. Neste princípio encontra-se a afirmação de que é preciso acreditar na capacidade de transformação, ou seja, “as pessoas mudam e educam-se e são educadas num processo que só termina com a morte” (MST, 1996, p.10), assim compreendemos a importância de “educar o educador” para que ele possa despertar sensibilidades em seu trabalho pedagógico de acreditar nesta capacidade de aprendizagem do ser humano - quem não acredita não pode ser um educador.

Outro elemento fundamental é compreender que cada sujeito tem seu tempo de aprendizagem e nem todos aprendem da mesma maneira e no mesmo tempo. Por isso são diversos os tempos e espaços de aprendizagens, chamados de tempos educativos. Destacamos alguns deles: Tempo Aula, Tempo Organização, Tempo Reflexão, Tempo Crítica e autocrítica, Tempo Trabalho, seminários e oficinas. Nas avaliações leva-se em consideração a aprendizagem dos educandos/as no conjunto destes tempos, não somente dos conteúdos, pois tudo faz parte do currículo do curso. Esta metodologia tem proporcionando uma maior participação dos educandos/as nos cursos, com possibilidades de ampliar horizontes de atuação nos vários setores da organização, da comunidade e da escola, fortalecendo formas de atuação coletivas nestes espaços.

c) Dimensões formativas do trabalho

Este princípio afirma a educação do e pelo trabalho. É uma matriz pedagógica que se encontra de forma organizada dentro dos processos educativos dos cursos formais organizados pelo MST. Na maioria dos cursos costuma-se organizar as atividades por equipes ou setores. Para compreender de onde vem esta inspiração que fortalece a matriz pedagógica do trabalho, vejamos o que afirma Marx, citado por Caldart:

Ela brota do valor fundamental do trabalho, que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social, [...]. As pessoas se humanizam ou se desumanizam se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência (CALDART, 2004, p. 101).

O trabalho é uma matriz formadora importante na formação do ser humano, Para CALDART (2004), “o trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica”. Assim, o MST procura desenvolver nos seus cursos a formação para o trabalho e pelo trabalho, com o objetivo de ajudar a construir um novo projeto de desenvolvimento em sintonia com as necessidades e os interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade.

Acrescenta Caldart:

Quando Gramsci, inspirado em Marx, insistiu tanto não apenas no trabalho, mas no trabalho industrial como princípio educativo [...] ou Pistrak (1981) construíram uma proposta de escola onde o trabalho e as práticas produtivas ocupam lugar central, abriram também as possibilidade de maior diálogo entre as reflexões educação que acontecem desde lugares e preocupações pedagógicas diferentes (CALDART, 2004, p.319).

Trata-se de recuperar o valor formativo do trabalho, da capacidade que ele tem de formar transformando o ser humano. Não com uma visão tecnicista que propõe uma educação para ensinar o ofício do trabalho somente, em vez de pensar sobre ele, tornando o trabalhador alienado do seu processo de produção. Nesta

mesma direção tomamos como parâmetro reflexões em Mészáros (2005) que apontam para a necessidade de superação positiva da alienação do trabalho, o que pode ser feito também pela educação:

A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimento e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital. Ele chama atividade de contra-interiorização, de contra consciência, um processo de transcendência positiva da auto-alienação do trabalho (MÉSZÁROS, 2005, p.18).

Os objetivos da formação para o trabalho e pelo trabalho e a cooperação nos cursos do MST, foram criados com esta intencionalidade pedagógica. O objetivo não é simplesmente aprender técnicas, mas compreender o trabalho no seu sentido mais complexo de ser em sua onilateralidade¹⁷. Compreender o seu valor quando ele não é alienado, e sim na visão criativa do trabalho. Este princípio está calcado nas propostas pedagógicas e na educação para o trabalho em forma de cooperação.

A intencionalidade desta estratégia pedagógica é proporcionar aos educandos/as a vivência de alguma forma de cooperação para o trabalho e, assim, poder contribuir na construção de ações coletivas em suas comunidades e assentamentos. Trata-se de construir novas relações sociais de trabalho e da vida no assentamento e também como estratégia de ir rompendo com atitudes individualistas fortalecendo a cooperação entre as famílias assentadas. Aspirar novas perspectivas de desenvolvimento do campo, rompendo com as ações isoladas ou as formas verticais de tomada de definições e decisões da vida da comunidade, compreendendo que para transformar a sociedade e construir novas relações de trabalho, é preciso começar nas pequenas unidades do assentamento, a escola, os grupos de famílias, associações, cooperativas.

¹⁷ A palavra onilateral vem de Marx, que usa a expressão “desenvolvimento onilateral do ser humano” para chamar atenção de que uma práxis educativa revolucionária deveria dar conta de reintegrar as diversas esferas da pessoa humana”(PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST, 1996, p.8)

Em seguida apresentamos um quadro de disciplinas que foram organizadas para o curso que se somam aos indicadores de resultados para avaliarmos as práticas educativas dos educadores/as no hoje no Assentamento 25 de Maio.

QUADRO 4
DISCIPLINAS OFERTADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA TURMA VI
BERNARDO MARIN 2002-2006

Aquisição e desenvolvimento da linguagem – Matemática	Aquisição e desenvolvimento da linguagem – Português
Aquisição e desenvolvimento da linguagem – Matemática	Aquisição e desenvolvimento da linguagem – Português
Artes e Corporeidade na Escola	Ciências Naturais na Escola
Dimensão Antropológica do Homem	Dimensão Psicológica da Aprendizagem
Dimensão Psicológica do Homem	Dimensão Social do Homem
Educação de Jovens e Adultos e Processo de Alfabetização	Educação de Jovens e Adultos e Processo de Pós – Alfabetização
Educação Ambiental	Educação Infantil
Educação Especial	
Educação para Saúde e Orientação Sexual	Educação, Ética e Pluralidade Cultural
Elaboração de um Projeto Educacional (escolar ou não) (teoria +prática)	Elaboração de Material Didático (teoria + prática)
Execução do projeto e/ou pesquisa e/ou sala de aula (prática)	Fundamentos de Filosofia do Conhecimento
Geografia na Escola	Gerenciamento de Atividades Educacionais
Gestão democrática na Escola	História e Política da Educação
História e Política da Educação no Brasil	História na Escola
Introdução à Pesquisa (prática)	Introdução ao Estudo da Realidade Local (teoria + prática)
Introdução ao Trabalho Científico	Introdução Leitura de textos, imagens e meios eletrônicos
Língua Portuguesa na Escola	Matemática na Escola

Observação na escola – sala de aula (prática)	Organização da Educação Brasileira
Pesquisa I (prática)	Planejamento Escolar e Projeto Pedagógico
Seminário I - Alternativas Educacionais no Campo	Seminário II - A questão Agrária
Seminário III - O Semi Árido	Seminário IV – Cooperativismo
Sistema Educacional e Organização Escolar (prática)	Sociologia dos Movimentos Sociais e Educação
Técnicas de Elaboração de Projetos Educacionais	
Tecnologias do Campo na Escola	Teorias e Métodos de Educação
Teorias e Métodos de Educação Popular	Trabalho de Conclusão de Curso (prática)

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso, p.14

Ao observar este quadro de disciplinas e as práticas dos educadores egressos, percebemos que elas contribuíram e estão presentes, ao perceber o bom desempenho destes educadores em suas atividades pedagógicas de sala de aula.

Esta pesquisa não pretendeu olhar somente a atuação dos educadores em sala de aula, mas sua atuação como um todo no assentamento. Os aspectos do desempenho do educador foram verificados através dos resultados das aprendizagens dos educandos da escola do assentamento entrevistados nesta pesquisa.

A coletividade dos educandos

O MST acredita que a vivência coletiva é formadora. A intencionalidade é despertar nos educandos/as o sentimento de cooperação para que multipliquem essas experiências nos vários espaços de atuação: na escola, na comunidade e no movimento.

Makarenko aposta na coletividade por causa de suas condições múltiplas de interação, das possibilidades de inter-relações e como espaço educativo privilegiado do ser humano que vive em uma sociedade marcada pelo individualismo. Sozinhos, nós não aprendemos a ser gente: não nos humanizamos (MÉTODO PEDAGÓGICO, 2004, p.18).

Nas primeiras etapas do curso de Pedagogia da Terra na UFRN, a coletividade foi acompanhada pela equipe de monitores de TE e TC. A intenção foi ajudar os educandos/as no planejamento do estudo, atividades individuais e coletivas. Posteriormente os próprios educandos/as assumiram sua condução.

O planejamento feito pelo coletivo dos educandos/as

O Projeto Metodológico – PROMET tem como objetivo traçar o caminho a ser percorrido, a cada etapa, diante das condições reais, para alcançar os objetivos do curso. Nasce com os cursos organizados pelo MST, nas primeiras turmas de magistério, no RS, com a metodologia da oficina organizacional e capacitação – OFOC, que propõe construir o método de educar através da própria prática dos educadores e educandos envolvidos no processo e a partir de cada realidade (MÉTODO PEDAGÓGICO, 2004). Cada curso identifica os elementos básicos a serem garantidos nesta construção.

Para cada etapa era elaborado um projeto metodológico com o objetivo de organizar as metas gerais de estudo, a organicidade da turma, os tempos educativos necessários, a composição dos núcleos, o plano de trabalho para cada uma delas, as disciplinas, oficinas, seminários, instâncias de decisões da turma, suas respectivas funções, a assembleia geral, grupos de estudos, equipes de trabalho, grupo orgânico, coordenação político-pedagógica – CPP, coordenação de núcleo e coordenação geral da turma. O projeto metodológico passava por discussões coletivas nos grupos de estudo e eram aprovadas em assembleias da turma no início de cada etapa do Tempo Escola.

Os grupos tinham como objetivo as aprendizagens de uma convivência coletiva e democrática: saber falar e calar quando necessário, saber estabelecer limites nas atitudes individualistas, decidir sobre questões de relacionamento, sobre as atividades a serem realizadas.

Tempos educativos

Os tempos educativos nos cursos do MST têm como princípio mudar a dinâmica da existência dos educandos/as. A organização diferenciada da vida possibilita também uma maneira diferenciada de perceber o mundo. Isso porque na vida cotidiana os tempos são divididos pelas tarefas e nem são vistos como tempos, ficam condicionados pela objetividade da sobrevivência (MÉTODO PEDAGÓGICO, 2004). Dividir o dia em vários tempos faz os educandos/as perceberem tanto a intencionalidade de cada momento, como a interdependência entre eles.

O outro princípio do método é a necessidade de perceber que as várias dimensões da vida devem penetrar na escola e devem ser trabalhadas de forma pedagógica. Tais princípios contribuem na organização dos educandos, individual e coletiva. Auxiliam na reflexão sobre a condição do trabalhador, ou seja, os educandos/as compreendem que devem organizar seu tempo para o estudo e para o trabalho, pois, na realidade, a classe trabalhadora não consegue ser apenas estudante. Estudo e trabalho ocorrem simultaneamente. .

Assim vejamos como se organizaram alguns tempos educativos neste curso de Pedagogia da Terra.

a) Tempo aula: geralmente acontecia das 8h às 12h e das 14h às 18h. Tempo que os educandos/as se dedicavam ao estudo das disciplinas, sob a coordenação de um professor. Para auxiliar na metodologia das aulas, existia uma equipe pedagógica formada por educandos/as e pela coordenação pedagógica, que discutia com o professor o perfil da turma. Isso facilitava aos professores a condução dos trabalhos e ao educandos/as o acompanhamento e uma melhor compreensão dos conteúdos, trabalhos de grupo e individuais, apresentações orais, escritas, participação em plenária e avaliação.

b) Tempo oficina e seminário da turma: os seminários e oficinas eram dados por professores do curso ou convidados da turma. Os seminários na maioria das vezes eram sobre temas de formação política e as oficinas eram sobre produções artísticas ou reforços de matemática e português, leitura e produção textual. Nos tempos organizados para as oficinas todos participavam de alguma delas, conforme a necessidade.

c) Tempo trabalho: o tempo trabalho, na maioria das vezes, se resumia aos trabalhos diários de manutenção da turma, como lavar louça, limpar os ambientes de estudo e espaços de convivência. Eram realizados nos intervalos das aulas, no período da manhã, tarde e noite pelos núcleos, de acordo com um cronograma estabelecido pela turma, no início de cada etapa.

d) Tempo Mística/ cultura e formatura: tempos de celebrações da turma, elaborados pelos núcleos, sobre questões conjunturais ou reflexões pedagógicas. A turma escolhia alguns temas, a cada semana e na etapa. A intenção era possibilitar uma reflexão sobre eles. E um tempo especialmente vivenciado nas aberturas de seminários e no início e fim de cada etapa. Ao final de cada etapa já era apontado o grupo responsável pela mística de abertura da próxima etapa. Geralmente ficava por conta de um estado para facilitar o planejamento e a elaboração.

O tempo cultura era um tempo vivenciado pela turma nos finais de semana, geralmente aos sábados. As chamadas noites culturais eram organizadas pela própria turma ou por pessoas convidadas a fazer apresentações culturais de teatro, músicas, poesias. Eram momentos de festas, animações e muitas brincadeiras.

O tempo formatura acontecia todas as manhãs, momento de conferência dos núcleos de base, momentos de avisos, apresentações de visitantes e professores, gritos e palavras de ordem dos NBs e outros.

e) Tempo leitura: feito com a intencionalidade de ampliar a cultura de leitura da turma, com indicações de leituras, temas para além das disciplinas. No início seguia um cronograma de livros indicados pelo coletivo de educação do MST, uma leitura mais dirigida. Posteriormente os educandos definiram que os temas seriam livres, de acordo com os interesses individuais, tornando esse um tempo de prazer. Porém, mesmo nessas condições, continuou existindo um controle da leitura, através da sistematização, apresentação de seminários em grupo ou individuais, por meio de questionários ou de apresentações, dinâmicas, poemas, cordel e teatro.

f) Tempo organização - era o tempo reservado para as reuniões de NBs, coordenação de turma, reuniões e planejamento de trabalhos nas equipes, realização de assembleias e reuniões da turma.

Análise do processo de formação e resultados do curso, de acordo com a coordenação do curso pela Universidade.

Esta análise levou em consideração elementos do relatório de final de curso da universidade e da turma e as memórias vivas na fala dos educandos entrevistados.

Dificuldades com relação à infraestrutura: a primeira estrutura encontrada pelos educandos no campus de Nova Cruz dificultaram as atividades planejadas para que o curso se desenvolvesse integralmente, sendo que os educandos tiveram que ajudar a construir os seus espaços de convivência e o local reservado para acontecer as aulas era muito disperso: o ginásio de esporte, que era muito aberto. Com a mudança para o Centro Patativa do Assaré, na 4ª etapa, permaneceram algumas dificuldades. O centro era uma construção antiga e mesmo em um espaço maior sua organização dependeu dos estudantes. Existiam salas de aulas, porém, não eram climatizadas. Havia um espaço para biblioteca, mas sem acervo.

O curso passou a acontecer neste centro sob a coordenação do MST do estado do Rio Grande do Norte. O próprio movimento foi contribuindo com a organização e reestruturação do espaço. Foi realizada uma campanha para doações de livros para a biblioteca e todo o material usado pelos professores foi sendo encadernado e colocado no acervo. A comunicação ainda era problemática, pois, apesar da disponibilidade de uma linha telefônica no centro, não havia ligação de internet (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006).

Dificuldades com relação à liberação dos recursos pelo INCRA também existiram. As atividades iniciaram em setembro de 2002, com sete meses de atraso, devido à demora na liberação de verbas. Os recursos foram liberados para o ano inteiro, obrigando a coordenação a executar dois módulos em 4 meses. O intervalo de Tempo Comunidade, que deveria ser de 6 meses, foi de apenas 2, prejudicando o planejamento e execução das atividades. Em 2003, os recursos foram liberados no início das atividades, previstas para julho. O calendário foi mantido e as duas etapas realizadas na época prevista, com intervalo regular (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006). Na sexta etapa houve o atraso na liberação dos recursos. A turma se organizou para exigir do superintendente uma solução e a

questão foi resolvida. Estas e outras questões foram identificadas pela universidade:

Dificuldades com relação a compatibilização de atividades específicas do curso e as atividades do MST. Já estava previamente acordado que além da escolarização os alunos teriam também, durante o período presencial, atividades de formação política, ao encargo do Movimento, no entanto, sobretudo no primeiro período, tais atividades foram desempenhadas ao mesmo tempo em que se desenrolavam as atividades do curso. O resultado foi que os alunos tiveram uma carga excessiva de trabalho e tenderam a não priorizar as atividades estabelecidas pelos professores, dedicando-se mais àquelas do Movimento. Houve queixas por parte dos professores e por parte mesmo dos alunos, que referiam cansaço durante as aulas (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006).

Apesar desta reflexão da universidade sobre a sobrecarga entre as atividades políticas do MST e da universidade, um educando comenta:

O movimento tinha uma proposta de funcionamento dos cursos em parceria com ele, mas muitas vezes não era entendido pela universidade que via mais a parte dos conteúdos acadêmicos. Os professores sempre comentavam que nós éramos sobrecarregados, mas disso eu discordo. O que tínhamos era compreensão diferente do processo vivenciado por nós (EDUCADOR MILITANTE, Março, 2011).

Segundo relatório da universidade, essa dificuldade foi resolvida com a constituição de um colegiado que se reunia sistematicamente com a participação da Coordenação do Projeto, os militantes/monitores, indicados pelo MST que acompanhavam o curso e com representantes dos alunos. Nessas reuniões era avaliada a programação, levando em conta as atividades propostas pelo movimento, pelos estudantes e acadêmicos. As oficinas, atividades culturais, os materiais a serem adquiridos, bibliografia e temas para as disciplinas eram decididos em conjunto (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006).

As alternativas encontradas contemplaram mais a programação acadêmica, pois os momentos de formação política do MST ficaram para o final da etapa. Os educandos, cansados, não aproveitavam quase nada.

As dificuldades de acompanhamento: o acompanhamento do Tempo Escola e do Tempo Comunidade representou, em relação às experiências anteriores de parceria com o MST, uma atividade inovadora. A implantação de uma equipe de

monitores foi justificada dentro do projeto político do curso. As experiências anteriores de acompanhamento do Tempo Comunidade não eram sistemáticas, pois ocorriam sob a responsabilidade de dirigentes do movimento, de acordo com suas agendas.

Ficou assim instituída no curso, oficialmente, a participação de 7 monitores que fizeram o acompanhamento, tanto no Tempo Escola como no Tempo Comunidade, mesmo com seus limites, como o relato a seguir:

O acompanhamento no tempo não presencial é uma das preocupações da coordenação devido à rotatividade dos monitores, que em geral ocupam outras funções no movimento, sendo designados para outras tarefas, bem como ao tamanho dos Estados e à dispersão dos alunos, o que dificulta a realização de encontros entre os alunos e os monitores. A coordenação está empenhada em acompanhar mais de perto o trabalho dos monitores e propiciar momentos de encontro entre os alunos nos períodos não presenciais. Os monitores também estão sendo envolvidos, como uma atividade de pesquisa, no registro e reflexão sobre o período não presencial (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO 2006).

A proposta inicial era de que os monitores, a partir da realidade dos educandos, pudessem propor atividades que melhor se adequassem às atividades que os educandos já desempenhavam nos estados, articulando o curso com a escola, comunidade ou coordenações do setor de educação no estado. Nas primeiras etapas os monitores fizeram visitas no Tempo Escola, reunindo-se com os seus educandos para que analisassem a realidade dos estados e planejassem atividades de inserção quando retornassem aos seus locais de origem. Porém, foi difícil manter essa dinâmica devido às demais atividades dos monitores. Essa relação, que a princípio estava dando certo, foi ficando cada vez mais distante (SIMPLÍCIO, 2005).

Na tentativa de solucionar estes problemas, no primeiro semestre de 2005, durante o tempo escola, foi realizado no centro de formação patativa do Assaré, um encontro com os monitores dos dois cursos oferecidos pela UFRN e de outros cursos ofertados por outras IES da região, para avaliar e propor subsídios para os acompanhamentos no Tempo Comunidade. Neste seminário foram feitas boas reflexões sobre os desafios, limites e possibilidades do acompanhamento. Uma das

sugestões foi compartilhar o acompanhamento com estudantes de outras áreas de conhecimento, para contribuir com os educandos nas atividades encaminhadas ao TC e manter os monitores, que cumpriam o papel de ajudar a garantir a inserção dos educandos nas demais atividades da organização no estado (SIMPLÍCIO, 2005).

No início, muitos professores não compreenderam a metodologia do curso, e a organização dos educandos, exigindo dedicação às suas disciplinas, sem levar em conta os outros tempos educativos (SIMPLÍCIO, 2005), avalia-se que os objetivos foram atingidos em relação ao Projeto Político Pedagógico e a muitos dos componentes curriculares, organizados a partir de diagnósticos dos assentamentos.

As disciplinas e suas ementas contemplaram muitas das demandas do trabalho de intervenção dos educandos nas escolas e nas comunidades. O diálogo que se estabeleceu entre professor, coordenação e educando possibilitou êxitos na dinâmica de cada professor e as disciplinas ministradas. Ao fim, muitos professores se mostravam entusiasmados com o curso e se empenhavam para tentar dar uma resposta satisfatória, procurando fazer conexões entre o conhecimento de sua disciplina com a realidade do educando.

O fato de os professores não conhecerem a realidade dos assentamentos implicou a superficialidade da conexão do conteúdo com a realidade. O desconhecimento da realidade dos educandos era superado por alguns professores pelo acesso aos dados recolhidos das disciplinas práticas, na produção dos educandos, que desencadeavam discussões teóricas e eles conseguiam avançar nas atividades de tempo comunidade. O respeito dos professores à organização e aos esforços dos educandos foi destaque no relatório final elaborado pela coordenação da universidade:

Avaliação feita com os alunos ao final de cada um dos períodos ratificou essa observação e avaliação feita com os professores também revela a diferença entre esta e outras turmas de formação em serviço, pelo nível de organização do grupo, o compromisso e o esforço para superar as deficiências dos participantes (UFRN, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006).

Com essa avaliação, percebemos que o curso teve suas dificuldades, mas foi uma construção permanente entre os sujeitos envolvidos. Tanto educandos quanto

coordenadores do curso e professores estiveram dispostos a reconhecer os seus limites e trabalhar numa perspectiva de avançar no que era possível de fazer conjuntamente.

Da mesma forma compreendemos que os estágios foram momentos de construção coletiva e positivos, conforme avaliação da universidade. Foram organizadas duas etapas de estágio: uma no Tempo Escola e outra no Tempo Comunidade. Esta decisão possibilitou que um dos estágios fosse acompanhado de perto pelos professores da universidade, pois foi realizado nos assentamentos próximos no RN e na própria cidade de Ceará Mirim, nos bairros periféricos. Os educandos puderam observar as várias possibilidades e dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo e da cidade e assumiram salas de aulas com supervisão de professores, registraram diariamente as atividades feitas na escola. Na avaliação dos educandos e da Universidade essa foi uma atividade muito positiva, assim descrita no relatório, “foi uma das experiências mais ricas do curso, em que de fato houve uma interação entre o planejamento, a prática e a reflexão fundamentada” (UFRN, RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO, 2006).

Para realização dos trabalhos de conclusão de curso, foram organizadas durante a 6ª etapa atividades de leituras e reflexões em grupos, por proximidades de temas escolhidos pelos educandos, orientados por um grupo de professores, para elaboração do trabalho.

A escolha de temas de pesquisa dos educandos foram resultado de todo o processo de formação em Tempo Escola e Tempo comunidade e da construção coletiva acumulada, relacionada com as práticas educativas nas escolas, comunidade e movimento.

Nesse sentido, ao concluir este capítulo, apresento o Quadro 5, com os títulos de pesquisa e atividades que os educandos/as desempenham antes, durante e após o curso. Este quadro não tem a intenção de fazer comparações sobre a atuação destes educandos/as antes e depois do curso, mas é um mapa geral que nos ajuda a entender esses processos.

QUADRO 5

Inserção dos Educadores/as da Pedagogia da Terra Turma VI¹⁸

UF	1º Nome/Título de Pesquisa	2º Função antes do curso	3º Função durante e Após o Curso
SE	José Aderico A participação da mulher no assentamento Vázea Barris	Prof. da rede pública municipal	- Passou a fazer parte do coletivo de educação do MST - Continua atuando como educador - Contribui como monitor na Pedagogia da Terra no estado
SE	Sandra Oliveira A contribuição dos encontros de capacitação para a prática pedagógica de educadores nas turmas de EJA no período de 1998 a 2004	Militante do setor de educação MST /SE	* Continua no setor de educação do MST. * É Monitora do curso de pedagogia da terra no estado. * Coordenadora da Educação do Campo na secretaria de educação de 1 município do estado/SE
SE	Cristina do Nascimento Escola e criança no ritmo da música	Coordenava turmas de EJA do BA – MST	- Educadora em uma escola de ensino fundamental. - Coordena turmas dos saberes da terra - É monitoria da pedagogia da terra
SE	Márcia de Jesus Carvalho O processo educativo com a	Não tinha vínculo com o MST. Durante o curso passou a coordenar o setor de	- Integrando a equipe social de assistência técnica para atividades de habitação nos assentamentos do MST.

¹⁸ 1- As informações do 1º quadro, sobre os títulos de pesquisa de cada educando foram extraídas de documentos sistematizados pela universidade para o acompanhamento nas bancas de qualificação, nos seminários de apresentação dos trabalhos de conclusão de curso dos educandos/as em agosto de 2006. 2- As informações do quadro 2º e 3º sobre atuação dos educandos antes, durante e depois da conclusão do curso, foram obtidas em levantamento junto aos coordenadores de educação do MST dos estados de origem dos educandos, informações obtidas no diálogo com coordenadores nos encontros e reuniões do coletivo nacional de educação do MST, por e-mail e por telefone, no primeiro semestre de 2010. 3 - O levantamento de temas foi encontrado em documentos do curso elaborado para acompanhar as bancas de qualificação dos trabalhos de conclusão de curso dos educandos da 7ª etapa.

	perspectiva da construção da identidade dos adultos no acampamento Zumbir dos Palmares II no município de malhador -SE	educação do MST a nível regional	
SE	Jinaldo de Jesus A Escola Municipal Zumbir dos Palmares e o Assentamento Jacará – Curitiba Poço Redondo –SE	Educador da rede pública municipal.	-Continua como educador na rede pública municipal -Passou a fazer do setor de educação regional do MST -Assessora na formação de educadores dos assentamentos do MST quando necessário
SE	Maria Cilene Alves As mulheres do assentamento Independência N.S ^a do Carmo a importância da educação como um fato de rompimento de relação de poder: exemplo e possibilidade	Não tinha vínculo com o MST. Durante o curso passou a coordenar a EJA no Brasil Alfabetizado turmas do MST	-Coordena turmas saberes da terra -É monitoria do curso de pedagogia da terra
SE	Paulo Roberto	-Não tinha vínculo com o MST.	-Durante o curso começou a desenvolver algumas atividades de formação de educadores no MST/SE -Foi coordenador da educação do campo em 1 Município -É monitor da pedagogia da terra no MST
PE	Erivan Hilário dos Santos Lições de pedagogia: um olhar sobre as práticas educativas	-Cood. Setor de Educação do MST/PE	-Atualmente faz parte da Coordenação Política e Pedagógica da ENFF / SP.

	do MST		
PE	José Rodrigo da Silva	-Setor de Educação do MST	-Atualmente é membro da coordenação de Educação do Campo na secretaria de educação de Santa Maria da Boa Vista
PE	Rivanildo Adones dos Santos A contribuição da educação física na construção do espírito de coletividade: uma experiência no assentamento boqueirão	-Educador em escola de assentamento]	-Atualmente: Coordenador da coordenação de educação do campo da sec. Municipal de Educação de Santa Maria da Boa Vista
PE	Maria Joelma Martins da Silva A dimensão educativa da mística nos cursos formais do MST	Setor de Educação do MST	-Continua Fazendo parte do Setor de Educação do MST
PE	Gilberto Teles dos Santos Escola x Comunidade: a contribuição da escola Antonio Conselheiro para a comunidade do Boqueirão em Santa Maria da Boa Vista	Educador de Escola de assentamento	-Atualmente: contribuindo no MST em Roraima – Educação
PE	Genário Reis A relação da juventude assentada do MST, no estudo, trabalho e militância, no Assentamento	Monitor de EJA	-Educador de Assentamento – programa saberes da terra
PE	Josilene Alves dos Santos A escola Antonio	Educadora de escola de assentamento	-Atualmente: Gestora da escola Antônio conselheiro – assentamento boqueirão.

	Conselheiro: limites e desafios na implementação da pedagogia do Movimento		
PE	Edilene Menezes Mota Dificuldade de aprendizagem na construção da leitura e escrita do aluno do Ensino Fundamental do Assentamento Boqueirão	Educadora de escola no Assentamento	-Educadora de EJA -Faz parte do setor de educação MST
CE	Sandra Vitor A implementação da pedagogia do MST na escola Margarida Alves Assentamento 25 de Maio-CE: avanços e recuos	Educadora de educação fundamental em escola de assentamento	-Educadora de educação fundamental -Coordenadora pedagógica das escolas do pólo Assentamento -Contribuindo com o coletivo de educação regional na construção dos PPPs das escolas do campo
CE	Maria Zilmar A importância da afetividade na aprendizagem do aluno do ensino fundamental	Educadoras da educação fundamental no assentamento	-Faz parte coletivo de educação do assentamento -Estar contribuindo com a construção dos ppps das escolas do assentamento
CE	Antonia Elionia A importância do brincar na educação infantil	Educadora da educação fundamental	-Faz parte do coletivo de educação dentro do assentamento -Estar contribuindo na construção dos PPPs das escolas dentro do assentamento
CE	Maria Marlene MST e medicina popular: a Educação Popular como perpetuação da cultura da medicina popular	Educadora da educação fundamental /Assentamento.	-Continua como educadora na escola -Faz parte do coletivo de educadores do assentamento

	no assentamento 25 de maio no CE		
CE	Maria Arlete A participação coletiva na escola margarida Alves Assentamento 25 de Maio – CE	Educadora da educação fundamental/Assentamento.	-Continua como educadora na escola -Integrante do coletivo de educação do assentamento -Coordenadora pedagogia
CE	Rita Maria	Educadora da educação fundamental/Assentamento.	-Continua como educadora na escola -Faz parte do coletivo de educadores do assentamento
CE	Maria de Jesus(Duda) O Planejamento como forma de repensar as práticas pedagógicas na escola de Ensino Fundamental Álvaro de Araujo carneiro	Trabalhava na secretaria de uma escola do Município de Madalena	-Continua atuando como secretária nesta mesma escola
CE	Jarede Felício O conselho escola como instrumento de participação da comunidade	Educador da educação fundamental no Assentamento.	-Saiu da escola para fazer o curso de Direito -Estar pleiteando vaga como educador do ensino médio na escola do campo do Assent. 25 de maio.
CE	Antonio Ferreira Educação através dos saberes populares no assentamento	Militante do setor de educação estadual do MST	-Educador na escola do Assentamento 25 de Maio -Setor de educação do MST
CE	Antonio Jeová Colocando gás na lamparina: a vivência da mítica no MST	Militante do Setor de educação do MST	-Foi indicado pelo MST para coordenar um projeto São José na secretaria de desenvolvimento Agrária do Estado do CE – 180 assentamento -Continua no setor de educação contribuindo na construção dos PPPs das escolas do campo
CE	Francisca Claudia A escolarização de	Militante do Setor de educação do MST	-É coordenadora regional de uma brigada pelo MST

	EJA no assentamento Saco do Belém no município de Santa Quitéria- CE Uma reflexão sobre minha experiência como educadora.		-Estar inserida na ATES como assistente Social. -Fez especialização em EJA -Contribui nas capacitações de educadores de EJA do MST no Estado.
RN	Sebastiana Elpídio (Bianca) A formação do MST – limites e possibilidades: Experiência do assentamento Sebastião II	Militante do MST no Estado setor de Gênero	-Assumi a Direção Nacional do MST pelo estado
RN	Raimunda Maria (Lúcia) Por uma proposta curricular específica para a educação do campo	Coordenadora estadual do setor de educação MST	-Continua na coordenação do setor de educação
RN	Maria Edna Formação de educadores de 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental do Assentamento Antonio Conselheiro – RN	Coordenadora regional do setor de educação do MST	-Está nas atividades internamente no assentamento
RN	Edeclebson de Oliveira (Estrelinha) A prática da matemática a partir da realidade do campo	Educador de EJA no assentamento	-Só nas atividades internas do assentamento
RN	Aroldo José Militância e prática educativa no MST: Uma reflexão sobre a experiência de um educador no assentamento Maria da Paz –	Militante setor de educação/MST	<ul style="list-style-type: none"> • Militante do MLST

	João Câmara/RN		
RN	Cícero Garcia Gestão escolar: Uma experiência da escola do assentamento Antonio Conselheiro –RN	Educador de EJA no Brasil Alfabetizado no assentamento	-Faz parte do setor de educação Estadual do MST
BA	Edith Ferreira Acampamento: o processo de espera forma consciência?	Educadora da educação fundamental em uma escola de assentamento	-Hoje é diretora desta mesma escola - Faz parte do setor de educação MST
BA	Eliene Barbosa Memória e história do acampamento Rosa do Prado na perspectiva dos	Educadora da educação fundamental em escola de assentamento	-Continua como educadora na escola -Contribui com o coletivo regional de educação do MST
BA	Gilcélia Maria O acampamento pedagógico no contexto da escola Paulo Freire	Educadora da educação fundamental	-Continua como educadora só não estar inserida na atividades do Setor de educação MST.
BA	Janaiques Fontes A práxis pedagógica da escola José Gomes Novais – Vitória da conquista/BA: desafios e possibilidades.	Participava do coletivo de educação do MST	-Fez curso de especialização -Continua no setor de educação regional do MST
BA	Júlio Delfino A pedagogia do MST no espaço da escola municipal Emiliano Zapata em Barra do Choça na BA	Coletivo de educação	-Desenvolve outras atividades políticas no MST não diretamente ligadas ao Setor de educação
BA	Solange da Silva Registro da experiência de EJA na chapada Diamantina Bahia	Coordenação do setor de educação na regional	-Coordenadora do MST em uma regional
BA	Alfredo Lima O processo de escolarização de	Educador de educação fundamental em uma	-Continua como educador na mesma escola.

	jovens na Escola Família Agrícola de Colônia Itaetê- BA: alternância teoria e prática	escola de assentamento	
<i>PB</i>	Dulcilene Souza O ensino da leitura na educação infantil	- Monitora de EJA - BA -Setor de educação do MST	-Educadora Concursada em uma escola no Município de Ailhandra – PB
<i>PI</i>	Jacobedes de Jesus Formação de educadores de EJA: O perfil do educador de EJA.	Merendeira/Zeladour a da escola. Educadora	-Coordenadora pedagógica de uma escola de ensino Médio no assentamento -Militante do Setor de educação do MST
<i>PI</i>	Cosme	-Militante do Setor de educação do MST -Monitor do curso de Magistério/PRONER A	-Coordenador pedagógico de uma escola de Ensino Médio no assentamento -Monitor do curso de graduação na UFPI -Militante do Setor de educação do MST
<i>PI</i>	Francisco	-Professor/Diretor	-Falecido
<i>PI</i>	Maria Lucineide Organização do cotidiano do assentamento Lisboa	-Educadora da educação fundamental -Coord. Pedagógica da escola agrotécnica	-Coordenadora pedagógica de uma escola de assentamento -Militante do setor de educação do MST
<i>PI</i>	Maria do Socorro Análise das práticas pedagógicas da Escola Paulo Freire do Assentamento Marrecas: Limites e perspectiva para a formação do sujeito Sem Terra	-Educadora do ensino fundamental - setor de educação do MST -Diretora de uma escola de ensino Médio no assentamento	-Coord. Pedagógica pelo MST no curso de graduação na UFPI -Professora numa escola
<i>PI</i>	Arcanja Pedrina Acompanhamento à Escola Amadeus Carvalho no assentamento Marrecas: limites e possibilidades do acompanhar	Diretora de uma escola de ensino Médio no assentamento	-No Momento -Licenciada por problemas de Saúde

MA	Antonia Marques A importância do espaço tempo educativo no processo de ensino e aprendizagem no RCNEI e MST	Educadora em escola de educação fundamental	-Diretora de escola no assentamento -Setor de educação do MST
MA	Rosângela Antunes A importância e necessidade de jovens e adultos de voltar a estudar no Assentamento São Sebastião III de Ceará Mirim.	Educadora em escola de ensino fundamental	- Educadora em escola de Assentamento e coordenação regional

Fonte: Pesquisa de Campo, relação de temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC dos educandos/as para acompanhamento dos professores nas bancas de qualificação dos projetos de pesquisa.

Podemos observar vários elementos a partir deste quadro, porém pretendo fazer este detalhamento apenas de um grupo mais reduzido que é o grupo do Assentamento 25 de Maio no estado do CE.

Mesmo assim, de imediato, a partir das reflexões do relatório de execução do projeto metodológico, é possível observar que, no decorrer do curso, houve mudanças visíveis no desempenho dos educandos/as nas disciplinas ofertadas, conforme o relato a seguir,

Vários fizeram concursos e foram contratados como professores, por prefeituras, inclusive assumindo disciplinas de 5ª a 8ª séries por falta de professores na região e pela estrutura da grade curricular que trata das mesmas desde do início. Outros assumiram direção de escolas e coordenação de projetos de alfabetização. Em encontros, como os do PRONERA, encontramos alunos, inclusive alguns que tiveram muita dificuldade no início, coordenando grupos e místicas, participando de discussões, conduzindo e organizando as Mesas Redondas. O desempenho em leitura e escrita, apesar de ainda ser uma dificuldade, está qualitativamente melhor. Todos os alunos, com maior ou menor dificuldade, conseguem redigir os trabalhos de sala de aula e relatórios e ler independentemente os textos propostos, o que não ocorria nas etapas iniciais. Todos coordenam atividades durante as aulas, mesmo os mais tímidos ou que tinham dificuldade de se expor em um grande grupo, sem grandes problemas (RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PROJETO 2006).

Ao observar esta avaliação, aumenta a curiosidade de saber o que, destes avanços, se estende até as práticas destes educandos/as, em suas atividades educativas. Não pretendo fazer uma observação linear ou mecanicista. Será necessário observar o contexto, a realidade em que cada educando se insere. No caso do grupo de pesquisa, é importante observar a participação diferenciada, considerando a caminhada e as possibilidades de cada educando. Identifica-se, desde já, que mesmo estando em um mesmo assentamento, cada um tem o seu processo histórico de formação, organização e construção.

CAPÍTULO 3 - A LUTA PELA TERRA NO CEARÁ, O ASSENTAMENTO 25 DE MAIO, A ESCOLA JOÃO SEM TERRA E SEUS PEDAGOGOS DA TERRA

3.1 A luta pela terra no Ceará e o Assentamento 25 de Maio

A questão da estrutura fundiária no Ceará se funda na concentração da posse da terra, deste o século XVII, com a formação das primeiras sesmarias que dividiram a terra em grandes fazendas nas áreas do sertão semi-árido para criação de gado extensiva, com baixa ocupação da mão-de-obra. Era característica desta região a figura do vaqueiro, que atuava nas grandes fazendas, como uma espécie de capataz dos coronéis (LEITE et al., 2004). Para esses autores, as relações sociais instituídas por estas formas de ocupação da terra no Ceará foram construindo uma dualidade entre a forte presença do latifúndio na figura do coronel e, por outro lado, a figura do camponês sem-terra. Estes, residindo em volta das grandes fazendas e trabalhando de forma explorada pelos coronéis, ou trabalhando como meeiros para os fazendeiros, ao mesmo tempo que mantinham uma relação de subordinação e gratidão ao coronel (LEITE et al., 2004).

Determinados a mudar os rumos dessa história de exploração e subordinação, os camponeses começam a despertar para a luta. Assim, temos registradas as primeiras iniciativas de lutas dos camponeses contra este modelo de exploração nas grandes fazendas do Ceará. Destacamos o Caldeirão, no Crato (1930 – 1938), como sendo um marco da luta dos camponeses no combate ao latifúndio no estado do Ceará, considerada uma luta messiânica, por ter sido coordenada pelo beato José Lourenço, discípulo de Padre Cícero. Foram centenas de camponeses retirantes da seca que romperam com todas as formas de relações com os latifundiários e criaram, inspirados nas experiências bíblicas do povo de Deus, uma comunidade de resistência, que foi massacrada em 1938 pelas tropas da polícia militar do Ceará.

Destaca-se que durante a ditadura militar, a violência permanente contra os camponeses e indígenas fez com que parte da Igreja Católica tomasse posição em

sua defesa, desenvolvendo ações a fim de fortalecer um trabalho popular, levando em conta a situação de pobreza e sofrimento do povo e de suas comunidades. O trabalho da Igreja Católica como uma das mediadoras das lutas camponesas das últimas décadas no sertão cearense, baseou-se em um discurso político-religioso libertador que permitiu aos sem-terra reinterpretar as raízes de seu sofrimento e, mediante uma linguagem simbólica colocada entre a Bíblia e o Estatuto da Terra, levaram subsídios para que os camponeses e camponesas tivessem coragem de lutar contra o poder dominante dos senhores latifundiários (PPP, 2010).

No final da década de 1960 e início da de 1970 do século XX, os problemas sociais como o êxodo rural se agravaram. Para Leite, a modernização da agricultura no estado levou a um processo de expulsão dos posseiros, que residiam no interior das grandes propriedades, gerando muitos conflitos (LEITE et al., 2004). Consta o documento supracitado que esses conflitos se desenvolveram de forma isolada, dentro de contornos geográficos bem precisos no interior de cada fazenda, e tinham como característica comum o confronto direto entre os camponeses e os proprietários. Um exemplo é o conflito na fazenda Japuara, no município de Canindé, em março de 1971. Para Leite et.al. (2004) o que acirrou os conflitos foi também a crise algodoeira, época em que surgem os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais que, nos anos 70, abarcam a luta pela ampliação do Estatuto da Terra, envolvendo uma contestação da ordem dos grandes proprietários de terra. Os fazendeiros destruíam plantações e proibiam os moradores de plantar na propriedade, usar a água dos açudes e poços, destruíam as cercas, invadiam ou derrubavam as casas, como também quebravam os objetos dos moradores, agrediam física e verbalmente, prendiam ilegalmente, usavam de torturas e assassinatos de várias formas. Essas formas de violência e arbitrariedade tinham o objetivo de intimidar os camponeses que começavam a se organizar.

Segundo Leite et al. (2004), a partir de 1985 a intensificação dos conflitos somou-se a uma conjuntura favorável à Reforma Agrária em âmbito nacional, no contexto do I Plano Nacional de Reforma Agrária – I PNRA. O deputado federal João Alfredo, no relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI (2006), acrescenta que o Ceará foi destaque na implantação do I PNRA em 1985, mas esse

fato não eliminou os problemas fundiários e agrários no estado. Por este motivo, seguem-se os conflitos e a luta pela terra no estado.

3.2 A ocupação do Assentamento 25 de Maio¹⁹

O MST, quando de sua criação, no I Encontro Nacional em Cascavel, no Paraná, no ano de 1984, definiu que deveria constituir-se como um movimento de luta pela terra em todo o Brasil. Também foi definido que militantes se deslocariam de uma região para outras regiões do país, com o objetivo de contribuir com a organização dos trabalhadores na luta pela terra.

Foi assim que militantes e camponeses do estado do Espírito Santo se deslocaram para o Ceará e, articulados com a Comissão Pastoral da Terra -CPT e com os Sindicatos de Quixeramobim, Quixadá, Canindé e Choró Limão, na região do Sertão Central, camponeses decididos a dar continuidade às experiências de luta e fazer o enfrentamento ao grande latifúndio, se organizam em reuniões e mobilizaram famílias sem-terra destes municípios para realizar a primeira ocupação de um latifúndio no estado do Ceará (PPP, 2010).

Assim, no dia 25 de maio de 1989, aconteceu a primeira ocupação do MST, no Estado do Ceará, com aproximadamente 450 famílias, oriundas dos municípios de Madalena, Quixadá, Quixeramobim, Canindé, Choró Limão e Itapiúna, na Fazenda Reunidas São Joaquim, abrangendo uma área de 22.992,498 hectares, o maior latifúndio ocupado no Brasil neste período. Terras que se tornaram improdutivas após a grilagem que se estendia por toda região, de propriedade de Wicar Parente de Paula Pessoa, conhecido como General Wicar pelos moradores. Neste latifúndio residiam 100 famílias na condição de moradores, que se submetiam a todo tipo de exploração (PPP, 2010, p.4).

Dessa forma, para pressionar a desapropriação daquele primeiro latifúndio ocupado pelo MST no Ceará, cerca de 200 trabalhadores acampados ocuparam o INCRA do estado, como forma de pressionar a desapropriação. Finalmente no dia 9 de junho de 1989, foi assinada a emissão de posse da terra, iniciando assim, a

¹⁹ Este histórico da luta pela terra no Ceará, é uma sistematização a partir das informações de uma produção de (LEITE; HEREDIA; MEDEIROS; PALMEIRA; CINTRÃO), um estudo sobre o meio rural Brasileiro – impactos. Outras informações obtidas no histórico do Projeto Político e Pedagógico – PPP-2010, da Escola João Sem Terra no Assentamento 25 de Maio, Madalena–Ceará.

instalação do Assentamento 25 de Maio, localizado entre três municípios da Região Sertão Central, Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem (PPP, 2010). Percebe-se que nesta ação não foram registrados conflitos e, com menos de um mês, os acampados receberam a emissão de posse da terra.

3.3 A organização do assentamento após a emissão de posse

A primeira atividade após a emissão de posse do assentamento foi a organização dos trabalhos coletivos e individuais. Para tanto, foi feita uma capacitação denominada Laboratório Organizacional de Campo²⁰, com o objetivo de construir uma visão melhor sobre a área do assentamento. A partir do estudo feito, fundou-se uma cooperativa que teve início com apenas vinte sócios, chegando a oitenta durante o processo. Não sendo aceita por todos, surgiu a necessidade de se formarem outras associações que organizassem as comunidades do assentamento (PPP, 2010).

O Assentamento 25 de Maio agrega, portanto, várias formas de cooperação, sendo: 80% em associações, 10% em cooperativas, 10% em grupo de mulheres. (LEITE et al., 2004). Em termos de representação organizativa, o assentamento tem 11 (onze) comunidades representadas por uma cooperativa, mas existem ao todo 18 (dezoito) associações, havendo comunidades com mais de uma associação.. Há um Conselho Geral formado por representantes das associações, representantes da cooperativa e do MST, que planejam e organizam a gestão geral do assentamento.

Esta organicidade existente hoje é que dá conta de discutir as questões sociais, culturais, ambientais, educacionais e de moradia das famílias que vivem no assentamento. Descreveremos a seguir as comunidades e o número de associações existentes em cada uma delas: comunidade Paus Brancos, com 4 (quatro) associações; comunidade Paus Ferro, com 1 (uma) associação; comunidade São Nicolau, com 2 (duas) associações; comunidade Nova Vida I, com

²⁰ Uma oficina de estudos e práticas realizada no assentamento com os jovens e adultos assentados como parte do processo de formação para a organização do trabalho coletivo dos assentados.

1 (uma) associação; comunidade Nova Vida II, com 1 (uma) associação; comunidades Caiçara e Riacho do Mel, organizadas em 2 (duas) associações; comunidade Quieto com 1 (uma) associação (e sede também da cooperativa COOPAMA); comunidade São Joaquim, com 03 (três) associações; comunidade Perdição, com 1 (uma) associação; comunidade de Agreste, com 1 (uma) associação e comunidade Vila Angelin, com 1 (uma) associação (PPP, 2010).

3.4 A educação no Assentamento 25 de Maio

Ao falar em educação formal, temos sempre como referência as escolas, que é onde se realizam as práticas educativas formais, objeto deste trabalho. Assim, vamos iniciar a discussão por este viés da escola. Percebemos que a pesquisa de Leite et al. (2004) aponta que existem escolas em 100% dos assentamentos pesquisados no Ceará, principalmente nos assentamentos do sertão do estado. Várias áreas têm mais de duas escolas. A pesquisa também demonstrou que a principal forma da conquista da escola foi a demanda e a reivindicação dos próprios assentados. Por outro lado, mostrou também que a maior parte delas tem oferta de escolaridade somente até a 4ª série do ensino fundamental.

Tal pesquisa revela elevado índice de pessoas sem escolarização, nem mesmo das séries iniciais. Chega a 45% o total das crianças de 7 a 10 anos que nunca frequentou a escola, 20% dos jovens de 15 a 19 anos, e a 28% dos adultos com mais de 30 anos nessa condição. Então, o que há de errado se quase todo assentamento tem escola pelo menos até a 4ª série?

De posse desses dados, chegamos ao Assentamento 25 de Maio, para observar e compreender a organização da educação neste assentamento, o que já se construiu nesta caminhada e os desafios que ainda permanecem. Notamos que a educação tem sido uma preocupação constante das famílias que ali vivem. Assim vejamos,

Na trajetória do Assentamento 25 de Maio a educação é uma das lutas permanentes das famílias, onde o MST já teve a realização de vários projetos de alfabetização de jovens e adultos, contando com um número atual da população não alfabetizada de 324 pessoas jovem e adulta, em torno de 10% da população, segundo o diagnóstico realizado pela equipe de Assessoria Técnica, Social e Ambiental, em 2008 (PPP, 2010, p.4).

Comparando os dados da pesquisa de Leite, Heredia, Medeiros (2004) em relação à porcentagem de pessoas fora da escola, observamos que o Assentamento 25 de Maio é, hoje, o assentamento que mais tem avançado no sentido de superar as defasagens históricas de não escolarização dos povos do campo, com apenas 10% não frequentando a escola. Se considerarmos os dados acima destacados, acerca do número de pessoas fora da escola, chegaríamos a uma média de 30% na região.

É importante considerar, para efeito de compreensão geográfica da área envolvida na presente pesquisa, como se organizam os pólos de educação dentro do assentamento. Os pólos são agrupamentos por comunidades para facilitar no acompanhamento pedagógico das escolas do município. Como o assentamento tem uma grande área com muitas comunidades dentro dele, organizou-se 4 (quatro) pólos.

1 - Polo de Paus Brancos. Aglutina as comunidades dos Paus Brancos e a Escola Margarida Alves, que atende educandos da educação infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa comunidade localizamos dois educadores graduados pela Pedagogia da Terra na UFRN no ano de 2006. Esta escola tem 345 educandos: 15 educadores se classificaram em primeiro lugar entre as escolas do município de Madalena, no Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC.

2 - Polo de São Joaquim. Neste Pólo não há educadores formados na Pedagogia da Terra da UFRN. Envolve 4 (quatro) escolas com 381 educandos e 10 educadores, 3 (três) comunidades e 2 (dois) assentamentos, sendo:

Escolas de Ensino Fundamental: Escola General Wicar Parente de Paula Pessoa, localizada na comunidade São Joaquim, com 186 educandos e educandas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental; Escola de Educação Fundamental Vicente Rodrigues da Silva, localizada na comunidade São Cristóvão, com 37 educandos e educandas, sendo uma turma de Educação Infantil e uma turma multisseriada, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental; Escola de Educação Fundamental Coronel José Leôncio, que é a Escola do Assentamento Maraquetá (Quixeramobim), com 158 educandos e educandas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental (PPP,2010).

Este polo aglutina um assentamento que já faz parte do outro município de Quixeramobim, mas que se soma às programações e planejamento educacional do Pólo de São Joaquim uma comunidade do Assentamento 25 de maio.

3 - Polo Domingo da Costa: Neste polo também não há educadores da Pedagogia da Terra – RN, e é formado por 1 (uma) escola e 1 (uma) comunidade. A Escola Maria Agostinho, da comunidade de Agreste, faz parte do município de Boa Viagem com educandos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Não foi possível identificar neste pólo o número de educados nem de educadores. (PPP, 2010).

Percebemos que o assentamento faz parte do município de Madalena, mas no que se refere à educação, os polos se encarregam de fazer articulações com mais dois municípios que fazem divisa com o assentamento além de Madalena, os municípios de Boa Viagem e Quixeramobim. Segundo a coordenadora de educação, a tarefa de articular, por meio do 25 de Maio, a Educação do Campo neste município, é uma possibilidade real e concreta, especialmente a partir da construção da escola de educação média João Sem Terra, construída na comunidade do Quieto, da qual trataremos a seguir.

4 - Polo de São Nicolau. Neste polo se localizam todos os demais educadores formados da Pedagogia da Terra da UFRN que atuam no assentamento. São ao total 5 (cinco) escolas, sendo 4 (quatro) municipais e de ensino fundamental

e 1 (uma) estadual de ensino médio, com um total de 1.185 educados e 32 educadores. Vejamos as comunidades e escolas que o integram:

Escola de Educação Fundamental 25 de Maio II, localizada na comunidade Quieto, com 152 educandos e educandas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental; Escola de Educação Fundamental 25 de Maio I, localizada na Comunidade Nova Vida, com 126 educandos e educandas, da Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental; Escola de Educação Fundamental Pau Ferro, localizada na Comunidade Pau Ferro, com 57 educandos e educandas da Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental; Escola de Educação Fundamental Antonio Conselheiro, localizada na Comunidade São Nicolau, com 115 educandos e educandas, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental; Escola de Educação Fundamental 25 de Maio III, localizada na comunidade de Caiçara, com 35 educandos e educandas da Educação Infantil (PPP, 2010).

Neste polo, foi construída em 2010 a primeira escola estadual de ensino médio do assentamento, a escola João Sem Terra, que aglutina em média 600 educandos envolvendo mais de 30 comunidades. Nele também se concentra o maior número de educadores de Pedagogia da Terra Formados na UFRN, mais especificamente nas seguintes escolas: escola 25 de maio II Quieto, escola Antonio Conselheiro São Nicolau e a escola João Sem Terra, também localizada no Quieto.

3.5 Uma nova conquista no Assentamento 25 de Maio – a Escola Estadual de Educação Média João Sem Terra

No que se refere à luta por escolas no Ceará, destaca-se que este assentamento sempre teve boa participação nas lutas do MST, marchas e jornadas. Esse protagonismo se revela no maior número de escolas construídas no local. Segundo análise das pesquisas de Leite et al. (2004), as escolas em termos de qualidade de ensino parecem seguir o padrão normal das demais escolas. São em 87% atendidas pelos municípios, que também coordenam ou direcionam a parte pedagógica. Mas um dado importante do estudo diz respeito ao fato de que “em

algumas situações específicas, especialmente onde a presença do MST é mais forte, os assentados buscam caminhos para melhorar a qualidade da educação, chegando a influir no rumo tomado pela escola” (LEITE et al., 2004, p.99).

Embora se observe que o assentamento tenha hoje uma escola em cada comunidade, não significa dizer que o problema de falta de escolas esteja superado. O fato é que na maioria destas escolas só havia oferta da educação infantil à 4ª série ou, no máximo, até o 9º ano do ensino fundamental. Um assentamento com a dimensão do 25 de Maio, apresentava uma significativa demanda de escolarização de nível médio para atender os jovens do assentamento que já haviam, então, concluído o ensino fundamental. Estes jovens tinham de viajar, diariamente, mais de 40 km até uma escola da cidade mais próxima para poder cursar o ensino médio.

A iniciativa dos assentados de lutar por escolas de ensino médio teve como principal motivação, por parte das famílias, evitar que seus filhos tivessem que se deslocar para estudar na cidade. Outro motivo é o fato de que, sendo uma escola do próprio assentamento, facilitaria intervir na proposta pedagógica da escola.

Este foi um dos motivos que desde a realização da Marcha Nacional pela Reforma Agrária, em Brasília, em 2005. Reivindicou-se a construção de uma Escola do Campo, de ensino médio, que só se efetivou a partir da primeira jornada de luta (abril 2007), realizada na gestão do atual Governador Cid Ferreira Gomes. O Assentamento teve participação ativa nas lutas do MST, que conquistaram as Escolas do Campo para as áreas de Reforma Agrária e, através de sua organização assegurou o processo coletivo de elaboração do projeto político-pedagógico da Escola, bem como pretende zelar permanentemente pela sua construção efetiva (PPP, 2010).

Destacamos o processo da construção da escola João Sem Terra, porque encontramos nele muitos elementos importantes para o presente trabalho, como a participação dos educadores da Pedagogia da Terra no processo de mobilização e construção do projeto político e pedagógico desta escola e importantes contribuições na construção de projetos de desenvolvimento educacional para os assentamentos de Reforma Agrária.

Como forma de melhor compreender a atuação e relação dos educadores com o assentamento, descrevermos a seguir o que identificamos nas observações e

diálogo com estes educadores. Observando o que eles pensam sobre sua formação, é possível identificar em suas ações concretas, no dia-a-dia na comunidade, na escola ou no MST, as formas de intervenção e compreensão do processo e suas contradições.

3.6 Processo de Formação do Curso Pedagogia da Terra: reflexões sobre influências e práticas educativas

Uma dirigente que mora na comunidade atribui o compromisso dos educadores ao tipo de escolha que a própria comunidade fez, na época da recomendação dos pretendentes às vagas do curso, pela compreensão de que era preciso saber o que cobrar de cada um e perceber o que estaria ao seu alcance realizar. Sabia que não poderiam exigir deles uma atuação de militantes para as atividades do Movimento, porque seriam educadores de escolas e para as escolas é que eles deveriam retornar, tentar mostrar outros resultados para a educação do assentamento a partir das escolas.

Chegando a notícia de que o curso iria acontecer, as comunidades iniciaram o processo de discussão para escolher os nomes dos educadores que iriam fazer a seleção para o curso. Uma das prioridades da comunidade foi garantir que participariam os educadores que estavam atuando nas escolas e que seriam de dentro do assentamento, abrindo uma inserção para dois educadores que há tempos atuavam no local.

Eu também acompanhei a escolha deles no início para ir para o curso de pedagogia no RN e a gente tinha um certo número de vagas que ainda não estava completo, a gente tinha uma certa necessidade de implementar uma política, proposta de educação dentro do Assentamento 25 de Maio. Então, a gente escolheu a maioria deles deste assentamento pensando em implementar a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo neste assentamento (Dirigente que mora no assentamento, setembro de 2009).

Com este depoimento, percebemos que o processo de escolha dos educandos/educadores deste assentamento não se fez de forma aleatória. Teve a intenção de escolher pessoas que, depois, pudessem dar retorno às demandas de

articulação de educação no assentamento, vinculando o trabalho educativo a um propósito educativo do MST e da Educação do Campo.

A dirigente também ressalta que é importante que, ao olharmos para a prática de cada educador graduado neste curso de Pedagogia da Terra, é importante não desvincularmos esta avaliação do foco de intencionalidades que fizeram parte do processo de escolha.

Ressaltamos que, do estado do Ceará, foram selecionados para o curso 17 (dezessete) educandos/as ao todo, sendo 11 (onze) do Assentamento 25 de Maio e 6 (seis) de outros assentamentos, além de militantes do setor de educação do MST no estado. Desse total, 5 (cinco) desistiram durante o curso, e apenas 12 (doze) o concluíram. Destes, 9 (nove) continuam no assentamento, um educando foi embora do local e os outros 2 (dois) estão atuando em atividades dos setores do MST no estado,

O que significou o curso para os educadores/as

Para identificar a relação dos educadores com o processo de formação vivenciado durante o curso, partimos da questão: o que significou o curso de Pedagogia da Terra na vida e na prática destes educandos/as? Observamos que um sentimento dos educandos/as é de que o curso contribuiu para que eles despertassem para o desenvolvimento de ações que servissem não apenas para eles, individualmente, mas que tivessem uma relevância para a própria comunidade.

Não resta dúvida que os cursos de Pedagogia da Terra principalmente o nosso lá da UFRN muito veio contribuir no resgate de toda história do MST dentro do Assentamento 25 de Maio, porque, como você sabe, o 25 de Maio estava passando por um processo que não era mais trabalhado a questão da identidade do movimento, e este curso veio resgatar toda esta história, nos trouxe como desafio ir trabalhando dentro do nosso planejamento no dia a dia da sala de aula toda aquelas questões que agente ia vivendo e aprendendo no curso (IDENTIDADE, Janeiro 2010).

Outra educadora comenta que o fato de ser assentada e ter a oportunidade de realizar um sonho de fazer um curso superior veio acompanhada de muita responsabilidade e compromisso. De acordo com esta educadora, a primeira lição individual foi a da responsabilidade de seguir o curso até o final. A segunda lição é coletiva, o compromisso de dividir e socializar o que aprendeu com a comunidade durante e depois do curso. "A gente não foi lá só fazer um curso por fazer, a gente foi com o compromisso de estudar, aprender, e a gente foi tentando dividir o que a gente foi aprendendo com a nossa escola e a comunidade" (BRINCAR E APRENDER, 2010).

Percebemos que o curso foi para muitos um despertar para o compromisso, mas que também serviu para sua ascensão profissional dentro da própria escola em que trabalham. Esta educadora afirma que antes trabalhava como professora, e hoje está tendo a oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica da escola (BRINCAR E APRENDER, 2010).

Os educadores passam a ter uma outra visão do próprio Movimento. Embora esses educadores morassem no assentamento, isso não significava que eles conhecessem os propósitos da luta e da educação do MST, e o curso contribuiu para esse entendimento. Diz uma das educandas: "É um prazer poder falar deste curso que para mim foi de muita importância para a minha vida profissional, porque a partir do dia em que fui fazer o curso aos dias de hoje, adquiri outra visão em relação ao Movimento e seus objetivos e também em relação à minha vida como um todo" (COLETIVIDADE, 2010).

Percebemos que estes educadores sentem que mudaram comportamentos. Ou seja, falavam do Movimento como se não fossem parte dele e, agora, sentem-se o próprio Movimento.

Para outra educadora, o curso qualificou seu trabalho profissional e político.

Este foi um curso que veio enriquecer tanto a minha vida profissional como minha vida como militante. O meu trabalho na área da educação de jovens e adultos requer uma atenção especial nesta conjuntura, porque ainda a gente fica muito nestas burocracias e esta educação almejada ainda é muito ausente. E assim o curso de Pedagogia da Terra foi um momento de realização de abertura que me ajudou a refletir o que é mesmo educação, por que a educação que está aí ainda tem muitas faltas. O período do

curso de Pedagogia foi um período que muito me ajudou. Durante os 4 (quatro) anos em que estive no curso estava atuando na educação de jovens e adultos, coordenando turmas no sertão do CE. E durante o curso, a cada etapa que a gente tinha, as disciplinas que íamos tendo na universidade, com as práticas que a gente tinha no TC com o acompanhamento às salas de aulas, cada vez mais ia fortalecendo este conhecimento (EDUCADORA-MILITANTE, 2010).

Observando o mapa geral de atuação dos educadores, vemos que boa parte deles teve uma ascensão profissional após o início do curso, e a percepção que temos é que de fato o nível de escolarização dos educadores neste período ainda era de nível médio para muitos educadores que atuavam nas escolas de assentamento. O fato de ter alguém com curso superior era motivo para assumir funções diretivas na escola, como a coordenação pedagógica.

Depois que eu terminei o curso eu já tive uma oportunidade de estar na coordenação pedagógica de um pólo, aí eu já tinha toda uma abertura para poder trabalhar a tão sonhada Educação do Campo. Não só mais na minha sala de aula, mas com a chance de estar motivando na escola todos os professores a implementar a Educação do Campo. E assim, na escola Margarida Alves, que a gente coordena no assentamento Paus Branco, a gente vem tentando implementar com algumas dificuldades esta proposta de Educação do Campo. E a gente vem a cada dia tentando superar os limites. Agora, eu acredito que com a construção desta escola do campo, vai ficar muito mais fácil de implementar e dar continuidade a muita coisa que a gente já vinha trabalhando no fundamental, vamos ter a oportunidade de na escola do campo dar continuidade com mais ênfase todo um trabalho já iniciado no ensino fundamental (IDENTIDADE, 2010).

Vejamos que para esta educadora, a oportunidade de assumir a coordenação pedagógica da escola abria outras possibilidades de atuação, como poder intervir mais na condução do projeto político e pedagógico da escola, poder dialogar com um grupo maior de educadores sobre o projeto de educação do MST e da Educação do Campo.

Para compreender melhor as mudanças que ocorreram no assentamento nos últimos anos, trazemos alguns dados importantes. Em 1995, nas 11 comunidades a ele pertencentes, atuavam apenas 24 educadores. Dentre estes, 5 (cinco) tinham o

1º grau completo; 2 (dois) tinham o 2º grau e 17(dezessete) educadores tinham entre 5ª a 6ª séries do fundamental. (SIMPLÍCIO, 1995). Hoje, pelas informações coletadas na pesquisa para este trabalho, o assentamento tem cerca de 60 educadores e todos já concluíram ou estão concluindo o ensino superior. Destes, 24 são formados nos cursos de Pedagogia da Terra, entre os cursos de Pedagogia da Terra no Rio Grande do Norte, Ceará e Pernambuco.

O fato de há 16 anos a maior parte dos educadores não possuir sequer o ensino fundamental completo e hoje ter no próprio assentamento uma escola de nível médio, concluímos que isso é um importante avanço. Os pedagogos da terra da UFRN foram os primeiros a se formar no assentamento e certamente este foi um fator de motivação para que outros também pudessem buscar esta formação.

Quando eu iniciei o curso eu estava atuando como professora, no assentamento e hoje eu estou atuando como coordenadora pedagógica. Nós, na escola, desenvolvemos e temos uma grande abertura para desenvolver as coisas do Movimento trazemos presente os símbolos para dentro da escola, e pessoas do movimento e até outras pessoas fora do Movimento quando visitam a nossa escola tem uma grande admiração por que vêem presente o Movimento dentro da escola. E isso é só motivo de orgulho para nós, porque aquilo que a gente aprendeu, a gente tenta por em prática. É claro que a gente não faz 100% mas aquilo que está ao nosso alcance nós vamos implementando dentro da escola (COLETIVIDADE, 2010).

As educadoras comentam que a forma como o grupo da Pedagogia da Terra se comportava nos eventos municipais, por vezes causava um certo incômodo para os demais educadores que não eram da Pedagogia da Terra, no que diz respeito ao jeito de como participavam, fazendo as místicas de abertura dos eventos e garantindo a animação. Os outros educadores de fora do assentamento diziam: eles só sabem fazer mística, não sabem dar aulas!

Sobre esta questão, comenta uma educadora, muito contente com o que ocorreu em sua escola, vindo a comprovar que na escola delas as crianças também aprendiam que a mística não era nenhum fator de empecilho, ao contrário, elas acham que a mística motiva os educandos à maior participação. Para elas, o que comprovou isso foi o fato de que esta escola, dentre as escolas do município de Madalena, foi a premiada em primeiro lugar no Programa de Alfabetização na Idade

Certa – PAIC. Segundo a educadora, “só então a gente acabou com as calúnias de que nós não dávamos aula e só fazíamos mística” (COLETIVIDADE, 2010).

A escola foi destaque na SPAECE-AFA 2009, divulgado no Diário Oficial. Foi a primeira escola do município a ganhar o prêmio *Escola Nota Dez*. A escola recebeu uma premiação em dinheiro no valor de R\$ 2.500 por aluno matriculado no 2º ano. Esse resultado, para nós que vivemos numa área de assentamento, é uma grande conquista. Porém, o nosso maior prêmio é o reconhecimento de que nossos educandos estão aderindo, sendo alfabetizados na idade certa. A escola Margarida Alves é sinal de luta contra o analfabetismo no assentamento e mesmo com toda dificuldade no espaço físico, a escola foi destaque entre as demais escolas do município. Este trabalho foi desenvolvido em parceria com escola, secretaria de educação, MST e comunidade (IDENTIDADE, 2010).

Sobre esse Prêmio, comenta uma educadora, essa conquista foi muito importante para a escola, motivo de orgulho para os educandos que estudam lá. Comentam também os educadores que a escola começou a ser convidada para socializar a experiência com outras escolas da periferia de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza. A Secretária de Educação deste município se prontificou a ir conhecer a estrutura da escola.

Bom, soubemos que essa secretária vinha conhecer a nossa escola, mas antes ela queria saber algumas informações, saber se perto da nossa escola tinha hotel para ela se hospedar e como eram as condições do hotel, aí pensamos: essa secretária pensa que a nossa escola tem uma mega estrutura, com computadores e toda infraestrutura necessária para alfabetizar e poder tirar o primeiro lugar, entre as escolas do Município. Não sabe ela que a nossa escola não tem nada disso, e não é no prédio da escola, que tá a diferença, a diferença tá no nosso jeito de fazer, quando a gente tenta envolver as crianças aí elas vão se motivando a aprender. Bom, aí ela desistiu quando viu que era uma escola do campo de assentamento e que não tinha nada da infraestrutura que ela pensava que tinha (EDUCADORA DO ASSENTAMENTO, 2010).

Essa educadora faz parte do quadro de professores da escola Margarida Alves, não fez o curso de Pedagogia da Terra mas, segundo ela, sente-se como se

tivesse feito, por que já tinha sido “contagiada” pelos pedagogos da terra, sentia-se como se fosse um deles. Pelo fato de na escola trabalharem em coletivo, a conquista de um era a conquista de todos.

Considerando os desafios que se coloca o MST na perspectiva da Educação do Campo, isso ainda não se refere a impactos em relação a novos conteúdos, o que fazem é relacionar algumas questões da vida dos educandos com os conteúdos previamente estabelecidos. Mas podemos considerar como avanço o fato de que tentam inovar no jeito de fazer, para obter bons resultados.

O foco central desta pesquisa foram os educadores que estão atuando diretamente nas escolas do Assentamento 25 de Maio, em Madalena, Ceará, já que não haveria tempo ou condições de ampliar esta pesquisa para outras regiões do estado onde atuam os educadores que também foram formados neste curso de Pedagogia da Terra na UFRN. Mas destaquei destes educadores algumas considerações e depoimentos importantes que acrescentam para esta pesquisa, ao observar a atuação dos educadores para além da escola.

O curso nos trouxe possibilidades mil, onde as práticas educativas se fizeram/ficarão muito próximas. A formação ali compartilhada com os educadores nos proporcionou o cuidado, compromisso e responsabilidade em todos os trabalhos e vivências. Hoje estando como animador ou educador orgânico, ou seja, quando sair do curso assumir uma tarefa no setor de produção, nos trabalhos de Assistência Social, aqui vim para um novo contexto, mas que a nossa pedagogia nos mune de ferramentas/instrumentos que nos dão segurança para realizar os trabalhos. Afinal o contato com as pessoas sempre nos acrescentam e ensinam, e assim foi dando continuidade a este trabalho como nessa pratica educativa a luz dos saberes compartilhados no curso. Pois, no setor de produção e na atividade desenvolvida encontrei espaço para a pedagogia da ação ao perceber que aos projetos técnicos e a burocracia dos mesmos exigem habilidade e sensibilidade de ver que tudo isso vem junto com o anseio de pessoas que enxergam um vasto horizonte nestas ações (EDUCADOR MILITANTE, ABRIL 2011).

Para este educador o curso acrescentou para suas práticas educativas, mesmo estando desenvolvendo atividades em outros setores não diretamente ligados à educação, mas destaca que agora retorna às atividades da educação e considera que estar preparado para assumir o desafio ao qual estão lhe propondo.

Recentemente, pela dinâmica de nossa organização, volto ao setor de educação com a tarefa conjunta de coordenação de um projeto com uma entidade italiana que tem como tema Crianças Construindo a Soberania Alimentar. Com essa atividade estarei diretamente ligado aos nossos Sem Terrinha e, claro, a todo público pertencente à escola, e pelo tema do projeto as experiências que trago na bagagem do trabalho desenvolvido anteriormente muito irá contribuir para os anseios do mesmo. Pois o projeto tem como objetivo melhorar a qualidade de vida de crianças, mães e famílias de 11 assentamentos rurais do estado do Ceará através da promoção e diversificação alimentar e nutricional das crianças dos assentamentos, beneficiadas com a inserção de técnicas agroecológicas através da ação multiplicadora das escolas locais a fim de desenvolverem condições pedagógicas e práticas para incrementar a qualidade das refeições oferecidas tanto nas escolas quanto nas suas residências. Para tanto, serão realizadas atividades de formação com os educadores e com as famílias. Serão implementadas 32 hortas sob responsabilidade das escolas e grupos gestores locais, distribuídos kits de sementes para a implantação de hortas familiares, bem como seminários e intercâmbios. Para tanto será assim continuado o trabalho da prática educativa, a partir dos aprendizados compartilhados no curso (EDUCADOR MILITANTE, abril 2011).

Percebemos na fala deste educador a mística do curso bem presente e que o mesmo segue firme contribuindo nas atividades que a organização lhes delega. Ao descrevê-lo como educador militante não estou dizendo que os demais não sejam, porque acredito que os educadores ligados à escola têm uma tarefa fundamental de fazer a diferença com práticas educativas diferentes, na escola e na comunidade - o que não é fácil considerando limites e contradições de cada espaço de atuação.

Outro dado que me interessou observar foram as intencionalidades de pesquisa nos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, com a práticas destes hoje no assentamento, observando em que medidas seguem estas reflexões nas atividades que desenvolvem hoje na comunidade. Assim, a seguir apresentaremos um quadro com os diversos temas de pesquisa e a ocupação atual dos pedagogos da terra.

1 - Saúde popular (M)

MST educação e a cultura da medicina popular no assentamento 25 de maio no CE	Educadora	-Continua como educadora na escola
---	-----------	------------------------------------

2 - Medicina popular (S)

Medicina popular a partir da comunidade São Nicolau	Educadora educação fundamental.	-Continua como educadora na escola -Faz parte do coletivo de educadores do assentamento
---	---------------------------------	--

3 - Afetividade (Z)

A importância da afetividade na aprendizagem do aluno do ensino fundamental	Educadoras da educação fundamental no assentamento	-Continua educadora -Faz parte do coletivo de educação do assentamento. -Está contribuindo com a construção dos ppps das escolas do assentamento
---	--	--

4 - Brincar e aprender (E)

A importância do brincar na educação infantil	Educadora da educação fundamental	-Faz parte do coletivo de educação dentro do assentamento -Estar contribuindo na construção dos PPPs das escolas dentro do assentamento
---	-----------------------------------	--

5 - Coletividade (A)

A participação coletiva na escola Margarida Alves Assentamento 25 de maio – CE	Educadora da educação fundamental/Assent.	-Continua como educadora na escola -Integrante do coletivo de educação do assentamento -Coordenadora Pedagógica
--	---	---

6 - Planejamento (D)

O Planejamento como forma de repensar as	Trabalhava na secretaria de uma escola do Município	- Atuando como secretária na Escola Estadual de Ensino Médio do Assentamento -
--	---	--

práticas pedagógicas na Escola de Ensino Fundamental Álvaro de Araújo Carneiro	de Madalena – Cidade.	Escola do Campo
--	-----------------------	-----------------

7 - Saber popular (A)

Educação através dos saberes populares no assentamento	Militante do setor de educação estadual do MST	-Educador na escola do Assentamento 25 de maio -Setor de educação do MST
--	--	---

8 - A força do Diálogo (R)

Educação de crianças através do diálogo com pais e comunidade	Educadora escola Margarida Alves	-Continua como educadora na mesma escola
---	----------------------------------	--

9 - Identidade (S)

A implementação da pedagogia do MST na escola Margarida Alves Assentamento 25 de Maio -CE: avanços e recuos	Educadora de educação fundamental em escola de assentamento	-Educadora de educação fundamental -Coordenadora pedagógica das escolas do pólo Assentamento -Contribuindo com o coletivo de educação regional na construção dos PPPs das escolas do campo -Atualmente Diretora Escola de Ensino Médio – Escola do campo
---	---	---

Observamos que muitas das reflexões que os educandos trouxeram para os seus trabalhos de conclusão de curso tinham uma íntima relação com sua prática, com o que desenvolviam na escola, na comunidade ou no setor de educação do Movimento. Isso demonstra que estes educadores, quando pensaram os seus temas de pesquisa, não pensaram estes desvinculados de suas práticas educativas e que, ao refletir sobre ela, procuraram qualificar os seus fazeres. A exemplo de quem trabalhou, na perspectiva do diálogo e afetividade como possibilidade de aprendizagem do educando, quem trabalhou na perspectiva do planejamento e

coletividade na escola e trabalhou na perspectiva de implantação do projeto educação do MST e da Educação do Campo. Assim, no diálogo com estes educadores da Pedagogia da Terra, transcrevo o depoimento de um educador, que sintetiza os depoimentos dos nove pedagogos:

Bom, a gente vai persistindo, querendo construir uma prática mais ética, juntar aquilo que a gente, escreveu, o que a gente fala com o nosso fazer, realmente. Exemplo: o meu tema de pesquisa foi sobre o planejamento escolar de uma escola que hoje já não estou mais nela. Mas tive a oportunidade de vir aqui pra escola do campo, agora eu estou tendo o desafio, junto com as outras companheiras de seguir essa reflexão a partir da prática do planejamento desta escola do campo. O que aprendi com isso, eu pensava que o educador tinha que planejar e repassar, mas não, eu aprendi agora, principalmente com a experiência aqui da escola, que tem que ser um planejamento coletivo da escola e não somente do educador. Tem que ter um maior envolvimento dos gestores e da comunidade. Exemplo: aqui, a gente está sempre buscando mecanismos para superar os problemas coletivamente (D. PLANEJAMENTO, janeiro 2011).

Acrescenta outra educadora, quando lhe pergunto sobre como desenvolve sua prática na escola do campo:

A minha prática pedagógica está se construindo no coletivo e partir das minhas experiências com o curso de Pedagogia da Terra na UFRN. Uma das primeiras atividades em que participamos todos como Pedagogos da Terra que foi uma atividade de construção coletiva foi a jornada de discussão sobre o processo de construção da escola JST, primeiro precisávamos definir entre todas as comunidades do assentamento onde seria construída a escola e foi muito bom: o processo de decisão definimos que deveria ser no Quieto pela proximidade da água para a escola, lá tinha o açude, uma realidade que só temos na escola do 25 de maio, as demais escolas todas vão ter problemas com água, mas aqui essa definição já resolveu este problema. Aqui só uma equipe foi montada para ir debatendo nas comunidades a definição da construção da escola e como gostariam que fosse esta escola. Depois vimos a necessidade de construirmos o coletivo de educação para dar sequência aos próximos debates que viriam sobre a construção do PPP da Escola do Campo, fizemos uma segunda jornada para debater as propostas do PPP e escolher o nome da escola, um debate que continuar porque o PPP ainda não está terminado ele está em permanente construção a cada dia vamos recriando e refazendo o PPP de acordo com as questões que vão nos aparecendo não temos um PPP fechado (IDENTIDADE, março 2011).

É importante observar a concentração de esforços que alguns educadores estão fazendo para pôr em prática o que vivenciaram, o que tentaram nos trabalhos de conclusão de curso refletir. Cada um do seu jeito, no seu tempo, e de acordo com as oportunidades que vão surgindo de participação na comunidade. Refletem ainda: “nós que atuamos no curso de Pedagogia da Terra do Movimento temos o dever de fazer algo diferente, nem que seja na nossa participação na comunidade ou saber tratar melhor as pessoas da comunidade, porque não são só as crianças que precisam de afetividade e atenção” (AFETIVIDADE, janeiro 2011).

Um assentado quando reflete sobre a falta de interesse de muitos pais em acompanhar a educação dos filhos, afirma que também há a necessidade de os educadores motivarem esta participação, e reconhece que em outras escolas essa participação não é motivada. Mas como os pedagogos da terra já têm este diferencial, segundo ele talvez porque já sejam mais conhecidos da comunidade. Quando os pais se aproximam da escola, mesmo não sendo para uma reunião, são convidados a entrar. Isso vai motivando a participação da comunidade.

3.7. A Escola do Campo João Sem Terra e atuação dos pedagogos da terra

A escola do campo é sempre mais do que escola (CALDART, 2000), constituindo-se centro de animação comunitária, vinculado à cultura, ao trabalho, à organização da comunidade e de suas lutas; ao desenvolvimento do território camponês, de modo geral. Assim, diversas outras atividades educativas formais e informais são promovidas para além do ensino médio, mas sempre se articulando com este, numa perspectiva mais ampla de educação escolar, uma vez que há um quadro técnico e político disponível e capaz de fazê-lo. Acrescentando a este propósito de uma escola do campo viva e em movimento, dialoguei, durante o período da pesquisa, com um jovem de 17 anos que nasceu no Assentamento 25 de Maio, estudou na escola da comunidade do Quieto até a 5ª série, concluiu o ensino fundamental na escola da comunidade da Vila Angelim e depois voltou para a Escola João Sem Terra, onde concluiu o ensino médio. Perguntado sobre como é ser um educando de uma escola do campo como esta, respondeu:

Primeiro existe um diferencial muito grande da escola tradicional para uma verdadeira escola do campo porque uma escola do campo ela ensina para vida, ela não ensina só para você aprender um conteúdo qualquer. Mas ela ensina para você entender a realidade do campo e do mundo inteiro. Por isso, que eu vejo que o aluno que estuda em uma escola do campo ele pode ter uma visão mais abrangente da realidade e pode com isso, fazer uma redação no ENEM, e ser bem aprovado devido ele ter boa percepção do campo, porque os professores, eles ensinam um conteúdo como um todo e não separa conteúdo da vida do educando. Assim, o educando pode fazer uma boa redação com bom conhecimento do que está falando. Diferente dos conteúdos de uma escola tradicional, que o aluno aprende mais muitas vezes o que aprende não serve nada para sua vida (EDUCANDO DA ESCOLA DO CAMPO JANEIRO DE 2011).

Mesmo reconhecendo este educando que a escola do campo vem tendo este diferencial de ensinar conteúdos vinculados com a vida, reflete um assentado sobre os desafios que ainda persistem para que a escola atenda às demandas e necessidade da comunidade. Vejamos:

Eu já tenho vindo pra cá com várias pessoas de fora que vem visitar a escola, e fica todo mundo maravilhado com o tamanho da estrutura, mas eu avalio que só o espaço físico não é o mais importante. É, sim, parte da coisa, mas o que eu tenho dito é se os nossos filhos saírem daqui sem nenhuma qualificação profissional ela não teve tanta importância assim. Ano passado conversando com algumas pessoas da comunidade, elas ficavam *contente* porque os jovens do terceiro ano *ia* sair daqui, para outros cursos técnicos superior lá fora, quando a gente tem que lutar para que eles permaneçam aqui e se formem também em curso superiores na própria comunidade, que eles se formem em técnico agrícola, em enfermagem e outros cursos. Mas veja o exemplo meu, eu não cheguei a concluir nem o ensino médio, mas também não parei de estudar e quando troco idéias com pessoas mais sábias do que eu, isso também me faz ganhar conhecimento. Aqui no assentamento tenho conhecimento de projetos, sei elaborar planilhas, mas é lógico que eu não posso assinar projetos porque não tenho o curso técnico (ASSENTADO, janeiro 2011).

Por essa demanda de formação que apresenta a comunidade, e pelo caráter assumidamente político, o projeto da escola do campo exige educadores (as) comprometidos(as) com a luta pela terra, a Reforma Agrária e a agricultura camponesa popular, além da busca pelo conhecimento historicamente produzido,

compromisso sem o qual não é possível a coerência entre a prática docente e o projeto de escola do campo.

Pois, na ansiedade de atender às demandas de formação exigidas pela comunidade, não se pode desviar do foco político da escola do campo. Já para escolas de ensino médio, esta demanda de formar para o trabalho é bem mais forte - o que não pode, pela pressa de atender a comunidade, cair na visão apenas utilitarista da formação com estes jovens na mesma perspectiva da visão do Estado militar e capitalista. Assim descreve Rodrigues (2010):

Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada na educação escolar, sob forte inspiração da “teoria do capital humano”. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e o sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. desse modo a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso, o 2º grau deveria ter um caráter terminal (RODRIGUES Apud GERMANO, 2010, p.189):

Para o mesmo autor, esse caráter terminal permitiria o educando a sair mais rapidamente da escola para o mercado de trabalho. É sobre estes fatores, determinados pelo sistema capitalista para a escola, que os educadores da escola do campo devem manter-se vigilantes para não cair na mesma concepção de formação da educação capitalista, devendo manter uma gestão coletiva que estude e discuta os objetivos da educação na escola do campo. Sobre isso, é importante observar o que já descreve o PPP 2010 da Escola João Sem Terra: “construir um núcleo gestor formado por educadores e educadoras comprometidos com a Educação do Campo e com o desenvolvimento do assentamento, que vêem a gestão do serviço público como ferramenta de organização das comunidades e não como exercício de poder”.

Animadores e coordenadores do diálogo, da participação, da democracia e da gestão coletiva, os educadores zelam pelo projeto da escola do campo, tanto no seu cotidiano como nas lutas necessárias em sua defesa. Com isso, percebe-se que ela está motivando também a permanência dos jovens no meio rural.

Aquele educando, perguntado ainda se teve vontade de ir estudar em uma escola da cidade, afirmou:

Nunca, eu nunca tive vontade de ir estudar numa escola da cidade, talvez o que eu sentia falta, eu não vou negar, era de estudar em uma escola com um pouco mais de estrutura e às vezes a escola da cidade oferecia essas melhores condições. Só que agora, com esta escola do campo aqui na minha comunidade, que veio superar todas as minhas expectativas de uma escola com uma boa estrutura, eu não penso mais em ir para a cidade, e se fosse possível até o ensino superior seria aqui na Escola do Campo. (EDUCANDO DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO, janeiro 2011).

Esta afirmação, por si só, comprova o caráter emancipatório, afirmativo da dignidade dos camponeses, do valor público gerado pelo investimento feito na formação daqueles educadores que, articulados com o Movimento Sem Terra e com as comunidades dos assentados, imprimiram uma nova cultura em relação à escola e à educação naquele lugar, bem ali, no sertão do Ceará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo sistematizar, dialeticamente, os elementos indicadores de mudanças colhidos das análises e do estudo de caso, como contribuições à construção pedagógica da Educação do Campo no Brasil e ao mesmo tempo, indicar as contradições ali presentes que se constituem em desafios permanentes a tal processo.

Uma das características que identificamos da educação rural no Brasil, contraposta pelo projeto da Educação do Campo, é que aquela fortalecia a concepção de campo como lugar do atraso e da marginalidade no processo de desenvolvimento. Um campo destinado ao desaparecimento e, portanto, para tal lugar, não valeriam investimentos públicos. Desta forma, não ter escolas ou ter escolas com estruturas precárias, com baixa oferta de escolaridade, era normal naquela concepção de educação para os camponeses.

Quando os movimentos sociais começam a denunciar a falta de escolas no campo e pautar a necessidade de uma política pública de Educação do Campo, intervindo no percurso pelo qual seguia a história do meio rural, colocam em pauta as necessidades de sobrevivência do campo e de construção de um projeto de campo respeitando as necessidades dos camponeses. Entre elas, a educação.

Consideração relevante registrar, nas conclusões deste trabalho, é que a conquista de escolas de ensino médio no Assentamento 25 de Maio veio a contribuir para a reafirmação da resistência camponesa. E mais ainda por se tratar de estruturas de qualidade, porque desmontaram aquela antiga concepção de que qualquer coisa vale para os povos do campo. Este é um elemento fundamental de mudança. No Assentamento 25 de maio existiam várias escolas e eram referência para a região por ter, cada comunidade, uma escola. Mas as escolas seguiam o padrão normal das demais escolas do meio rural - escolas pequenas e com poucas salas de aula.

A conquista da Escola de Ensino Médio João Sem Terra é dos assentados do MST e dos pedagogos da terra que atuaram de acordo com os princípios educativos

exercidos na sua formação, passaram a participar não apenas do projeto arquitetônico da escola, mas do projeto político e pedagógico, dois grandes e inseparáveis desafios. O processo formativo ofereceu as bases para uma atuação ampla dos pedagogos, não restrita à escola ou à sala de aula, mas como organizadores de processos pedagógicos das suas comunidades e das comunidades que, agora, têm seus filhos frequentando a escola do assentamento. Porém, isso torna-se um desafio para que os pedagogos da terra saibam lidar com essa diversidade para além do assentamento.

A escola foi conquistada pelas lutas dos assentados, mas acabou por atender às comunidades circunvizinhas, comprovando que aquele protagonismo exercido pelo MST alargou o direito dos camponeses que ali vivem. Este fato abre perspectivas para se ampliar igualmente o processo de consciência destes camponeses em relação à escola e seu projeto pedagógico.

O MST estabeleceu um cunho relevante no sistema educacional, com o processo construído coletivamente na construção física e na construção pedagógica da escola. Agora, tem como desafio envolver estas comunidades (não assentadas) no processo pedagógico da escola, seja na gestão escolar, seja na elaboração do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo.

Uma segunda consideração a merecer relevância refere-se à relação inevitável entre esta escola e o sistema público de ensino. Tal como já suficientemente descrito no presente trabalho, o processo pedagógico da escola, por tratar-se de uma escola pública, não escapa das próprias contradições no seu interior, porque inserida num modo de gestão do sistema educacional brasileiro. Assim, está sujeita às permanentes avaliações próprias do sistema e às ferramentas de controle e projetos de ensino desenvolvidos pelos governantes, com vistas à manutenção de um determinado padrão de ensino de acordo com as normas vigentes.

A referida escola não escapou a este instrumental, tendo sido avaliada junto com as demais escolas do estado do Ceará, no Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, da Secretaria Estadual de Educação. Em razão de um conjunto de práticas inovadoras e portadoras de mudanças, que aperfeiçoaram o trabalho pedagógico nela desenvolvido por um coletivo de educadores/as comprometidos

com a educação dos camponeses, a escola obteve o primeiro lugar na colocação, entre todas as escolas avaliadas do Município de Madalena, além da aprovação de 93% dos educandos no exame do ENEM²¹.

Este fato, sem dúvida, se constituiu também em avanço para a comunidade e para a escola, elevou a sua autoestima em relação à possibilidade de ter uma boa escola do assentamento, sendo destaque nesta modalidade de ensino. O que demonstra que foram capazes de cumprir as metas de conteúdos do programas, e serviu para mostrar à sociedade que têm capacidade para isso. Ou seja, a escola, além de todo o processo político que ali realiza, também ensina bem, de acordo com os parâmetros do sistema.

Há de se refletir, então, que “são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino” (FREITAS, 2010, p.157). A pergunta é: este processo desenvolvido pela escola cabe nos padrões gerais de avaliação do sistema? Em princípio, podemos afirmar que não cabe, pelas razões já exaustivamente apresentadas. Mas para ter o reconhecimento público, está a ele subordinada, o que se constitui também em contradição permanente.

Nesta mesma perspectiva, mas sob o enfoque da pedagogia de sala de aula, uma terceira consideração diz respeito à prática dos educadores na escola e nas comunidades e sua contribuição para as mudanças, acumulando, desde as escolas, para a reflexão teórica do MST acerca de seu projeto pedagógico e para a Educação do Campo.

Considero que há, ainda, muitos limites na trajetória formativa destes educadores, das dificuldades destes educadores em suas práticas educativas, com seus educandos no que diz respeito a trabalhar, de fato, as questões reais da vida. A realidade e a vida no assentamento, as atividades cotidianas realizadas pelas crianças, adolescentes e jovens nas suas comunidades, nos processos produtivos, são considerados temas de sala de aula, são objeto de estudo, são temas

²¹ Exame Nacional do Ensino Médio, aplicado anualmente pelo MEC, aos estudantes do ensino médio.

geradores, mas não se constituem em ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo.

Não há, ainda, acúmulo suficiente para o rompimento com as formulações pré-estabelecidas, para os conteúdos e para as vivências permitidas no ambiente escolar. Assim como não se estabeleceram as condições, na correlação de forças, para o rompimento com as grades curriculares, e os/as educadores/as seguem subordinados aos conteúdos previamente estabelecidos como se eles fossem o guia da vida real e procuram adaptá-los à realidade, apenas “floreando” o jeito de fazer de forma um pouco mais diferenciada das formas tradicionais da educação. Mas o eixo dominante é o estabelecido pelo sistema, o que se constitui numa profunda contradição.

. Percebe-se certa conformação com o fato de estarem avançando na construção de escolas, que é um passo primeiro e elementar. A escola, ainda que seja uma instituição capitalista, como alerta Freitas (2010), está chegando ao alcance do povo, mas o desafio posto para aquela escola vai muito além de ter um bonito prédio escolar, no contexto da sua criação e no contexto onde está inserida. A comunidade espera muito desta escola, espera que seus filhos saiam de lá realmente qualificados para contribuir com as necessidades e demandas de organização e produção do assentamento. Logo, a escola, para ter uma materialidade concreta, terá de dar resposta a estas demandas da comunidade. Isso significa desconstruir a grade e trabalhar com as demandas concretas dos jovens e com o que esperam as famílias desta escola.

Em relação aos objetivos do MST e à construção da Educação do Campo no quesito escola, há ainda maiores contradições. Os educadores contentar-se-ão em serem bons repassadores de conteúdos? Agora que já provaram que são capazes de, além de fazer mística, ensinar bem, há de se pensar no salto pedagógico necessário na perspectiva dos propósitos da educação no MST e da Educação do Campo.

Como transformar esta estrutura capitalista quadrada da escola conquistada pelos trabalhadores assentados e que está com a direção em suas mãos? Por onde

começar? Os pedagogos da terra pesquisados são portadores da consciência política sobre o papel da escola na formação do pensamento dominante, porque foram avançando nesta consciência no seu percurso formativo. São portadores também das ferramentas por meio das quais são operadas as mudanças no ambiente escolar. Precisam utilizar estas ferramentas e associá-las às ferramentas políticas que a comunidade dispõe para desconstruir aquele papel dominante da escola.

Por fim, há de se repensar sobre a importância e o significado daquela escola, como pólo mobilizador da vida daquelas comunidades, para as expectativas da população assentada em toda a sua diversidade: há crianças, há adolescentes, há jovens, há adultos, há idosos. E essas pessoas esperam muito desta escola.

O trabalho de embelezamento organizado na escola constitui-se numa prática importantíssima, por exemplo, porque demonstra que ter uma escola bonita, bem ornamentada, também serve para alimentar os olhos de quem chega e sai falando muito bem da sua boniteza. Mas, para além disso, há de ser observada qual é mesmo a mística que está sendo vivenciada pelos jovens do campo? Como motivá-los a ter o gosto pela vida no campo, quando se sabe que os jovens estão desgostosos, por não terem boas condições de trabalho, diversão? Como a escola pode alimentar a mística organizativa nos jovens, de buscarem por conta própria estas conquistas, partindo estas reflexões desde a escola? Como articular no interior da escola a relação entre educação e trabalho? Planejando uma escola de nível médio integrado com o ensino profissional, na perspectiva da emancipação?

No que se refere aos adultos, a comunidade tem demandas de escolarização para esta população, pois a grande maioria tem o nível de escolaridade até a 4ª série. Como a escola pode fortalecer a motivação para a retomada dos estudos e garantir metas de formação para estes adultos?

Há de se pensar o papel da escola em relação a estas questões do cotidiano da comunidade, de forma articulada com a discussão política mais ampla, que forme a consciência, mas induza à ação coletiva. A escola deve ser também portadora de esperança.

Conclui-se, portanto, que os educadores pesquisados, atuando na escola João Sem Terra, uma Escola do Campo, que, pela sua trajetória de projeção política

e construção coletiva, forjou-se inevitavelmente como um centro mobilizador, articulador e irradiador na região onde está localizada, desde um assentamento de Reforma Agrária. Ascendeu na escala de qualidade, de acordo com o padrão do sistema, constitui - se em rico potencial, agregando consciência política e organizativa e domínio das ferramentas pedagógicas e didáticas. Sua atuação como educadores formados de acordo com os princípios do MST e da Educação do Campo, sempre junto com o Movimento e as comunidades, já foram capazes de um grande salto.

Este salto, inevitavelmente produziu contradições, e com elas grandes desafios. Inevitavelmente porque não há processo político que, uma vez desencadeado, não produza questões novas e delas, desafios novos. Alguns deles estão identificados e apontados no presente trabalho, que será devolvido à comunidade. Outros terão de ser identificados pelos seus próprios sujeitos. O mais importante é que podemos afirmar que, reunidas aquelas condições já suficientemente tratadas aqui – organização social dos trabalhadores assentados, consciência política e domínio dos instrumentos pedagógicos pelos educadores, é possível implementar uma escola pública que atue na perspectiva contra-hegemônica, que atue deslocando o eixo dominante do capital sobre a estrutura escolar para uma escola reinventada, portadora de futuro, socialista.

REFERÊNCIAS:

- ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v.103)
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série pesquisa; v.13)
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Trad. Vinícius Figueira – 3.ed. – Porto Alegre : Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: COLEÇÃO de *Cadernos Por uma Educação Básica do Campo* – v.2, Brasília - DF, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. – São Paulo: Moderna, 1989.
- BRECHT, Bertolt. Poemas 1913-1956. Sel. e trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000
- BOGO, Ademar. *Identidade e luta de Classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- BOFF, Leonardo. *Ecologia: Grito da terra, grito dos pobres*. Rio de Janeiro: sextante 2004
- BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- CALDART, Roseli. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004
- _____. *Escola é mais do que escola na Pedagogia do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso “pedagogia da Terra da Via Campesina”*. Instituto

- Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Unidade de educação Superior. ITERRA – Veranópoles – RS, junho de 2007.
- _____, Pedagogia da Terra: Formação de identidade e identidade em formação.” *Cadernos do ITERRA*. RS. Ano II n.6, dez 2002.
- _____. Caminhos para transformação da Escola: Reflexão desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular; 2010.
- CAPRILES, René. Makarenko, *Pensamento e Ação no Magistério*. O Nascimento da Pedagogia Socialista. [S.l.] Ed. Scipione, 1989
- CAMINI, Isabela, *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CECEÑA, Ana Esther (Org.), *Hegemonia e Emancipação no século XXI*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005
- CERIOLO, Paulo Ricardo, *Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA*. Método Pedagógico: Coletivo Político e Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro. Veranópoles –RS, dezembro de 2004.
- VEDRAMINI, Célia. *Educação do Campo: desafios teóricos*. Bernardete Wrublevski Aued e Célia Regina Vedramini (Orgs.). Florianópolis: Insular, 2009.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Apresentação: Pedagogia da Autonomia*. (Licenciado gratuitamente para Anca/MST), São Paulo: Paz e Terra, dezembro 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Padagogia do Oprimido*. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____, *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, 19.ed. São Paulo: Editora Olho d’ gua, 2008.
- _____. *Conscientização - teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello, 3.ed. São Paulo: Moraes.
- _____. *Educação e mudanças*. (Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, (Coleção educação e comunicação v.1).
- FREITAS, Luiz Carlos. Materialismo histórico dialético: Pontos e contrapontos. *Caderno do Iterra*, Veranópoles, v.7, Nov. 2007

- _____. *A escola Única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção*. In Caminho para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. Roseli Salette Caldart (Org.) São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. A luta por uma pedagogia do meio: revisando o conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *A comuna escolar.*, Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançano, *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- _____. *O campo da Educação do Campo*. Por uma educação do Campo - contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orgs.) (Coleção Por uma educação do Campo n.5) Brasília, 2004.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção da Educação: um estudo introdutório*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora , 2005.
- GHIRALDELLI, Júnior, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990. – (Coleção Magistério – 2º grau, série Formação do Professor)
- GOODSON, Ivorr F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta; revisão da tradução de Hamilton Francischetti. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes , 1995.
- IASI, Mauro L. *As metamorfoses da consciência de classe*. O PT entre negação e o conhecimento. São Paulo: Expressão Popular; 2006.
- KOLLING, Edgar.J; NÉRY, Israel; MOLINA, Mônica C. (Orgs.) *Por uma Educação Básica do Campo - Memória, Coleção de Cadernos Por Uma Educação Básica do Campo – v.1*, Brasília, 1999.
- KONDER, Leandro. *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2004. – (Coleção Primeiros passos, v.23)
- KOSIK, Karel, *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LEUDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko vida e Obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

- LEITE, et al. *Impactos dos assentamentos: Um estudo sobre o meio Rural Brasileiro NEAD*. São Paulo: Ed. UNESP. 2004
- LOMBARDI, José Claudinei et al. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3.ed. Campinas, SP: Editora Autores associados,, 2005.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Aline, 2007.
- MAESTRI, Mario. *Antonio Gramsci: vida e Obra de um comunista revolucionário*. – 2.ed. (Rev. e ampl.). São Paulo: Expressão Popular , 2007.
- MEDINA, Antonia S. *Supervisão Escolar, da ação repensada*. 2.ed. Porto Alegre: AGE/RS 2002.
- MÉSZÁRIOS, Istiván. *A educação para além do Capital*. Trad. Isa Tavares, - São Paulo: Boitempo, 2005.
- MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003 – 2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- MOLINA, Mônica C. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: CALDART, Roseli S., CERIOLI, Paulo R., KOLLING, Edgar J. (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, v.4).
- _____; JESUS, Sonia Meire (Orgs.). *Contribuições Para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Por Uma Educação do Campo. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2004.
- MATUÍ, Jiron, *Cidadão e Professor em Florestan Fernandes*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.90)
- MST. *Boletim da Educação: Pedagogia do Movimento Sem Terra, Acompanhamento as escolas*. Caderno n. 08, 2001.
- _____. *Caderno de Educação Princípios da Educação no MST*. 3.ed., [S.l.;s.n.] 1999..
- _____. *O Trabalho e a Coletividade na Educação*. São Paulo, 1995. (Boletim da Educação).
- _____. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular; 2007.
- MST -_ITERRA, *Coletivo Político e Pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro*. {S.l.;s.n.] 2004.

- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola e do trabalho*. 2.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.
- _____. *A comuna escolar*. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- RIBEIRO, Darcy, *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo : Companhia das Letras, 1995
- RIBEIRO, Sávila Cássia F. *Semeando a Educação do Campo: a experiência da I Turma de Magistério, Norte/Nordeste do MST*: Elizabeth Teixeira. João Pessoa, 2003. Tese de Mestrado.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).
- _____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas São Paulo: Autores associados, 2008. (Coleção memória da educação).
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo latinoamericano de Ciências Sociales – CLASO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.
- SCHNORR, Giselle Moura et al. (Orgs.). *Paulo Freire - Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- SOARES, Edla de A. Lira. Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge et al. (Orgs.) *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*, Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo, n.4, 2002.
- SOARES, Rosemary Dore. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000, 488p. (Coleção educação).
- SILVIA, Loudes. H. *As Experiências de Formação de Jovens do Campo. Alternância ou alternâncias?* – Viçosa: UFV, 2003.
- SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira – Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1986.
- STÉDILE, João. P.; FERNANDES, B. M. *Brava Gente. A Trajetória do MST e a Luta pela Terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.
- _____. (Org.), *A questão agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500 – 1960*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

- _____ et al, *A luta pela terra no Brasil*: São Paulo: Editora Páginas Abertas, 1993.
- _____. Notas sobre Estatuto da Terra. *Informativo da Coordenação Nacional das Associações dos Servidores do INCRA* Ano 23, n.1.728. Edição Especial. 2010.
- SIMPLÍCIO, Antonia Vanderlúcia de Oliveira; RIBEIRO, Maria Eliane Pereira. *Organicidade do setor de Educação no Assentamento 25 de Maio Madalena CE*, Rio Grande do Sul: 1996. Trabalho de Conclusão de Curso
- SIMPLÍCIO, Antonia Vanderlúcia de Oliveira. *A dimensão do coletivo na formação de educadores e educadoras do ensino fundamental*. Ijuí, RS: [S.n.] 2001.
- PEREIRA, Antonio Alberto. *Além das cercas... Um olhar educativo sobre a Reforma Agrária*. João Pessoa: Idéia, 2005.
- TSE TUNG, Mao. *Sobre a Prática e Sobre a Contradição*. 2.ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2001.
- ZITKOSKI, Jaime José. *Horizontes da refundamentação em Educação Popular*. [S.l.] Editora URI, 2000.

ANEXOS

Anexo 1 – Fotos



Escola Estadual João Sem Terra Assentamento 25 de Maio Madalena - CE



Equipes de Trabalho da Escola João Sem Terra.



A turma de Pedagogia da Terra no Centro de Formação Patativa do Assaré Ceará Mirim – RN.



Momento de Planejamento dos Monitores para o acompanhamento do Tempo Comunidade.



Acompanhamento individual dos monitores a cada educando/educador durante as Etapas do curso.



A turma de Pedagogia da Terra no Tempo Trabalho durante o Tempo Universidade.



A Turma de Pedagogia da Terra durante o Tempo Formatura e Mística



Tempo Mística na Escola Estadual João Sem Terra onde atuam os Pedagogos da Terra.



Ornamentação da Escola do Campo João Sem Terra.



A escola do Campo seguindo os costumes da Região

Anexo 2

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós - Graduação

Quadro de questões - 1

Para: educandos, coordenação do curso, comunidade, Dirigente do MST, coordenação do PRONERA

SUJEITOS	QUESTÕES
Educandos/educandas	<ol style="list-style-type: none">1- O que significou o curso de pedagogia da terra na sua vida e na sua prática?2- qualificação para sua atuação profissional3- Qual a relação do seu trabalho de pesquisa TCC com o que desenvolve hoje?4- Qual o seu compromisso com a pedagogia do Movimento e a Educação do campo?5- Qual é a relação dos educadores da Pedagogia da Terra com os demais educadores do assentamento?6- - Como tem sido a atuação de vocês junto à comunidade e como a comunidade tem percebido a atuação dos pedagogos da terra?7- O que você acrescentaria na proposta do outro curso se fosse hoje?8- Que conhecimento você considera que passou a dominar a partir do curso e que seguramente consegue colocá-los em prática?9- Como você avalia o desenvolvimento educacional do assentamento nos últimos 10 anos?
Comunidade	<ol style="list-style-type: none">1- Como você vê a atuação dos educadores da Pedagogia da Terra?2- Qual a participação dos Pedagogos da Terra na luta pela a escola do campo no assentamento?3- Os Pedagogos da terra estão contribuindo na elaboração da Proposta da escola do campo?4- Existe diferença na atuação dos Pedagogos da Terra e os demais educadores do assentamento?5- Existe alguma contribuição deste pedagogo na escola,

	na comunidade que você considera importante destacar?
Dirigentes do MST	<ol style="list-style-type: none"> 1- Como você percebe a atuação dos Educadores da Pedagogia da Terra no Estado, na escola, no assentamento, na militância, no setor? 2- Você considera que os educadores que não estão contribuindo diretamente nas atividades da educação estão desviados do foco de atuação do curso e da educação do campo? 3- Existe algum impacto/contribuição na atuação dos pedagogos da terra para o assentamento, região, setor de educação, MST e Para a RA? 4- Qual a participação do MST na escolha dos educadores para fazer o curso de pedagogia da Terra? 5- Como você avalia a escolha destes educadores e militantes para participar do curso? 6- Como o MST, o setor, acompanhou o processo de formação e como acompanha hoje esses pedagogos e militantes formados?
Coordenadora do Curso na UFRN	<ol style="list-style-type: none"> 1- Quais as bases, matrizes teóricas que fundamentaram a proposta o projeto político pedagógico do curso de pedagogia da terra? 2- Da proposta iniciação que reajustes foram necessário no decorrer da formação durante os 4 anos de curso? 3- Se houve reformulações, mudanças qual o nível de interferência no andamento do curso? 4- Qual a sua avaliação entre os objetivos do curso as metas e o resultado final desta esta de formação? 5- Que contribuições este curso deixou para outras experiências de formação de educadores os cursos de Licenciatura em EdoC?
Coordenadora Nacional do PRONERA	<ol style="list-style-type: none"> 1- Que impactos Políticos, Econômicos e Sociais você observa que tem gerado os curso de Pedagogia da Terra/PRONERA para a Reforma Agrária? 2- Que política pública o PRONERA tem ajudado a construir? 3- Que contribuições trouxe o PRONERA, nas reflexões e construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo?
Educandos da escola do	1-O que significa estudar em uma escola do campo?

campo	<p>2-que projeto tem para quando concluir o ensino médio.</p> <p>3-O pensa sobre a mítica na escola?</p> <p>4-Se já teve vontade de estudar em uma escola da cidade?</p> <p>5-Como ver a educação no assentamento?</p> <p>6-O que lembra dos debates em torno da construção da escola? como os pedagogos da terra se envolveram no debate?</p> <p>7-O que a escola pode contribuir para o desenvolvimento do assentamento?</p> <p>8-Qual é o diferencial da escola do campo?</p>
-------	--

Anexo 3

ENTREVISTA AOS EDUCANDOS(as)

Universidade de Brasília UnB

Faculdade de Educação - FE

NOME: _____

Data: ___/___/___

Explicativo da questão -1

Partindo da compreensão de que prática educativa é o que você desenvolve, como educadora de EJA, EI, EF,EM, Coordenação Pedagógica, Direção de Escola, dirigente, animadora da comunidade, Grupo de mulheres, associação, Militante do Movimento, setores regionais estaduais e outros...

Questão – 1

Estando você participando de alguma destas praticas educativas escolha uma ou mais, que você considere significativa e descreva como você faz?

Explicativo da questão - 2

O curso foi organizado para desenvolver diversas habilidades e aprendizagens. Por isso, organizou os componentes curriculares para este fim. Da mesma forma dentro das perspectivas do MST, com a formação política dos educando, também se organizou um conjunto de intencionalidades a partir da vivência coletiva dos educandos no curso, (Tempos educativos, mística, equipes e núcleos...), o acompanhamento etc, Assim, descreva,

Questão - 2

O que destas Habilidades/intencionalidades de Formação da Pedagogia da Terra, você levou para sua prática

Anexo - 4

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
CURSO DE PEDAGOGIA PARA ÁREAS DE ASSENTAMENTOS DO RIO
GRANDE DO NORTE

1 – IDENTIFICAÇÃO

1. Dados Pessoais

Órgão/Entidade proponente UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE		C.G.C. 24365.710/0001-83	
Endereço Av. Salgado Filho, 3000 – Campus Universitário – Lagoa Nova			
Cidade - Natal	U. F. - RN	CEP: 59072 -970	Telefone (084) 215-3525
Conta Corrente	Banco -	Agência -	Praça de pagamento- Natal - RN
Nome do Responsável (Reitor ou diretor) Ótom Anselmo de Oliveira		C.P.F.	
CIC/ Órgão expedidor	Cargo – Prof.	Função: Reitor	Matrícula -
Endereço:		Cidade - Natal	
Professor Coordenador Prof ^a . Dr ^a . Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco		Entidade social - UFRN	

1.1. ENTIDADES PARCEIRAS

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGÁRIA - INCRA
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA.

2 – JUSTIFICATIVA DO PROJETO

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte está solicitando a aprovação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, para realização do Curso de Pedagogia destinado à titulação de docentes leigos do meio rural, em especial das áreas de assentamentos de Reforma Agrária, tendo em vista as seguintes justificativas.

1ª) Este curso vem atender à demanda apresentada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, através do seu setor de educação, visando garantir nas áreas de assentamentos o acesso da população do campo a escolarização da educação infantil até o ensino médio. São aproximadamente 1620 assentamentos criados pelo INCRA até 1999 em Estados do Nordeste, nem todos com escolas e muitas deles (em torno de 80%) com professores leigos. Entre 98 e 99, 855 assentamentos foram atingidos por projetos de alfabetização do PRONERA, que qualificou monitores de alfabetização. Esta qualificação não os habilita a assumir turmas regulares e cria uma demanda de escolarização em continuidade a essa ação que funciona como uma campanha. Para tanto foram assinados convênios com 26 Instituições de Ensino Superior na região Ne. A qualificação destes professores é um desafio assumido pela UFRN em parceria com o INCRA e o MST: para ajudar a garantir professores(as) com titulação, bem como fornecer-lhes uma formação adequada às características e aos desafios da realidade específica do campo.

2ª) A Universidade Federal do Rio Grande do Norte já possui experiências neste tipo de curso, tendo realizado nos últimos anos programa de formação de

professores – PROBASICA em parcerias com as prefeituras municipais e secretária estadual de educação. A equipe de professores envolvidos no projeto já tem produção na área de ensino bem como estiveram envolvidos na coordenação pedagógica de outros projetos educacionais do Departamento de Educação da UFRN, o que permitirá partir da experiência e qualificá-la de acordo com as exigências do contexto regional e realidade local. Para a realização do curso a UFRN disponibilizará infra-estrutura, sala de aula, biblioteca, recursos humanos entre outros.

3ª) O Nordeste necessita de um curso de pedagogia voltado para as áreas de assentamento da reforma agrária para qualificar educadores para exercerem uma prática pedagógica é com isto aumentar o grau de envolvimento dos educadores nos diversos setores existentes. Além disso, suprirá uma deficiência histórica no meio rural, elevando com isto o índice de escolarização da região nordeste. O PRONERA financiou já quatro cursos de Pedagogia (MT, PA, ES, RS), nenhum deles localizado na região Ne, que concentra 56% dos alunos matriculados em projetos de alfabetização do PRONERA e 46% dos projetos executados em 98/99.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Habilitar professores por meio do curso superior para o exercício da docência em Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, regular e para Jovens e Adultos e para atividades de coordenação e assessoramento pedagógico em escolas, instituições do sistema educacional e projetos educativos existentes nas áreas de assentamento.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Oferta de um curso de licenciatura em pedagogia de duração plena (3200 hs), com currículo e plano de atividades adequados ao objetivo geral e respeitando a Resolução (Probásica)
2. Será objetivo deste curso promover o domínio de conteúdos científicos e técnicos-pedagógicos que capacitem os futuros profissionais.
3. Compreender a realidade política, social, econômica e educacional brasileira, com ênfase na questão agrária brasileira e a necessidade de um desenvolvimento sustentável no campo.
4. Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social;
5. Buscar alternativas de ação na construção de uma escola pública e gratuita que ofereça uma educação de boa qualidade para todos;
6. Buscar a implementação de propostas pedagógicas de educação que valorizem o saber do homem do campo e que contribuam com novos conhecimentos para garantir a qualidade de vida do mesmo.

3.3 METAS

O curso será aberto para 70 alunos de 9 Estados (Bahia, Minas Gerais, Sergipe, Espírito Santo, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do norte, Ceará e Piauí), atingindo diretamente 70 assentamentos, totalizando cerca de 17 000 assentados. Indiretamente, na medida que os alunos estarão também assumindo atividades de coordenação educativa nos respectivos Estados, se cada um trabalhar com 6 assentamentos, estaremos atingindo 420, em torno de 20% dos 2000 assentamentos existentes na região e, portanto, cerca de 100 000 assentados.

3.4 INDICADORES

Os indicadores de resultados podem ser aferidos de diferentes formas. Do ponto de vista qualitativo, os conteúdos e as atividades que constituem a base para

a formação dos professores deverão ser desenvolvidos a partir das competências e habilidades tais como:

- compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.
- compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;
- compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
- capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;
- capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

4. PROPOSTA PEDAGÓGICO-METODOLÓGICA

PERFIL DO PROFISSIONAL

O Curso de Pedagogia visa habilitar professores para atuar em áreas de reforma agrária no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

4.1 PRINCÍPIOS ORIENTADORES E ESTRUTURA CURRICULAR

A proposta curricular para o curso de Licenciatura em Pedagogia terá como ponto de partida os interesses dos professores e a realidade dos assentamentos e Estados da Região Nordeste. Como se trata de um curso para atender expectativas de diferentes Estados do Brasil, é fundamental que a singularidade esteja sempre realçada sem perder de vista os elementos universais que compõem a cultura do homem do campo.

São, portanto, princípios orientadores desta proposta:

1. Entender-se-á a Educação como uma das práticas humanas, portanto histórica, mutável, referenciada pelas condições em que ocorre, envolvendo em sua dinâmica tanto as relações sociais mais amplas como as dos indivíduos particulares que dela participam.
2. Como prática social, a Educação, apesar de não ser o elemento determinante, pode ser um instrumento importante para ocorrência de transformações sociais e para isso precisa dar ao educando acesso ao conhecimento que permita agir sobre o mundo em que vive: uma inserção local em uma sociedade complexa em constante mutação.
3. Considerar-se-ão como Fins da Educação a emancipação individual e coletiva, o estabelecimento de relações mais igualitárias, justas e humanas e a produção e democratização de conhecimentos socialmente significativos em vistas à transformação da Sociedade existente.

4. O acesso aos saberes da tradição e ao conhecimento científico coletivamente elaborado pela humanidade, deverá ser feito por meio de um processo dialógico de forma criativa e crítica, onde professores e alunos se constituem sujeitos ao mesmo tempo em que produzem novos conhecimentos visando a conquista/exercício da cidadania e a qualidade de vida para todos.
5. A discussão quanto aos Fins da Educação na construção de uma prática pedagógica que tenha como ponto de partida e de chegada a questão agrária brasileira, deverá ser o fio condutor de todo o Curso, determinando conexões entre as diferentes abordagens.
6. A teoria deverá ter como referência a prática social imediata para reelaborá-la criticamente, ao mesmo tempo em que direciona, explícita e analisa o fazer. A prática - crítica e criativa - em confronto com a teoria produzirá um novo saber capaz de reorientá-la.
7. A relação pesquisa-ensino deverá possibilitar o confronto dos conteúdos do Curso com a realidade educacional e contribuir para a formação do professor - pesquisador atuante no âmbito previsto pelo Curso.

A estrutura curricular, baseada na Resolução PROBASICA, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (MEC/2001), nos critérios de avaliação propostos pela Comissão de Especialistas para o reconhecimento dos cursos de Pedagogia (MEC/2001), na “Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica, em nível de Ensino Superior” (MEC/2000), é composta de um conjunto de disciplinas e atividades, articuladoras da relação teoria e prática, relativos:

a) - ao contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.

b) - ao contexto da educação básica, compreendendo:

1. estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar;
2. os conhecimentos didáticos; as teorias pedagógicas em articulação às metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino;
3. estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;
4. estudo das relações entre educação e a realidade social do campo, trabalho, as especificidades da região do Semi-Árido, e movimentos sociais.

c) – ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

Também faz parte desta estrutura curricular um conjunto de disciplinas de formação diferenciada, que prevê atividades relativas à:

- educação de jovens e adultos;
- educação infantil;
- educação e movimentos sociais
- educação ambiental;
- educação e pluralidade cultural
- educação para saúde e educação sexual
- educação especial
- temas específicos: alternativas educacionais para o campo; questão agrária; cooperativismo e semi-árido.

Ao longo do tempo de formação, a Prática Pedagógica será trabalhada como parte integrante das disciplinas teórico-práticas e/ou em disciplinas com peso maior na prática, nas suas três modalidades:

- 1) Instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso.
- 2) Instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino
- 3) Instrumento de iniciação profissional.

A primeira modalidade da prática de ensino vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Será iniciada nos primeiros anos do curso e acompanhada pela coordenação.

A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional.

A terceira modalidade de estágio deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica. Estarão presentes desde os primeiros anos do curso, configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional. O exercício efetivo das atividades como professor, coordenador ou gestor de programas educacionais será considerado como parte desta modalidade.

A conjugação dessas três modalidades de articulação teoria-prática observará o artigo 65 da LDB (Prática de Ensino de no mínimo 300 horas), totalizando 630h.

Além das disciplinas de caráter geral e diferenciado, prático e teórico, acima descritas, está prevista a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso, que deve decorrer de experiências propiciadas pelas modalidades de prática pedagógica ou de outras alternativas de interesse do aluno.

Estão previstas também três tipos de atividades obrigatórias, que fazem parte da grade curricular e são avaliadas somente por frequência: atividades de formação cultural (20h/período intensivo); oficinas (20h/período intensivo) e encerramento (40h – período intensivo), que será um evento onde os alunos apresentarão os seus trabalhos de final de curso e estão programadas mesas

redondas e conferências, sobre temáticas correlatas à dos trabalhos e uma cerimônia de formatura, com entrega dos diplomas.

O Processo de Seleção, segundo a Resolução (PROBÁSICA), se constitui de provas aplicadas pela COMPERVE/UFRN (Comissão Permanente de Vestibular). Considerando as dificuldades que os possíveis alunos terão a serem submetidos a uma prova deste tipo, está previsto um período de quinze dias, anteriores ao início do primeiro período intensivo para organização do alojamento e revisão dos conteúdos de educação básica. Para esta etapa preparatória está prevista uma carga horária de 128 horas/aula.

No item 4.3 apresenta uma proposta de grade curricular para um curso modular, composto de atividades intensivas e presenciais, a ser realizadas nos períodos de janeiro e julho de cada ano no Campus Universitário em Natal, e de atividades intermediárias (leituras, estudos dirigidos, grupos de estudo e pesquisa e exercício profissional), acompanhadas por monitores nos Estados, ao longo dos semestres. A grade foi elaborada considerando a especificidade deste Projeto e tramitará pelas instâncias da UFRN ao mesmo tempo em que o projeto estará sendo avaliado no PRONERA.

4.2 PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS

O curso será composto de 10 etapas.

ETAPAS	Descrição	Detalhamento
1ª - Preparatória 2002.1	Organização do alojamento Revisão da Educação Básica Processo Seletivo Cadastramento e Matrícula	4 professores – 1 turma – 64 h
2ª - Primeiro nível 2002.1	Período Presencial – 35 dias let. Período Monitorado – 75 dias let.	5 disciplinas –(220h) 1 turma Ativ. Obrig. I Form. Cult. 20h x 1 turma Ativ. Obrig. II Oficinas 20h x 3 turmas 5 disciplinas 110h
3ª - Segundo nível 2002.2	Período Presencial – 35 dias let.	6 disciplinas –(230h) 1 turma Ativ. Obrig. I Form. Cult. 20h x 1 turma

	Período Monitorado – 75 dias let.	Ativ. Obrig. II Oficinas 20h x 3 turmas 6 disciplinas 115h
4ª - Terceiro nível 2003.1	Período Presencial – 35 dias let. Período Monitorado – 75 dias let.	6 disciplinas –(230h) 1 turma Ativ. Obrig. I Form. Cult. 20h x 1 turma Ativ. Obrig. II Oficinas 20h x 3 turmas 6 disciplinas 115h
5ª – Quarto nível 2003.2	Período Presencial – 35 dias let. Período Monitorado – 75 dias let.	6 disciplinas –(230h) 1 turma Ativ. Obrig. I Form. Cult. 20h x 1 turma Ativ. Obrig. II Oficinas 20h x 3 turmas 6 disciplinas 115h
6ª - Quinto nível 2004.1	Período Presencial – 35 dias let. Período Monitorado – 75 dias let.	6 disciplinas –(230h) 1 turma Ativ. Obrig. I Form. Cult. 20h x 1 turma Ativ. Obrig. II Oficinas 20h x 3 turmas 6 disciplinas 115h
7ª - Sexto nível 2004.2	Período Presencial – 35 dias let. Período Monitorado – 75 dias let.	5 disciplinas –(225h) 1 turma Ativ. Obrig. I Form. Cult. 20h x 1 turma Ativ. Obrig. II Oficinas 20h x 3 turmas 5 disciplinas 120h
8ª – Sétimo nível 2005.1	Período Presencial – 35 dias let. Período Monitorado – 75 dias let.	6 disciplinas –(225h) 1 turma Ativ. Obrig. I Form. Cult. 20h x 1 turma Ativ. Obrig. II Oficinas 20h x 3 turmas 6 disciplinas 345h
9ª - Oitavo nível 2005.1	Período Presencial – 35 dias let. Período Monitorado – 75 dias let.	6 disciplinas –(225h) 1 turma Ativ. Obrig. I Form. Cult. 20h x 1 turma Ativ. Obrig. II Oficinas 20h x 3 turmas 6 disciplinas 165h
10ª - Encerramento 2006.1	Período Presencial	Evento - Conferências, mesas redondas e apresentação dos trabalhos de conclusão do curso Cerimônia de Formatura

Em todas as etapas está prevista uma semana antes do início do período presencial de preparação dos professores, e durante o período presencial, a preparação dos monitores, feita pela coordenação e pelos professores responsáveis pela disciplina.

DESCRIÇÃO DO CURSO:

**GRADE CURRICULAR PROPOSTA PARA O PRONERA/MST-
PROBÁSICA/DEPED/CCSA/UFRN**

Período	Código	Disciplinas	CR	CH	Horas Intensivo	Horas Monitoria	Horas Práticas
1º	EDU	Seminário I - Alternativas Educacionais no Campo	04	060	4	20	-
	EDU	Seminário II – A questão Agrária	04	060	4	20	-
	EDU	Introdução ao Estudo da Realidade Local (teoria+prática)	02	060	15	45	45
	EDU	Introdução ao Trabalho Científico	02	030	25	05	-
	EDU	Introdução Leitura de textos, imagens e meios eletrônicos	08	120	100	20	-
		TOTAL	20	330	220	110	45
2º	EDU	Fundamentos de Filosofia do Conhecimento	04	060	45	15	
	EDU	Dimensão Social do Homem	04	060	45	15	
	EDU	História e Política da Educação	04	060	45	15	

	EDU	Dimensão Antropológica do Homem	04	060	45	15	
	EDU	História na Escola	04	060	45	15	
	EDU	Sistema Educacional e Organização Escolar (prática)	01	045	05	40	45
		TOT AL	21	345	230	115	45
3°	EDU	História e Política da Educação no Brasil	04	060	45	15	
	EDU	Sociologia dos Movimentos Sociais e Educação	04	060	45	15	
	EDU	Organização da Educação Brasileira	04	060	45	15	
	EDU	Seminário III - O Semi Árido	04	060	45	15	
	EDU	Geografia na Escola	04	060	45	15	
	EDU	Observação na escola –sala de aula (prática)	01	045	05	40	45
		TOT AL	21	345	230	115	45
4°	EDU	Gestão democrática na Escola	04	060	45	15	
	EDU	Teorias e Métodos de Educação Popular (Paulo Freire)	04	060	45	15	
	EDU	Dimensão Psicológica do Homem	04	060	45	15	
	EDU	Técnicas de Elaboração de Projetos Educacionais	04	060	45	15	
	EDU	Tecnologias do Campo na Escola	04	060	45	15	
	EDU	Introdução à Pesquisa (prática)	01	045	05	40	45

		TOTAL	21	345	230	115	45
5°	EDU	Teorias e Métodos de Educação (outros pedagogos)	04	060	45	15	
	EDU	Dimensão Psicológica da Aprendizagem	04	060	45	15	
	EDU	Planejamento Escolar e Projeto Pedagógico	04	060	45	15	
	EDU	Aquisição e desenvolvimento da linguagem - Português	04	060	45	15	
	EDU	Aquisição e desenvolvimento da linguagem - Matemática	04	060	45	15	
	EDU	Pesquisa I (prática)	01	045	05	40	45
		TOTAL	21	345	230	115	45
6°	EDU	Elab. de um Projeto Educ. (escolar ou não) (teoria +prática)	04	090	45	45	45
	EDU	Gerenciamento de Atividades Educacionais	04	060	45	15	
	EDU	Seminário IV - Cooperativismo	04	060	45	15	
	EDU	Língua Portuguesa na Escola	04	060	45	15	
	EDU	Matemática na Escola	04	060	45	15	
	EDU	TOTAL	20	345	225	120	45
	EDU	Elaboração de Material Didático (teoria + prática)	04	090	45	45	45
	EDU	Educação de Jovens e Adultos e Processo	04	060	45	15	

7º	EDU	de Alfabetização Educação Ambiental	04	060	45	15	
	EDU	Artes e Corporeidade na Escola	04	060	45	15	
	EDU	Ciências Naturais na Escola	04	060	45	15	
	EDU	Execução do projeto e/ou pesquisa e/ou sala de aula (prática)	05	225	00	225	225
		TOTAL	25	555	225	345	270
		L					
8º	EDU	Educ. de Jovens e Adultos e Processo de Pós - Alfabetização	04	060	45	15	
	EDU	Educação para Saúde e Orientação Sexual	04	060	45	15	
	EDU	Educação Infantil	04	060	45	15	
	EDU	Educação, Ética e Pluralidade Cultural	04	060	45	15	
	EDU	Educação Especial	04	060	45	15	
	EDU	Trabalho de Conclusão de Curso (prática)	02	090	00	90	90
		TOTAL	22	390	225	165	90
		L					
		ATIV. OBRIGATÓRIA I – FORMAÇÃO CULTURAL *		160			
		ATIV. OBRIGATÓRIA II – OFICINAS **		160			
		ATIV. OBRIGATÓRIA III – ENCERRAMENTO ***		40			
		TOTAL GERAL	171	3375	1815	1200	630

*Formação Cultural – 20h/período intensivo, totalizando 160h – corresponde a uma atividade obrigatória, com registro no Histórico Escolar. Implica na participação em 06 eventos de cultura erudita e/ou popular promovidos ao longo dos períodos intensivos, envolvendo pelo menos: uma ida ao teatro, uma ida ao cinema, uma ida ao circo (UFRN), uma visita ao Museu Câmara Cascudo (UFRN) e ao Museu do Mar (UFRN), uma visita à um monumento histórico de Natal, duas outras atividades culturais externas (Café Filosófico, Galerias, etc.). Outras atividades podem ser oferecidas no próprio Campus, como: Exposições na Galeria Conviv'Arte, Vídeos nas videotecas, Concertos de Música na Escola de Música, Espetáculos teatrais, de dança e coral, dos grupos que trabalham na UFRN, visita aos espaços culturais da Biblioteca Zila Mamede, participação em conferências ou seminários que estão em promoção no Campus, por exemplo “Polifônicas Idéias”, visita à TVU/Radio FM.

** Oficinas - 20h/período intensivo, totalizando 160h – Práticas durante os períodos intensivos, a escolha dos alunos: artes, esportes, informática, língua estrangeira.

*** Congresso de Encerramento 40h – apresentação dos trabalhos de conclusão de curso, conferências e mesas redondas – cerimônia de formatura.

DESCRIÇÃO DAS DISCIPLINAS

Nome	Ementa
Aquisição e desenvolvimento da linguagem - Matemática	Estudo de modelos sobre desenvolvimento da linguagem matemática; variações culturais de forma de cálculo, relações entre o cálculo espontâneo e a matemática formal. O papel social da linguagem matemática. Análise das variáveis que influenciam na aquisição e desenvolvimento da linguagem matemática e suas relações com a pesquisa na área escolar.
Aquisição e desenvolvimento da linguagem - Português	Estudo de modelos sobre desenvolvimento da linguagem; variações dialetais, relações entre linguagem oral e linguagem escrita. O papel social da linguagem. Análise das variáveis que influenciam na aquisição e desenvolvimento da linguagem e suas relações com a pesquisa na área escolar.

Artes e Corporeidade na Escola	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Ciências Naturais na Escola	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Dimensão Antropológica do Homem	Noções básicas sobre Antropologia. Cultura: conceito e processo de produção cultural. Especificidades culturais: gênero, rural, religiosidade.
Dimensão Psicológica da Aprendizagem	Aspectos psicológicos envolvidos no ato de aprender. O cérebro e a aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem.
Dimensão Psicológica do Homem	Os aspectos psicológicos como parte da constituição do Homem. As relações mente e corpo. As funções mentais.
Dimensão Social do Homem	Os aspectos sociais da constituição do Homem. Noções básicas de Sociologia. Classe social e trabalho. Especificidade da sociologia rural.
Educação de Jovens e Adultos e Processo de Alfabetização	Características sociais, culturais e psicológicas do Jovem e do Adulto. Relações sociais e linguagem. Resultados de pesquisas de aprendizagem da escrita e da leitura por jovens e adultos. Dificuldades e problemas específicos. Análise de propostas metodológicas.
Educação de Jovens e Adultos e Processo de Pós – Alfabetização	Conhecimentos e linguagem escrita. Conhecimentos e cultura local. Especificidades de aprendizagem de Jovens e Adultos. Programação de atividades de

	ensino para Jovens e Adultos.
Educação Ambiental	Questão ambiental: sociedade e natureza; origem e medidas internacionais. Desenvolvimento e Sustentabilidade. Questões ambientais do campo. Questões ambientais, programas escolares e atividades de ensino.
Educação Especial	Conhecimento da etiologia das deficiências; especificidades. Necessidades e potencialidades das pessoas portadoras de necessidades especiais. A ação educacional na perspectiva da normalização, integração e participação.
Educação Infantil	Especificidades psicológicas, sociais e culturais da criança (0-7anos). Desenvolvimento e aprendizagem. Sociabilidade, linguagens e conhecimentos na educação infantil.
Educação para Saúde e Orientação Sexual	Conceitos de Saúde e Sexualidade. Saúde e Orientação Sexual na escola e no campo: papel, abordagens e materiais existentes. Relação com as disciplinas escolares e outras atividades da escola.
Educação, Ética e Pluralidade Cultural	Conceitos de Ética e Pluralidade Cultural. Valores e diferenças culturais e a organização das atividades no espaço escolar. Relação com atividades de gerenciamento e disciplinares.
Elaboração de um Projeto Educacional (escolar ou não) (teoria +prática)	Técnicas de elaboração de projetos: planejamento de metas, objetivos, indicadores, recursos humanos e materiais. Elaboração de um projeto educacional.
Elaboração de Material Didático (teoria + prática)	Técnicas de elaboração de material didático: especificação de metas, objetivos, desenvolvimento da atividade, uso de equipamentos, experiências e

	observações. Elaboração de material didático para uma unidade de ensino, incluindo textos, experimentos e recursos áudio visuais e eletrônicos.
Execução do projeto e/ou pesquisa e/ou sala de aula (prática)	Atividade supervisionada de execução do projeto educacional anteriormente elaborado, e/ou de uma pesquisa de iniciação científica e/ou exercício de sala de aula em Educação Infantil, Jovens e Adultos e séries iniciais do Ensino Fundamental.
Fundamentos de Filosofia do Conhecimento	O conhecimento enquanto especificidade humana e na cultura ocidental: esfera social, simbolizadora e produtiva. A construção do conhecimento e sua abordagem metafísica, científica e dialética. Conhecimento no contemporâneo: natureza e trabalho; poder e dominação; produção e organização da cultura, agir pessoal e prática social; preocupações temáticas.
Geografia na Escola	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Gerenciamento de Atividades Educacionais	Organização gerencial da escola como suporte para a dimensão pedagógica: gestão acadêmica, administração de pessoal, gestão financeira. Técnicas de elaboração de controle de resultados de alunos, elaboração de horário, contabilidade financeira, controle de férias, carga horária de trabalho.
Gestão democrática na Escola	Mecanismos de participação coletiva. Conselho Escolar; Associações de Pais e Voluntários; Projeto Pedagógico e Administrativo participativo; Grêmios e entidades estudantis. Relação escola comunidade.

História e Política da Educação	Educação na história ocidental: papel social e educação escolar para quem e ensinando o quê. Concepções de educação, escola e sua relação com estruturas sociais.
História e Política da Educação no Brasil	A realidade brasileira e as políticas educacionais desde a colônia até os dias atuais.
História na Escola	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Introdução à Pesquisa (prática)	Linhas de pesquisa em educação disponíveis para orientação. Fontes bibliográficas. Estrutura de uma pesquisa. Definição de um tema, uma abordagem e uma questão a ser pesquisada.
Introdução ao Estudo da Realidade Local (teoria + prática)	Realidade local e programação de atividades educacionais: etapas de uma investigação temática. Levantamento preliminar: fontes primárias e secundárias; técnicas de entrevistas abertas e fechadas, tabulação de informações, redes e matrizes de interpretação. Escolha de situações significativas.
Introdução ao Trabalho Científico	Análise de trabalhos de pesquisa em educação: relatórios, teses, dissertações, monografias, artigos.
Introdução Leitura de textos, imagens e meios eletrônicos	Atividades práticas de leitura de textos, imagens e produção eletrônica de pesquisas educacionais e/ou material didático. Introdução a utilização dos diferentes meios.
Língua Portuguesa na Escola	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual;

	papel que exerce como conteúdo escolar.
Matemática na Escola	Especificidade enquanto área do conhecimento: principais procedimentos, abordagens e linguagens; processo histórico e filosófico; papel social atual; papel que exerce como conteúdo escolar.
Observação na escola – sala de aula (prática)	Estágio de observação e análise do funcionamento de uma sala de aula regular de educação infantil, e/ou séries iniciais do ensino fundamental e/ou educação de jovens e adultos.
Organização da Educação Brasileira	Sistema educacional brasileiro: instâncias, políticas e legislação. Responsabilidades e financiamento federal, estadual e municipal. Relação da unidade escolar com o sistema.
Pesquisa I (prática)	Desenvolvimento da proposta elaborada na introdução a pesquisa.
Planejamento Escolar e Projeto Pedagógico	Planejamento escolar como construção coletiva. Técnicas de planejamento participativo. Formas de construção coletiva do projeto pedagógico. Análise de projetos pedagógicos de escolas.
Seminário I - Alternativas Educacionais no Campo	Perspectivas e necessidades da educação no campo: origem histórica e situação brasileira atual.
Seminário II - A questão Agrária	A questão agrária: origem histórica e situação no Brasil atual.
Seminário III - O Semi Árido	Características naturais, sociais, históricas, políticas e culturais do Nordeste brasileiro. Papel da região Nordeste no território brasileiro. Semi-árido e alternativas econômicas.
Seminário IV - Cooperativismo	Alternativas de organização do trabalho no campo. Organização e administração de cooperativas.

Sistema Educacional e Organização Escolar (prática)	Estágio de observação em uma escola, analisando as relações de organização interna e relacionamento com instâncias externas.
Sociologia dos Movimentos Sociais e Educação	Introdução às análises sociológicas dos movimentos sociais e da educação com ênfase nas interpretações contemporâneas.
Técnicas de Elaboração de Projetos Educacionais	Técnicas de elaboração de projetos educacionais, elaboração de: metas e objetivos, descrição de atividades, cronograma, alocação de recursos financeiros, humanos e materiais.
Tecnologias do Campo na Escola	Especificidade enquanto aplicação do conhecimento das ciências (naturais e sociais) e da tradição: principais procedimentos, abordagens e técnicas; papel social atual e papel que exerce como conteúdo escolar.
Teorias e Métodos de Educação	Correntes do pensamento pedagógico. Relação teoria prática em propostas pedagógicas, com ênfase em Freinet, Makarenko, Ferrière, Dewey, Pistrak, Montessori, César Coll, Anísio Teixeira.
Teorias e Métodos de Educação Popular	Linhas de trabalho em Educação Popular. Relação teoria prática em educação popular, com ênfase nas experiências brasileiras, em especial, Paulo Freire.
Trabalho de Conclusão de Curso (prática)	Elaboração de um trabalho monográfico tendo como base: experiência em sala de aula e/ou pesquisa desenvolvida e/ou projeto educacional executado.

PERFIL DOS PROFESSORES

Disciplinas Seminários I, II, III e IV – Seminários proferidos por personalidades de projeção nacional e autoridades de reconhecido saber na área. Terão no mínimo o grau universitário, mas se dará preferência aos pós-graduados.

Demais disciplinas – As demais disciplinas da grade curricular serão ministradas por professores que se enquadrarão no seguinte padrão: professor pós-graduado, ou em programas de pós-graduação, com experiência de trabalho ou pesquisa na área da disciplina e vivência de magistério no Ensino Fundamental. Estes professores serão provenientes de:

- a) quadro permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ou professor aposentado ou aluno de pós-graduação desta Instituição;
- b) rede pública estadual ou municipal de ensino;
- c) outras Instituições públicas de ensino superior.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

A proposta pedagógica se baseia em dois tipos de atuação: uma atuação intensiva, presencial e outra não presencial, sob a forma de trabalho dirigido e executado na própria comunidade.

A parte intensiva de cada disciplina se fará concentradamente em uma semana de atividades, com um total de 45 horas/aula e terá como procedimento didático fundamental a perspectiva dialógica. A partir de uma situação inicial problematizada se desenvolverão os conteúdos, que serão concluídos com uma síntese, a qual encaminha para o trabalho não presencial.

As atividades presenciais serão norteadas pelo procedimento dos chamados “Momentos Pedagógicos”, que são organizadores utilizados para garantir a prática sistemática do diálogo: a) Estudo da Realidade (ER), que é o momento de compreender o universo significativo em que está imerso o aluno; b) Organização do Conhecimento (OC), em que predomina a fala do professor, que organiza as informações e habilidades necessárias a aquisição do conhecimento; c) Aplicação do Conhecimento (AC), que é o momento da síntese, quando as duas visões de mundo se articulam para promover a ampliação do conhecimento.

Serão utilizadas técnicas de trabalho em pequenos grupos, plenárias, exposições coletivas, leitura e discussão de textos, atividades práticas.

O trabalho não presencial se desenvolverá na própria comunidade do aluno e será acompanhada por monitores, na proporção de um monitor para cada dez alunos. Estes monitores se responsabilizam por enviar materiais, auxiliar nas atividades propostas, redirecionar planejamentos individuais. A comunicação poderá ser feita por carta, telefone, fax, correio eletrônico ou visitas presenciais. Pelo menos uma vez a cada período entre dois períodos de atividade concentrada, o monitor convocará uma reunião com o grupo pelo qual é responsável, com o objetivo de tirar dúvidas, ajudar a elaborar sínteses, etc.

MATERIAL DIDÁTICO

Serão utilizados materiais didáticos como:

- a) Livros, periódicos e textos elaborados especificamente para este fim;
- b) Material para exposição, como transparências, cartazes e equipamentos audiovisuais;

- c) recursos informacionais com utilização da internet;
- d) Rotinas para trabalhos em grupo e individual.

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Cada disciplina será avaliada segundo as normas vigentes na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ou seja, serão feitas avaliações parciais escritas, em grupo ou individual, devendo o aluno obter nota final igual ou superior a cinco. Além disso, o aluno deverá freqüentar pelo menos 80% das atividades desenvolvidas.

Cada aluno deverá, ao final do curso, apresentar um trabalho final e ter este trabalho apresentado e aprovado por comissão especificamente designada para este fim e apresentado na atividade de encerramento.

5. RECURSOS HUMANOS

Equipe permanente

- 02 coordenadores (1 do MST e outro da UFRN)
- 01 coordenador pedagógico (UFRN)
- 01 secretária
- 01 bolsista

Monitores

- 07 monitores indicados pelo MST, nos Estados, formados ou alunos de curso superior de pedagogia.

Professores

- 46 professores universitários, escolhidos pela UFRN, entre componentes do seu quadro, aposentados, alunos de pós-graduação, professores das redes públicas de ensino, com pós-graduação ou em programas de pós-graduação, e experiência de trabalho ou pesquisa na área da disciplina e no ensino fundamental.

Cirandeiras

- 02 por período intensivo, com experiência no cuidado de crianças, indicadas pelo MST.

6. CRONOGRAMA

Início – janeiro de 2002

Término – março de 2006

S	ETAPA		Início	Término
1ª - Preparatória	Preparação para seleção		04/01/2002	17/01/2002
2002.1	Processo Seletivo e Matrícula		18/01/2002	21/01/2002
2ª - Primeiro nível	Primeiro Período Intensivo		22/01/2002	23/02/2002
2002.1	Primeiro Período Monitoria		25/02/2002	21/06/2002
3ª - Segundo nível	Segundo Período Intensivo		01/07/2002	03/08/2002
2002.2	Segundo Período Monitoria		05/08/2002	13/12/2002
4ª - Terceiro nível	Terceiro Período Intensivo		06/01/2003	08/02/2003
2003.1	Terceiro Período Monitoria		10/02/2003	20/06/2003
5ª - Quarto nível	Quarto Período Intensivo		07/07/2003	09/08/2003
2003.2	Quarto Período Monitoria		11/08/2003	12/12/2003
6ª - Quinto nível	Quinto Período Intensivo		05/01/2004	07/02/2004
2004.1	Quinto Período Monitoria		09/02/2004	22/06/2004

7ª – Sexto nível	Sexto Período Intensivo	05/07/2004	07/08/2004
2004.2	Sexto Período Monitoria	09/08/2004	13/12/2004
8ª – Sétimo nível	Sétimo Período Intensivo	04/01/2005	06/02/2005
2005.1	Sétimo Período Monitoria	07/02/2005	22/06/2005
9ª – Oitavo nível	Oitavo Período Intensivo	04/07/2005	06/08/2005
2005.1	Oitavo Período Monitoria	08/08/2005	12/12/2005
10ª Encerramento	Período Intensivo de Encerramento	23/01/2006	28/01/2006
2006.1	Encerramento das atividades do Projeto	30/01/2006	10/03/2006