

Helianane Oliveira Rocha

A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais



**A educação do campo
nos espaços das lutas políticas
dos movimentos sociais**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

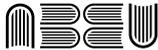


EDUFMA

EDITORA DA UFMA

Diretor
Conselho Editorial

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira
Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Prof^a. Dra. Diana Rocha da Silva
Prof^a. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Prof^a. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Helianane Oliveira Rocha

A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais

São Luís



EDUFMA

2023

Copyright © 2023 by EDUFMA

Capa e Editoração: *Amaury D'Ávila*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Rocha, Helianane Oliveira

A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais/
Helianane Oliveira Rocha. — São Luís: EDUFMA, 2023.

180 p.

ISBN 978-65-5363-325-4

1. Educação do campo. 2. Educação e movimentos sociais. I. Título.

CDD 370.917 34

CDU 37.018.51

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Neli Pereira Lima CRB 13 / 600

EDITADO NO BRASIL [2023]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma.sce@ufma.br

Aos homens e mulheres do campo maranhense que, expropriados da terra e do conhecimento sistematizado, resistem bravamente.

E,

As minhas filhas Thaynara e Thayllana, que me ensinaram o sentido da vida e por demonstrarem, a todo momento, em tão tenra idade, maturidade, ao enfrentarem os desafios da vida.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, por ter permitido mais esta etapa da minha vida, através de seu amor, vida, sabedoria, alegria e harmonia infinita, dando potencialidade infinita para seguir minha trajetória neste mundo. Assim como a todos os **FILHOS DE DEUS**, sem os quais este trabalho não teria se efetivado, postos em minha caminhada, especialmente, nos momentos em que mais precisei.

À Professora Dr^a Ilzeni Silva Dias, pela orientação competente e sabedoria com que me ensinou a trilhar novos caminhos, com autonomia, confiança e com a certeza de que o longe não existe, porque nossas obras não são nossas, mas, produto da força de **DEUS PAI** que está em nós.

Aos meus pais, por terem me dado não apenas a vida, mas a razão em todas as coisas que realizo.

Mais uma vez às minhas filhas Thaynara e Thayllana, pela alegria do convívio, compreensão e apoio nas minhas constantes ausências;

Aos meus irmãos, irmã, sobrinhos, pelo apoio, carinho e ajuda. Em especial a Clodonilson e minha cunhada Edilene, pelo apoio em momentos decisivos;

À Prof^a. Dr^a. Josefa Batista Lopes, pelas críticas e valiosas contribuições, pela disponibilidade, carinho e atenção a mim dispensados;

À Direção Estadual do MST, nas pessoas de Inês, Lenilde, Divina, Maria da Luz, Lene, pela atenção e disponibilidade com que me receberam para o trabalho de campo;

Aos educadores(as) e lideranças do MST, que gentilmente se dispuseram a dar longos depoimentos que foram decisivos para a realização deste trabalho;

A Valéria e Ceci do INCRA/MA pelo acesso aos dados, gentileza e atenção;

À Equipe da SUPEC da SEDUC/MA pelo carinho e atenção a mim dispensados nos momentos de coleta dos dados;

Às amigas Cledes e Andreлина, pela ajuda silenciosa;

À Izabel Brandão, pelo incondicional apoio, compreensão e carinho;

Às amigas Cybelly, Val e Hilce, conquistas desta jornada, por partilharem comigo momentos de incertezas passageiras e alegrias permanentes;

A todos os meus colegas da 7ª Turma do Mestrado em Educação/UFMA, pela alegria do convívio;

A todos os professores da UFMA que contribuíram no processo de minha formação profissional;

A todos,

MINHA ETERNA GRATIDÃO, porque “minhas obras, não sou eu quem as realiza, mas a força de Deus-Pai, que permeia os céus e a terra” (TANIGUCHI, 2004, p. 07)

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e "original" do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Antonio Gramsci

LISTA DE SIGLAS

- AEI – Assessoria Especial de Interiorização
- ASSEMA – Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão
- BM – Banco Mundial
- CEFET-MA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CF – Constituição Federal
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- COLUN – Colégio Universitário
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CRUB – Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
- FETAEMA – Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Maranhão
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNCEMA – Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão
- FSADU – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA
- FUNDEP – Fundação para o Desenvolvimento da Educação Popular
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERMA – Instituto de Terras do Maranhão
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização Não-Governamental
OMC – Organização Mundial do Comércio
PACS – Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul
PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UnB – Universidade Nacional de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência
e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR EDUCAÇÃO DO CAMPO: resistências e negociações	29
2.1 Os trabalhadores do campo e a luta por terra e educação..	29
2.2 Estado burguês versus MST: negociando uma educação à “semelhança” dos interesses de classes	42
2.2.1 PRONERA: resultado das negociações entre o Estado Burguês e os Movimentos Sociais do Campo	49
2.3 Da educação rural à educação do campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos	59
3 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO VINCULADOS AO MST VIA PRONERA	77
3.1 A implantação do PRONERA Nacional: proposições e repercussões	79
3.2 O PRONERA no Maranhão: primeiros esboços.....	106
4 OS IMPACTOS DO PRONERA NAS ÁREAS DE ASSENTAMENTO DO MST NO MARANHÃO	123
4.1 As contribuições do PRONERA na melhoria da qualidade da educação na ótica dos educadores do MST	123

4.2 Os impactos do prouera na formação técnico-pedagógica e política dos trabalhadores do campo nas áreas e assentamentos do MST	152
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS.....	174

PREFÁCIO

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DIREITO OU A QUESTÃO DA UNIVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO

O livro *A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS ESPAÇOS DAS LUTAS POLÍTICAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS* de Helianane Oliveira Rocha, construído originalmente como dissertação defendida junto ao Mestrado de Educação da UFMA é um trabalho de grande relevância acadêmica e política. A sua referência de análise é “a formação dos educadores (as) do campo que atuam em assentamentos e acampamentos do MST” através do primeiro projeto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no Maranhão, desenvolvido em uma articulação com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra – MST e a Associação em Áreas de Assentamentos – ASSEMA; um projeto que, como diz a autora “só existe devido a força de organização dos movimentos sociais do campo que lutaram permanentemente para conquistá-lo e vêm mantendo essa luta pela continuidade, para que se torne uma política pública de fato e de direito”.

Trata-se, portanto, de uma obra que expressa a tese marxiana de que a prática é o critério da verdade, seja em relação a seu movimento acadêmico, intelectual na escolha do objeto de estudo – “a formação de educadores do campo”; seja em relação ao núcleo central da configuração desse objeto: a educação. Esta, sem dúvida, um dos maiores desafios da sociedade brasileira, marcada pelas profundas desigualdades que sustentam a educação como um privilégio da elite dominante na divisão social do trabalho e na divisão campo e cidade, negando-lhe o caráter universal que assegura o direito de todos.

O desafio se manifesta, assim, de modo diferenciado para as diferentes classes sociais; e é particularmente maior para aquelas classes que têm de lutar para que esse direito lhe seja assegurado: os trabalhadores e entre estes, destacadamente os camponeses que, no campo, são isolados e privados da participação crítica nos avanços da civilização que têm a educação como base, cerceados na construção do conhecimento crítico sobre essa civilização.

É, aliás, por essa particularidade, resultante da divisão social do trabalho e da divisão campo e cidade que se pode falar em educação do campo, situada no âmbito da questão agrária e como elemento central na luta pela reforma agrária e nas relações de força entre as classes e as frações das classes, portanto, nas relações de hegemonia. A luta pela reforma agrária é, assim, uma luta pela emancipação do camponês, como fração de classe, em cujo processo, se a terra é importante, a educação e a formação de seus intelectuais são fundamentais para a ruptura necessária com a relação de subordinação ao pensamento e à política dominantes mediada pelos intelectuais tradicionais. Segundo Gramsci *“Não se compreende nada da vida coletiva dos camponeses, nem dos germes e fermentos de desenvolvimento nela existentes, se não se leva em consideração, se não se estuda concretamente e não se aprofunda esta subordinação efetiva aos intelectuais: todo desenvolvimento das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e deles depende”* (Cadernos do Cárcere, Vol. 2, Civilização Brasileira, 2000, p.23).

Esta concepção é apropriada e desenvolvida com determinação pelo MST em sua estratégia de organização dos trabalhadores do campo com a clareza das especificidades a serem identificadas e consideradas nas necessidades referentes à educação do campo, no conjunto de uma política de educação para a classe trabalhadora que seja capaz de formar uma cultura sólida de

unidade na diversidade em torno do projeto de emancipação da classe e de toda a humanidade.

Desse ponto de vista e na perspectiva histórica-política sustentada por Helianane em seu livro, a escolha da experiência do PRONERA desenvolvida nos assentamentos e acampamentos do MST, para análise, foi inexorável; uma vez que o MST é reconhecido na sociedade e entre os pesquisadores como a mais importante instituição de organização autônoma em uma perspectiva de totalidade da luta dos camponeses; e ainda que a luta pela educação do campo não seja exclusiva desse movimento, como o demonstra a autora.

Com essa compreensão a formação de professores passa a ser considerada como um elemento de alta relevância, conforme o demonstra a autora em seu estudo, a partir mesmo do recorte que faz de seu objeto de análise: “A formação de professores” que se constitui um dos eixos na constante preocupação de Gramsci com a questão da “educação dos educadores” no processo de organização da luta política. O pensador italiano considera esses intelectuais como elementos importantes na configuração de uma hierarquia de domínio sobre os trabalhadores que só pode ser rompida a partir de uma reflexão própria da classe trabalhadora sobre a cultura. Os professores devem, portanto, ter clara esta questão e perspectiva. E, sob este aspecto, Helianane é muito feliz também na escolha da epígrafe de seu livro que ressalta uma das mais fortes reflexões de Antonio Gramsci: “*O fato de que a multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos intelectuais*” (Cadernos do Cárcere, vol.1, Civilização Brasileira, 1999, p.96).

Nos três capítulos em que expõe seus estudos (“Movimentos sociais e a Luta por Educação do Campo: resistência e negociações”; “A Formação dos Educadores e Educadoras do Campo Vinculadas ao MST via PRONERA”; Os Impactos do PRONERA nas Áreas de Assentamentos do MST no Maranhão) Helianane apresenta uma reflexão consistente e densa sobre a temática, o que não significa dizer que é isenta de críticas e polêmicas, o que, aliás, expressa uma importante qualidade em uma obra ao instigar e provocar o leitor. A obra é, assim, em seu conjunto, de grande relevância e uma contribuição importante para os estudiosos da educação e das ciências sociais em geral. A autora, o Mestrado em Educação e a UFMA estão de parabéns pela obra, cuja publicação é garantia de difusão e colocação no debate das polêmicas necessárias e incentivadoras de novas pesquisas.

Josefa Batista Lopes
Professora do DESES/UFMA

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os determinantes da crise do capital, para tanto, temos como referência básica os estudos do professor Antunes (2003). Na visão desse autor, os determinantes da crise do capital são: queda da taxa de lucro, devido, entre outros fatores, ao aumento do preço da força de trabalho conquistada duramente pela classe trabalhadora, desde o pós-guerra de 1945, e pela intensificação das lutas sociais, a partir da década de 60; colapso do modelo de acumulação taylorista/fordista; crise do Estado de Bem-Estar Social.

Com a crise global do capital, a partir da década de 70, os países de capitalismo avançado são os primeiros a reformarem seus sistemas de proteção social como um dos mecanismos para a superação da crise. Esse foi o caminho possível, não só para países de capitalismo avançado, como também para países subdesenvolvidos.

Ainda como estratégia do capital para sair do colapso, destacamos o fenômeno da globalização que pode se resumir como a internacionalização do capital e a interdependência entre as nações e a reestruturação produtiva que é a modernização das empresas, não somente através da chamada “revolução tecnológica”, mas também por meio de inovações de concepções, gestão e gerenciamento, visando ao reordenamento do processo de trabalho. Nesse processo de reestruturação produtiva, os trabalhadores, além de se encontrarem frente à diminuição de inúmeros postos de trabalho, ainda são alijados de muitos de seus direitos que até então o Estado assegurava.

Nesse contexto de profundas transformações que impactaram todos os setores da sociedade, encontra-se o neoliberalismo como a ideologia que justifica as mudanças político-conjunturais. Uma dessas mudanças, postas em prática pelo

neoliberalismo, foi a retirada do Estado de Bem-Estar da economia e sua redução na garantia das políticas sociais.

De acordo Anderson (1995, p. 10), para os ideólogos, defensores do neoliberalismo, como Hayek e Friedmam, por exemplo, a crise do capital encontrava-se:

No poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

Assim, o “remédio” para a solução dos problemas que a sociedade estava enfrentando deveria ser “Um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Convém ressaltar que, aos poucos, com a implantação das políticas neoliberais, os trabalhadores, tanto dos países de capitalismo avançado, quanto dos países subdesenvolvidos, vêm gradativamente sofrendo os efeitos dessas políticas, com a retirada de diversos direitos sociais conquistados através de muitas lutas dos trabalhadores, ao longo dos tempos. No entanto, esses efeitos são mais avassaladores nos países de economia dependente. Citamos como exemplo a realidade brasileira que, após muitos avanços e retrocessos nas lutas da classe trabalhadora, somente em 1988, foi possível a ampliação dos direitos sociais, com a consolidação da Constituição Federal.

Dentre esses direitos, destacamos o direito à educação que a Constituição Federal de 1988 traz como dever do Estado,

em primeiro lugar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96 deveria cumprir ao que determina a Carta Magna, que assegura, no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, o que segue:

Art. 2º - A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 6, grifo nosso).

O Estado que garante e se responsabiliza pelo direito à educação, na Constituição Federal de 1988, já não é mais o mesmo, quando então é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Quando da aprovação da referida Lei, após oito anos, ocorre a transferência de responsabilidades, colocando em primeiro lugar a família como responsável pela educação de seus filhos e não mais o Estado, como assevera a Constituição Federal/88.

Isto porque, com a implantação do modelo neoliberal, no Brasil, a partir do final da década de 80, o Estado brasileiro, em cumprimento aos ditames dos organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial – BM, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização Mundial do Comércio – OMC, consente que a responsabilidade, quanto ao direito à educação, seja transferida para a família e para a sociedade civil. Assim, um dos papéis do Estado passa a ser o de vigilante, e cria uma série de mecanismos de controle e avaliação¹ no setor educacional.

¹ Em 1996, o Estado implanta, através do Ministério da Educação e Cultura – MEC, os “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s”. Logo em seguida, o órgão oficial do Estado brasileiro cria uma série de mecanismos de controle de avaliação da educação como: SAEB, ENEM dentre outros.

Por outro lado, embora o Estado afirme, tanto na Constituição/88, quanto na LDBEN 9394/96, a prioridade ao acesso, garantia e permanência do cidadão na educação básica², ainda se encontra uma longa distância entre o que é exposto no âmbito da legislação e a realidade vivenciada nas diversas regiões do país. Observamos, na prática, uma contradição, pois o mesmo Estado que assegura o direito à educação a todas as crianças de 7 a 14 anos (Art. 4º - LDBEN 9394/96), bem como àqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular (CF/88), é o mesmo Estado que nega esse direito, quando não oferece as condições necessárias, não só para o acesso, mas também para a permanência do cidadão na escola, priorizando políticas sociais *compensatórias* em detrimento dos direitos sociais básicos.

Essa política de cunho compensatório tem como referência a denominada “focalização” em que:

Os pobres passam a ser uma nova categoria classificatória, alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo sua condição de “pobre” por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado, existem “naturalmente” ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora. (SOARES, 2000, p. 13).

Nessa lógica, a atuação do Estado será a de “assegurar” políticas sociais *compensatórias*, por meio da institucionalização de programas e projetos específicos para cada categoria ou classificação arbitrária de “pobre” que, segundo a visão burguesa, não possui “talento” e “habilidades” para competir e se inserir no mundo da produção.

² A educação básica na Lei n. 9394/96 corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A falta de materialização de políticas públicas, no âmbito da educação, para a sociedade brasileira, vem contribuindo para o aumento da exclusão social, principalmente, para os povos do campo e, conseqüentemente, para o acirramento de conflitos entre as classes sociais.

No bojo desses conflitos, o Estado brasileiro historicamente vem priorizando as políticas econômicas, em detrimento das políticas sociais. Quando essas políticas são efetivadas, elas ocorrem pela via paliativa, com o objetivo de amenizar as demandas sociais reivindicadas pela sociedade civil.

Apesar de observarmos, na década de 90, um certo refluxo por parte dos movimentos sociais, devido às conjunturas político-estruturais de desestabilização das formas de organização popular, alguns ainda mantêm ou tentam manter a organicidade em diferentes formas de resistência, tais como: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST; a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão – ASSEMA, dentre outros. Esses são movimentos sociais que respondem, hoje, pela luta de setores excluídos da sociedade brasileira residentes no campo.

No atual momento de aprofundamento do modelo neoliberal, no Brasil, e do fortalecimento dos setores excluídos do campo, temos a criação e implantação do “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, sob a mediação do Estado, através do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Esse Programa é a resposta do Estado às reivindicações dos trabalhadores do campo pelo direito à educação que, historicamente, lhes foi negado.

O PRONERA foi criado após o “I Censo da Reforma Agrária do Brasil”, realizado em 1998, em um trabalho conjunto com

o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e o INCRA, sob a coordenação da Universidade Nacional de Brasília – UNB. O censo revelou dados que, dentre outros, citamos o alto índice de analfabetismo nos assentamento e áreas de Reforma Agrária³. Com base nesses dados, foi instituído o PRONERA como “um instrumento que vem respondendo, com metodologias específicas, às demandas sociais por educação dos assentados” (BRASIL, 2004c, p. 5). Mesmo sendo um Programa que, no momento atual, visa atender às reivindicações dos assentados das áreas de Reforma Agrária deste país, tal programa ainda não garante o direito à educação, uma vez que não é permanente.

Conforme já referido anteriormente, o PRONERA é um programa social que só existe devido à força de organização dos movimentos sociais do campo que lutaram permanentemente para conquistá-lo e vêm mantendo essa luta pela sua continuidade, para que se torne uma política pública de fato e de direito.

Diante desse contexto e após oito anos de implantação do PRONERA, no estado do Maranhão, este trabalho objetiva analisar a formação dos educadores(as) do campo que atuam em assentamentos e acampamentos do MST, formados através do primeiro projeto do PRONERA, denominado “Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA” e voltado, especificamente, para formar professores leigos em nível médio Magistério.

Convém ressaltar que o Projeto foi realizado em conjunto com dois movimentos sociais – ASSEMA e MST –, entretanto nosso objeto de estudo tomou como referência apenas a forma-

³ Somente no Maranhão, o I Censo da Reforma Agrária do Brasil apontou um índice em média de 70% em 1998. Em 2001, os dados do IBGE e PNAD revelaram que, nas áreas rurais do Brasil, 29,8% da população adulta (15 ou mais anos) é analfabeta (BRASIL, 2004a).

ção dos educadores(as) do MST e a luta política desse Movimento por Educação do Campo, por duas razões. A primeira refere-se ao tempo estipulado para esta pesquisa: apenas dois anos. A segunda surgiu em decorrência da primeira, posto que seria imprescindível considerar a complexidade e especificidade que engloba cada movimento social que integrou esse Projeto.

Feitos alguns esclarecimentos, este estudo visa apreender os impactos da formação dos educadores(as) via o PRONERA, especificamente nos assentamentos do MST no Maranhão, tomando como parâmetro a contribuição desse Programa na melhoria da qualidade da educação e na formação política dos assentados que residem nas áreas de Reforma Agrária.

Toda a análise realizada, neste estudo, levou em consideração somente os(as) educadores(as) que depois de formados(as) se encontram atuando em salas de aula em suas comunidades de assentamentos ou como lideranças no seu movimento social.

Diante do exposto, buscamos, no decorrer desta pesquisa, responder aos seguintes questionamentos:

- a) Como os Movimentos Sociais do Campo vêm mantendo o processo de luta por terra e por educação no Brasil?
- b) Que proposições o PRONERA dispôs para a formação dos(as) educadores(as), assim como para todo o seu público-alvo e quais as repercussões desse processo, em oito anos de sua implantação?
- c) Quais os impactos da formação dos(as) educadores(as), via PRONERA, nas áreas de Reforma Agrária do MST, no estado do Maranhão?

A partir desses questionamentos, definimos, para esta pesquisa, o seguinte objetivo geral: analisar a formação dos(as)

educadores(as) do MST pelo PRONERA, explicitando os impactos desse Programa, tanto na melhoria da qualidade da educação, quanto na formação política dos assentados, a partir da perspectiva desses educadores(as). Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a luta dos movimentos sociais por terra e educação do campo, buscando apreender os determinantes econômicos, políticos e sociais, assim como explicitar como esses processos de luta por educação, articulados à luta por terra, têm favorecido a construção de novos conceitos de educação para os povos que habitam o campo brasileiro;
- b) Analisar as proposições do PRONERA e suas repercussões na formação dos(as) educadores(as) do campo, visando apreender os avanços e retrocessos, a partir da perspectiva desses educadores(as);
- c) Analisar os impactos do PRONERA, via formação dos(as) educadores(as), e suas contribuições nas áreas de assentamentos do MST no Maranhão, sob o ponto de vista desses educadores.

Ao longo do desenvolvimento deste estudo, tivemos como pressuposto básico o fato de que o objeto do conhecimento é construído em um processo contínuo e permanente, portanto, estará sempre inacabado em sua totalidade. Nesse sentido, não temos a pretensão de esgotar o tema aqui proposto, tendo em vista que a construção do conhecimento somente ocorre por via de outros conhecimentos, os quais possibilitam o exercício da apreensão, da dúvida e da crítica (Bachelard, 1996).

Para dar sustentação a esta análise, buscamos apoio em alguns estudiosos sobre o tema em questão, tais como os estudos de Caldart (2000, 2004), Molina (1999, 2004), Fernandes

(1999, 2000, 2006), Freire (1987, 1996), Martins (1985, 1986, 1989, 1995), Paoli (2000), Oliveira (2000), Anderson (1995), Coraggio (2003), Antunes (2003), Bosi (1992) no que se refere às análises sobre políticas sociais, educação do campo, formação dos educadores(as) do campo e questões agrárias. Buscamos, ainda, sustentação teórica em Mészáros (2003, 2004, 2005, 2006), Marx e Engels (1983), Sánchez Vázquez (1977), Gramsci (1974, 2002), Bachelard (1996).

Com esse referencial teórico, este trabalho, na medida do possível e dentro das nossas limitações, tomou como referência o materialismo histórico-dialético no processo de investigação. Nesse sentido, fizemos a opção por procedimentos metodológicos que possibilitassem incorporar elementos e indagações que foram sendo evidenciados no decorrer do processo investigativo, proporcionando o manuseio, principalmente, da pesquisa de campo e pesquisa documental.

A pesquisa de campo ocorreu em duas etapas. Na primeira, fizemos a coleta dos dados quantitativos referentes à Educação do Campo, na Supervisão de Educação do Campo – SUPPEC/SEDUC/MA. Também coletamos dados sobre os Projetos do PRONERA, na sede regional do INCRA/MA e na sala do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA.

A segunda etapa foi realizada junto aos educadores do MST. Nessa etapa, optamos pela coleta de dados através da entrevista semi-estruturada, com roteiro previamente estabelecido, por considerar que essa modalidade de entrevista proporciona maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, possibilitando, ainda mais, liberdade e espontaneidade aos entrevistados, requisitos a serem considerados no processo investigativo.

Nessa segunda etapa da pesquisa, foi possível realizar quatorze entrevistas, por dois motivos. O primeiro decorreu em função das condições objetivas impostas no processo de desenvolvimento deste estudo. O segundo fator que levamos em consideração foi que, dos 59 educadores(as) do MST formados pelo PRONERA, oito, de acordo com informações obtidas, encontram-se desempregados(as), ou seja, fora da sala de aula e, no atual momento, também não se encontram realizando atividades como lideranças, no movimento em pauta.

Todo o trabalho de coleta de dados foi realizado no período compreendido entre os meses de maio a julho de 2007. Após esse momento, partimos para o tratamento dos dados. Para tanto, organizamos todo o arsenal informativo coletado em quadros e tabelas, de forma que contemplássemos, da melhor maneira possível, o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, visando apreender o máximo possível a totalidade que permeou todo o processo de investigação, este trabalho de pesquisa encontra-se estruturado em cinco momentos distintos, mas que se completam.

O primeiro momento deste estudo é a **Introdução**, que trata brevemente do objeto de estudo, bem como a justificativa em estudá-lo, as questões norteadoras que se encontram intrinsecamente ligadas aos objetivos, o referencial teórico-metodológico e os procedimentos metodológicos para a coleta dos dados, assim como de uma rápida exposição sobre cada capítulo.

O segundo capítulo se intitula “**Movimentos sociais e a luta por educação do campo: resistência e negociações**”. Nesse capítulo, fizemos uma incursão pela história, mostrando, como ao longo do tempo, os trabalhadores(as) rurais brasileiros(as) são expropriados(as) de seus direitos sociais básicos e, ao mesmo tempo, eles(as) vêm incansavelmente lutando pela materializa-

ção desses direitos sociais básicos, como terra e educação. Este capítulo trata ainda de como essa luta política por terra e educação tem possibilitado a esses homens e mulheres do campo espaços públicos e a emergência de novos conceitos sobre educação.

O terceiro capítulo, “**A formação dos educadores e educadoras do campo vinculados ao MST via PRONERA**”, foi estruturado em dois subitens: o primeiro faz uma reflexão sobre as proposições e repercussões do PRONERA, possibilitando ter uma visão geral desse Programa, desde a sua implantação; o segundo subitem trata especificamente da atuação do PRONERA, no estado do Maranhão, tendo como eixo de análise a situação educacional maranhense.

O quarto capítulo, “**Os impactos do PRONERA nas áreas de assentamentos do MST no Maranhão**”, faz uma análise da formação dos(as) educadores(as) do MST, considerando os princípios e a proposta político-pedagógica adotados pelo “Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no estado do Maranhão PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA”, bem como as estratégias utilizadas pelo MST, nos espaços oportunizados pelo Projeto em referência, no decorrer de sua execução, visando ampliar a formação político-ideológica de seus/suas educadores(as). Por fim, analisamos as contribuições do PRONERA na formação política dos(as) trabalhadores(as) rurais e na melhoria da qualidade da educação, considerando, para tanto, a perspectiva desses(as) educadores(as), a partir de suas atuações educativas em suas comunidades de assentamentos.

Por último, apresentamos as **Considerações finais** sobre a investigação científica que realizamos, crendo que o trabalho não se fecha em si mesmo, mas se constitui um ponto de partida para outras investigações sobre o tema.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS E A LUTA POR EDUCAÇÃO DO CAMPO: resistências e negociações

2.1 Os trabalhadores do campo e a luta por terra e educação

A terra é considerada, pelos trabalhadores do campo, como um bem social dado pela natureza. A partir dessa compreensão, entendemos que a história da luta por terra no Brasil começou com a chegada dos europeus, há mais de 500 anos. Eles, ao chegarem aqui, não somente se apropriaram dos territórios dos povos que já habitavam nossas terras, os chamados povos da floresta, mas também impuseram sua cultura e sua ideologia.

Com a expropriação da terra e sua utilização como instrumento de poder, força material e simbólica, acumulação de riqueza, as terras brasileiras tornaram-se um campo fértil de conflitos, causa de dizimação de modos de vida de comunidades inteiras, quer seja de índios que habitavam as florestas, quer seja de negros que aqui chegaram à condição de escravos. Os índios, pela via da catequização e trabalho forçado por parte da igreja católica; os negros, por meio da escravidão que os europeus implantaram.

O Brasil-Colônia tem como característica a acumulação de capital pelos povos europeus, quando o país se tornou colônia de exploração dos portugueses que se apossaram do território, criando relações de dependência econômica e política, originando, assim, a formação da sociedade brasileira, como nos coloca Bosi (1992, p. 23):

Predominou uma camada de latifundiários com seus interesses vinculados a grupos mercantis europeus dentre os quais se destacavam

os traficantes de escravos africanos; dada essa dependência estrutural, tornava-se inviável a perspectiva de um capitalismo interno dinâmico na área colonizada. A expressão *capitalismo colonial* deve ser entendida como uma dimensão mercantil e reflexa.

É com base nos registros da história que afirmamos: a luta por terra, em nosso país, está vinculada às estruturas fundiária, política, econômica e social que a cada século torna-se mais complexo, o que Bosi (1992, p. 25) corrobora, mais uma vez, quando sintetiza a gênese da formação social brasileira da seguinte forma:

A formação colonial no Brasil vinculou-se: economicamente, aos interesses dos mercadores de escravos, de açúcar, de ouro; politicamente, ao absolutismo reinol e ao mandonismo rural, que engendrou um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravistas ou dependente entre os subalternos.

Dadas as origens de nossa sociedade, desde sua constituição, não somente o direito à terra, mas o direito ao trabalho, à educação, dentre outros direitos, foram colocados historicamente em segundo plano em nosso país. E quanto à questão da terra, especificamente, na atualidade, a realidade concreta tem revelado que “o gado expulsa o posseiro; a soja, o sitiante; a cana, o morador” (BOSI, 1992, p. 22).

A questão da luta pela terra é conflitante e complexa. Isto porque o trabalhador rural foi expropriado de seus instrumentos de trabalho e essa expropriação se origina e se alimenta no monopólio que faz da terra, o que Martins (1986, p. 67) denomina de “*propriedade da terra*” como “*direito que a sustenta, o uso que*

dela se faz”. Isso constitui o eixo estrutural da luta, dando sentido e unidade a todos os processos de lutas e enfrentamentos pela posse da terra que ocorreram até o presente momento. É a “propriedade da terra” um dos instrumentos que dá sustentação à classe hegemônica, por isso partilhamos das análises de Martins (1986, p. 67), quando afirma:

A forma assumida pela propriedade territorial “amarra” relações sociais, organiza relações de classes, sustenta relações econômicas e relações políticas, edifica uma determinada estrutura de poder, alimenta relações de dominação, define limites para a participação democrática das diferentes classes sociais, particularmente as classes trabalhadoras. [...]. A propriedade territorial constitui mediação essencial da organização política brasileira.

Com uma estrutura que alimenta a dominação tanto material quanto simbólica, com proibições, declaradas ou veladas, de limites da participação popular, os diversos conflitos que demarcam a história brasileira têm sido, em certo sentido, conflitos de origem camponesa⁴. Citamos o período entre 1946 e 1964, o qual representou um período de grande organização e mobilização dos trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade. Entretanto, o golpe militar de 1964, por um lado, representou uma das maiores derrotas políticas para os trabalhadores; por outro, possibilitou a recuperação e o fortalecimento do poder dos militares, nesse período. Eles (os militares) alcançaram tal intento, buscando uma base de sustentação política construída conforme nos coloca Martins (1986, p. 85)

⁴ A título de exemplo, destacamos: a Cabanagem, no Pará; a Balaiada, no Maranhão e Piauí; Canudos, na Bahia; Guerra do Contestado em Santa Catarina, dentre outras.

Para construir a base política do enfrentamento ditatorial às lutas populares no campo e na cidade, que haviam crescido enormemente entre 1946 e 1964, os militares receberam o apoio das classes médias, da burguesia, dos grupos multinacionais. E, também dos grandes proprietários de terra.

No campo, a derrota foi drástica, no que tange à organização política dos trabalhadores, na luta pela terra, tendo em vista que a ditadura militar torturou e matou os trabalhadores, em conjunto com os grandes proprietários de terra, dizimando, quase por completo, as lideranças, caracterizando, assim, o pacto político entre militares e latifundiários para a permanência da ordem estabelecida por esses grupos. Por isso não podemos negar que a história dos trabalhadores rurais, em nosso país até certo ponto, tem sido uma história marcada por derrotas de exclusão política e cultural, de negação ao acesso aos bens produzidos, de destituição ou restrição na participação democrática, tendo em vista que o processo de construção da democracia foi e continua a ser respaldado em um *“liberalismo com fundamento agrário e oligárquico”* (MARTINS, 1986, p. 71), alicerçado nos mandos e desmandos dos latifundiários e coronéis e não no mandato verdadeiramente legitimado pela classe popular.

É um período em que prevalecem a força, a coerção e a coação, o que fortalece as grandes oligarquias instauradas em nosso país há séculos, principalmente, nos Estados do Nordeste. Isso se constitui um dos mais graves problemas e entraves para a redução das desigualdades sociais e a materialização de uma reforma agrária.

Convém ressaltar que a reforma agrária se constitui um dos problemas sociais e políticos mais grave que marcam a realidade brasileira, pois o índice de concentração de terras, somente

no setor fundiário, é de 0,859 e o índice de concentração de renda é 0,6, de acordo com os dados do GINI⁵ de 2004.

Os dados oficiais⁶ do INCRA confirmam a elevada concentração fundiária no país, pois “os *imóveis com área superior a 2.000 ha* correspondem a apenas 0,8% do número total de imóveis, mas ocupam 31,6% da área total”. Diante desses dados alarmantes em pleno século XXI, quando a maioria dos países europeus realizou suas reformas agrárias desde os séculos XIX e XX, podemos afirmar: isso revela que, em nosso país, a realização de uma reforma agrária, no sentido radical do termo, representa, em sua essência para a classe dominante, uma certa desestabilização na política, daí a importância da presença permanente do Estado de classes, tendo em vista que:

É o Estado que expressa o caráter social e supra-individual do capital, que pode perceber as dificuldades representadas pela propriedade territorial ao próprio desenvolvimento capitalista e pode, por isso, colocar na sua agenda política uma proposta de reforma agrária. Mas o faz nos limites do pacto que o sustenta. Não pode ultrapassar os limites de compreensão e decisão estabelecidos pelas classes que o controlam (MARTINS, 1986, p. 70).

No que tange à “*propriedade territorial*”, não há como negar que é legitimada pelo Estado capitalista, o qual oferece a devida proteção, como bem expressa Martins (1989, p. 17): “*A propriedade da terra ganhou a consistência e pureza jurídica, já não precisa de um exército de dependentes que a garanta para o proprie-*

⁵ O índice de GINI é o indicador que mede o grau de concentração. O zero indica igualdade absoluta e 1 indica a concentração absoluta, portanto, quanto mais próximo de 1, maior a concentração. (REVISTA CARTA CAPITAL, ano X, n. 288, 2004).

⁶ Fonte pesquisada: **II Plano Nacional de Reforma Agrária**: paz, produção e qualidade de vida no meio rural. MDA/INCRA. 2004.

tário. Hoje o Estado é sua principal garantia”. Dessa forma, o Estado, além de demonstrar seu poder e força coercitiva, também deixa claro a quem serve e a quem defende.

Nesse contexto de expropriação da terra, do trabalho, do respeito, da dignidade, mas de permanente resistência, temos hoje, de acordo com Martins (1985), três principais frentes que demarcam as lutas sociais no campo, quais sejam: os assalariados, os posseiros e os sem-terra que lutam para sair do jugo da opressão econômica, política e ideológica dos que os mantiveram no cativeiro, tentando de todas as formas escusas torná-los degradados e miseráveis, perambulando sob o sol e a lua, como desgarrados da vida, porque foram arrancados brutalmente daquilo que representa a vida: *a terra*.

Diante da violação da liberdade, da emancipação, o homem do campo mantém sua resistência ainda que, há mais de 500 anos, tenha sido torturado e alijado. Esse homem do campo vem resistindo à “*cova de sete palmos*” em que os grandes proprietários de terras e o Estado burguês vêm tentando jogá-los. Ele (o homem do campo) demonstra força e coragem, porque expropriado da terra não significa desistência. Levantando-se com mais persistência e vontade de lutar, os homens e mulheres do campo vislumbram sua libertação por meio da luta política. Não se vêem mais como coitados e devedores de favores ao senhor latifundiário, pois já se reconhecem como sujeitos de direitos. Isto porque, segundo Martins (1989, p. 12-13),

Está terminando o *tempo da inocência* e começando o *tempo da política*. Os pobres da terra, durante séculos excluídos, marginalizados e dominados, têm caminhado em silêncio e depressa no chão dessa longa noite de humilhação e proclamam, no gesto da luta, da resistência, da ruptura, da desobediência, sua nova

condição, seu caminho sem volta, sua presença maltrapilha, mas digna, na cena da História.

Nesta caminhada, construindo sua própria história, os trabalhadores do campo travam uma batalha incessante com os donos do poder e lutam hoje, considerando as condições históricas, no mínimo, por uma reforma agrária que privilegie a partilha digna da terra, vista e considerada como um bem comum dado pela natureza, portanto, de uso comum. É nesse sentido que a luta pela terra é permanente e ganha força política na atualidade, tendo em vista que, para os trabalhadores do campo,

O acesso à terra por parte dos pobres e marginalizados é instrumento de libertação apenas na medida em que questiona e rompe o monopólio da propriedade por parte da burguesia latifundista, que tem na renda da terra a sustentação da sua dominação política iníqua, retrógrada e antidemocrática, fonte do inacreditável atraso deste “país do futuro”, que acumula riquezas e, em escala maior, acumula misérias de toda ordem. (MARTINS, 1989, p. 13-14).

Partilhando, ainda, das análises de Martins (1989, p. 14), “[...] a libertação dos pobres e marginalizados não começa nem acaba na propriedade”. Essa libertação somente tem sentido histórico se significar a emancipação desses pobres em sua totalidade, como ser social; deve trazer em sua essência a emancipação e, nesse movimento, a reforma agrária tem que ser de democratização da estrutura fundiária, ou seja, distribuição da propriedade da terra. Entretanto, qual reforma agrária está sendo posta em prática em nosso país?

Desde os governos militares, passando pelos mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e agora na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, não temos nenhuma mudança significativa.

O que existe no Brasil atualmente é uma política de assentamentos sociais, em que o governo federal e às vezes até governos estaduais, premidos pelos movimentos sociais, e para evitar que os conflitos de terra se transformem em conflitos políticos, resolvem conseguir algumas, seja de terras públicas, seja negociadas, seja desapropriadas, a assentar famílias. Essa é uma política de assistência social, apenas para se livrar do problema dos sem-terra e não para resolver o problema da concentração da propriedade da terra no Brasil (FERNANDES; STEDILE, 2005, p. 159).

Considerando o exposto e a realidade concreta do país, podemos afirmar que não temos de fato uma reforma agrária. Tanto o GINI de 2004 quanto os dados oficiais do governo federal, citados anteriormente, reforçam essa tese. Temos apenas uma *política de assentamentos sociais*, devido à pressão dos movimentos sociais do campo, ou seja, devido à força e à organização dos trabalhadores rurais, via os movimentos sociais do campo que tomam a frente do processo, através de ocupações, marchas, etc. Significa que a referida política de assentamentos sociais é, na verdade, o resultado das disputas de poder, de enfrentamento do confronto da luta de classes, com o assentamento representando o pedaço de terra conquistado pelos trabalhadores.

Uma das saídas que os trabalhadores já vêm fazendo é a luta permanente pela ampliação de direitos, tendo em vista que somente um pedaço de terra não quer dizer que já se tem as de-

vidas condições para uma vida digna. Tanto é verdade que mais uma vez os dados do governo federal mostram que “das 524.380 famílias entre 1995 e 2002, 88,3% não tiveram acesso à luz elétrica; 92,2% não receberam abastecimento de água; 52,7% não tiveram acesso à assistência técnica e 81,3% não tiveram acesso a estradas”⁷. Esta realidade demonstra a necessidade premente da continuidade da resistência, quando se chega a terra para dar continuidade a luta para a ampliação de direitos como educação, infra-estrutura, recursos financeiros para a produção agrícola, dentre outros.

A conquista plena desses direitos sociais deve está integrada a um projeto de sociedade que esteja vinculado à distribuição dos bens produzidos socialmente, com igualdade e justiça sociais. Mas, para que isso ocorra, é necessário que os trabalhadores rurais tenham consciência de sua condição de classe, para assumirem seu papel de sujeito histórico no movimento de transformação da sociedade.

É nessa perspectiva que homens e mulheres do campo, em suas lutas árduas pela conquista e permanência na terra, já têm a consciência de que uma de suas armas para a continuação e ampliação dessa luta é o acesso ao conhecimento. Sabemos, no entanto, que o conhecimento por si só nada pode mudar; pode, sim, orientar uma prática social – a práxis e, através dela, mudar a história dos trabalhadores, a qual tem sido traçada pelos opressores, como se estes fossem “generosos” para com os oprimidos. É essa falsa “generosidade” que tem sido uma das causas do massacre de centenas de trabalhadores, conforme nos coloca Freire (1987, p. 31);

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” con-

⁷ Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Reforma agrária e agricultura familiar: sementes de uma grande mudança.** 2005, p. 5.

tinue tendo oportunidade de realizar-se, da permanente injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

A tendência dessa “generosidade” é vir a ser abalada, ameaçada pela resistência dos “condenados da terra”, embora a classe opressora, via a legitimidade do Estado burguês, busque alternativas para continuar distribuindo “generosidades”. Na atualidade, essa “generosidade” está vindo em forma das “políticas de assentamentos sociais” (FERNANDES; STEDILE, 2005, p. 162), o que significa, na prática, mais uma tentativa, por parte da classe que se encontra no poder, de continuar subjugando e controlando a força transformadora desses homens e mulheres do campo.

A título de exemplo, destacamos a forma como vem se dando o acesso ao crédito bancário para os pequenos produtores de agricultura, com base familiar que vem sendo vista como uma das grandes “*generosidades*” do capital. No entanto, esse crédito bancário significa, em sua essência, a extração da mais-valia, pelo capital, de outras formas como as altas taxas de juros para retirar de forma velada o excedente, como bem explicita Damasceno (1990, p. 22)

Utilizando-se de mecanismo como os juros bancários extraídos pelo capital usuário e pela apropriação do excedente produzido pelo camponês através do processo de circulação de mercadorias, o capital, sem modificar aparentemente a condição do camponês como produtor autônomo, faz com que este passe, de fato, da condição de “proprietário real” para a de “proprietário nominal” dos meios de produção.

Sendo o capital fiel à sua lógica que é a de acumulador de mais-valia, como este sistema de produção pode ser democratizado? Será que, no modo de produção capitalista, que traz como uma de suas bases de sustentação a desigualdade social, existe a possibilidade para a democratização, distribuição ou redistribuição dos bens produzidos coletivamente? Isto porque democratizar,

Significa criar condições para que o camponês assentado tenha acesso a capital. Capital, em resumo, significa meios de produção acumulados. Ou seja, tenham acesso a crédito subsidiado, para que possam não só desenvolver a produção agrícola, mas também consigam instalar suas próprias agroindústrias, seus mecanismos de acesso a mercado e à comercialização, enfim, que se democratize também a propriedade dos demais meios de produção e comercialização (FERNANDES; STEDILE, 2005, p. 161-162).

A forma de crédito subsidiado não significa a continuidade do trabalhador rural ao jugo do capital?

Martins (1986, p. 177), em suas análises sobre essa questão, nos alerta;

A expansão do capitalismo no campo se dá primeiro e fundamentalmente pela sujeição da renda territorial ao capital. Comprando a terra, para explorar ou vender, ou subordinando a produção de tipo camponês, o capital mostra-se fundamentalmente interessado na sujeição da renda da terra, que é a condição para que ele possa sujeitar também o trabalho que se dá na terra. Por isso, a concentração ou a divisão

da propriedade está fundamentalmente determinada pela renda e renda subjugada pelo capital.

Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalhador continua subjugado pelo capital, haja vista que os meios que ele (o trabalhador) vem conseguindo para tentar se manter, na terra, constituem-se mecanismos utilizados pelo capital para expropriar o excedente econômico, o que leva os pequenos produtores ao endividamento cada vez maior, devido ao alto custo da infra-estrutura e ao baixo custo dos produtos. Isso prova mais uma vez que a “generosidade” está de fato voltada para atender aos interesses e à acumulação da mais-valia pela burguesia agrária e financeira.

Por isso é fundamental que os interessados e partícipes do processo de resistência tenham como bandeira de luta o acesso ao conhecimento, para compreenderem essa complexa realidade e torná-la uma luta forjada *com ele* e para *ele*, o trabalhador, tendo a consciência e visão crítica de que “já não há como separar o que o próprio capitalismo unificou: a terra e o capital; já não há como fazer para que a luta pela terra não seja uma luta contra o capital, contra a expropriação e a exploração que estão na sua essência” (MARTINS, 1986, p. 177). E mais ainda

[...] a grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplicas de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se soli-

darizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (FREIRE, 1987, p. 31).

Nessa perspectiva, uma das primeiras medidas que devem ser tomadas é fazer parte da caminhada a ser percorrida para a restauração e materialidade de uma verdadeira “*generosidade*” (FREIRE, 1987) lutar pela efetivação de uma reforma agrária que, em seu conjunto, englobe a derrubada das três cercas (FERNANDES; STEDILE, 2005) que há séculos vem destruindo, paralisando a emancipação do homem do campo, “a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância” (FERNANDES; STEDILE, 2005, p. 162).

Dentre essas três cercas, ressaltamos a segunda cerca, devido aos avanços que se vêm tendo no Brasil, como a criação de inúmeras cooperativas pelos trabalhadores rurais que, segundo Fernandes (2000), são mantidas, em sua grande maioria, pelo crédito subsidiado e sobrevivem negociando, via força e organização política dos trabalhadores, às altas taxas de juros para não entrarem em colapso. Isso leva o trabalhador à tranquilidade? Ou, após um determinado período, será obrigado a ter que entregar sua terra como forma de pagamento, devido aos altos índices dos juros, por não ter conseguido pagar o empréstimo?

Para compreender essas complexas relações, é necessário que o trabalhador tenha acesso garantido ao conhecimento. É em função desse reconhecimento que os homens e as mulheres do campo vêm articulando a luta pela terra e pelo conhecimento, tendo em vista que sem este não têm como vislumbrar uma sociedade igualitária.

Nesse sentido, à medida que as forças produtivas se desenvolvem e as relações sociais de produção se complexificam,

surtem novas formas e processos de luta, via movimentos sociais, e o Estado tem a necessidade também de adquirir novos meios, sendo um deles, criar espaços de negociações, buscando alternativas de minimizar os conflitos entre as classes sociais.

2.2 Estado burguês versus MST: negociando uma educação à “semelhança” dos interesses de classes

O ponto de partida desta análise é o reconhecimento de que o Estado é produto da sociedade de classes; é uma força superior criada pelo próprio homem no seio do conflito social e tem como base defender e proteger a pessoa e seus bens. Sendo assim, a segurança e a propriedade privada foram motivadoras de sua existência. O Estado somente tem sentido onde existem contradições e luta de classes.

Nessa perspectiva, diz Engels (1983, p. 135-136, grifo nosso)

O Estado não é, de modo algum, um poder que se impôs, à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da idéia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente

por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. **Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o ESTADO.**

A história registra que as condições objetivas, ao longo de cada momento histórico, exigem a redefinição do papel do Estado e estabelecem novas relações de poder entre Estado e sociedade. A título de exemplo, destacamos, neste estudo, dois momentos históricos, quais sejam: as crises do capital de 1929 e a de 1970. As profundas transformações, decorrentes dessas crises gerais, criaram novas relações de produção e novas relações de poder e, conseqüentemente, exigiram uma redefinição do papel do Estado.

Da primeira à segunda crise geral, decorreram-se 40 anos e, ao longo desse período, o Brasil experienciou duas ditaduras: a de Vargas entre 1930 a 1945 e a que se seguiu ao golpe militar de 64, a qual se estendeu até 1984.

Os diversos processos históricos que marcam profundamente a constituição da formação da sociedade brasileira são as expressões da materialidade de um Estado que, de fato, *se coloca acima e distante*, não das classes sociais fundamentais que demarcam a sociedade capitalista, mas daquela que é subjugada pela classe hegemônica, ou seja, a classe dominada. Por um longo período de ditadura, os brasileiros foram amordaçados, humilhados e tiveram seus direitos sociais e políticos amputados.

Esta realidade de dominação econômica e política de uma classe sobre a outra não é nada mais senão o ranço da gênese social da sociedade brasileira que vem passando de geração a geração, através da cultura dominante, conforme afirma Oliveira (2000, p. 58-59):

A formação da sociedade brasileira, se a reconstituirmos pela interpretação de seus intelectuais “demiúrgicos”, a partir de Gilberto Freire, Caio Prado Jr., Sérgio Buarque de Hollanda, Machado de Assis, Celso Furtado e Florestan Fernandes, é um processo complexo de violência, proibição da fala, mais modernamente privatização do público, interpretado por alguns como a categoria de patrimonialismo, revolução pelo alto, e incompatibilidade radical entre dominação burguesa e democracia; em resumo, de anulação da política, do dissenso do desentendimento.

Se por um lado, essa realidade denuncia a violência da burguesia, por outro, também registra os longos anos de resistência da classe proletária. No bojo desse conflito de caráter político, o Estado vem assumindo o seu papel, ora como repressor, ora como mediador, buscando o consenso “espontâneo” dos que têm o direito do pão à vida negado.

Com a crise mundial da década de 1970, a sociedade, em geral, se rearranja e essa realidade exige novamente a redefinição do papel do Estado. Isto porque, embora os conflitos de classes continuassem, neste momento da história, os movimentos sociais emergiram no seio da sociedade civil mais organizada e avançaram na luta. A partir dessa década, colocam em xeque os paradoxos de igualdade e justiça social propagados pela ideologia da classe dominante, dilemas que se expressam principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, como nos coloca Oliveira (2000, p. 70).

A Constituição balizou o campo da luta social e sacramentou uma série de direitos criados socialmente, dando-lhes a forma e a letra da Lei, o que reforça em muito a potência da pró-

pria luta social; o reconhecimento do conflito como via democrática por excelência. Institui o conflito e não o consenso, retomando as aspirações do direito que a sociedade guardou em si, atropeladas pelo golpe de 64.

Do período referente à segunda crise mundial, interessa a este estudo destacar que, embora a Constituição Federal de 1988 tenha trazido garantias e prerrogativas sociais na letra da Lei, o que a história tem mostrado é a negação dos direitos constitucionais já garantidos. Há uma distância muito grande entre o que está posto e legitimado, constitucionalmente, e a materialidade desses direitos básicos e inalienáveis de acesso ao pão de cada dia. Por isso, os tempos atuais são demarcados pelo aumento da pobreza e exclusão social da classe trabalhadora, subvivendo na indigência, quer seja nas cidades, quer seja no campo.

É o que nos coloca Paoli e Telles (2000, p. 103).

Entramos nos anos de 90 com uma democracia consolidada, aberta ao reconhecimento formal de direitos sociais, garantias civis e prerrogativas cidadãos reivindicados, mas que convive cotidianamente com a violência e a reiterada violação dos direitos humanos – um mundo que encena o avesso da cidadania e das regras da civilidade.

Nesse contexto de “*reiterada violação dos direitos humanos e sociais*”, os movimentos sociais do campo brasileiro, protagonizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, ganham a cena pública na luta não somente por terra, como observávamos até a década de 80. A luta se amplia e os conflitos se acirram, exigindo um redirecionamento do Estado, haja vista que a própria Constituição Federal de 1988 baliza es-

sas reivindicações, como o direito subjetivo à educação que, até o presente momento, principalmente nas áreas rurais brasileiras, ainda não foi garantido, pelo menos no que determina a Lei, qual seja, o cumprimento das obrigações do Estado em oferecer, no mínimo, educação básica gratuita a todos os brasileiros. Esta é uma contradição: o Estado que assegura o direito é o mesmo que o nega.

Como marco dessa luta por terra e educação, os Movimentos Sociais do Campo organizam-se e, em 1997, com a realização do I ENERA, criam o movimento denominado “*Articulação Nacional por uma Educação do Campo*”, demarcando um espaço específico de luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação que atenda aos seus reais interesses de classe, isto porque estes trabalhadores e trabalhadoras do campo têm consciência de que, no sistema capitalista, a escola tem uma estrutura dual. Por um lado, é um corredor que leva à produção ou ao desemprego e, conseqüentemente, a exploração da força de trabalho. Por outro, uma minoria de indivíduos passa por um longo período de escolarização, preparando-se para exercer a função de dono dos meios de produção, ou para assumir postos de trabalho confiados somente a alguns privilegiados.

As contribuições de Cunha (1980), a partir da leitura da Teoria da Escola Capitalista de Baudelot e Establet, ressaltam que a estrutura do aparelho escolar capitalista é formado por duas redes de escolarização: a rede Primário-Profissional – PP e a rede Secundário Superior – SS. O primeiro grupo é composto por crianças que obtiveram desempenho insuficiente e o segundo grupo são aqueles que tiveram desempenho “normal” e “superior”.

De acordo com Cunha (1980, p. 36):

As duas redes são contraditórias pelas classes sociais às quais são maciçamente destinadas; pelas posições da divisão social do trabalho para as quais vão os destinatários de cada qual; pelo tipo de inculcação da ideologia burguesa vigente em cada rede. As redes de escolarização são estanques; heterogêneas pelos conteúdos ideológicos e pelas formas de inculcação adotadas, opostas pela sua “finalidade”, pois conduzem a posições tendencialmente antagônicas da divisão social do trabalho; distintas pelo recrutamento, pois se dirigem as classes sociais antagônicas.

Conscientes do sistema dual da escola capitalista, os Movimentos Sociais lutam, principalmete, desde 1990, por novos espaços de formação dos trabalhadores. Nesse novo espaço, vislumbramos uma educação do campo à luz da ideologia proletária, que tem como princípio fundamental.

A união do trabalho produtivo ao ensino, desde cedo; união do trabalho manual e do trabalho intelectual; aquisição, pelos trabalhadores, de uma formação científica elevada que lhes permita compreender o processo de produção como um todo; formação teórica que dê aos trabalhadores os meios de pensar com a própria cabeça sua condição e de explicar a sociedade (BAUDELLOT; ESTABLET apud CUNHA, 1980, p. 48).

Os protagonistas dos conflitos sociais reconhecem a educação como um instrumento de luta de classes, por isso ambos aspiram pelo controle da mesma: os Movimentos Sociais, porque, além de terem a consciência de seus direitos adquiridos, reconhecem que, sem uma educação que promova a emancipação

da classe proletária, a possibilidade pela conquista de uma sociedade justa e igualitária torna-se mais distante; a classe dominante, porque reconhece que povo educado, na perspectiva proletária com conhecimento garantido, é povo emancipado.

Essa luta política que vem atravessando todas as condições históricas, passando de geração a geração, Marx e Engels (1980, p. 26) a expressam da seguinte forma.

A história de toda sociedade até agora existente [...] é a história de luta de classes. O homem livre e o escravo, o patrício e o plebeu, o barão feudal e o servo, o mestre de uma corporação e o oficial, em suma, opressores e oprimidos estiveram em constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, aberta outras, que acabou sempre com a transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em conflito [...]. A moderna sociedade burguesa, saída do declínio da sociedade feudal, não acabou com os antagonismos de classe. Não fez mais do que colocar novas classes, novas condições de opressão, novos aspectos da luta no lugar dos anteriores. A nossa época da burguesia, distingue-se, contudo por ter simplificado os antagonismos de classe.

Assim, pelo exposto, não podemos negar o que Marx e Engels (1983, p. 137) já nos mostravam desde o século XIX.

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito dela, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante,

classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida.

No início do século XXI, no bojo dos conflitos sociais, o Estado, defendendo os interesses da burguesia, assume um papel de negociador e assim se submete a uma negociação com os Movimentos Sociais. A realidade, no entanto, tem mostrado que os processos de materialização dessas negociações têm se dado eminentemente pela via paliativa, ou seja, pela substituição ou retirada dos direitos sociais básicos conquistados, através de *políticas e programas sociais compensatórios e focalizados*⁸, tanto no campo quanto na cidade.

Para os trabalhadores do campo, os acirramentos que se deram, a partir da década de 90, tendo o MST à frente dos processos de negociação com o Estado burguês, são resultados válidos e vitoriosos. Entretanto as vitórias até aqui conquistadas, como o acesso à educação, foram balizadas de acordo com os interesses do capital nacional e do capital financeiro internacional.

2.2.1 PRONERA: resultado das negociações entre o Estado burguês e os Movimentos Sociais do Campo

Em julho de 1997, na UNB – Brasília, foi realizado o “*I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA*”, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais

⁸ *Focalização*, aqui tratada, em sentido mais geral, “significa o redirecionamento de recursos e programas para determinados grupos populacionais, considerados vulneráveis no conjunto da sociedade [...]”. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Coord.). **O comunidade solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 13. Isso representa na materialidade a fragilidade ou mesmo a interrupção dos processos de lutas sociais por direitos sociais e ampliação destes, via os Movimentos Sociais.

Sem Terra – MST, em parceria com a Universidade Nacional de Brasília – UNB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Esse encontro teve como objetivo partilhar as diversas experiências em educação existentes nos assentamentos que vinham ocorrendo em diversas regiões do Brasil em conjunto com professores universitários de inúmeras instituições públicas em parcerias informais, principalmente, com o MST. Tal evento buscou também pressionar o Estado pelo cumprimento do direito à educação, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, nas áreas e assentamentos de reforma agrária.

A partir do referido encontro, realizou-se em 1998 o *I Censo da Reforma Agrária do Brasil*, em um trabalho conjunto com as universidades brasileiras e o INCRA, sob a coordenação da Universidade Nacional de Brasília – UNB. Como resultado, o *Censo* compôs dados concernentes, entre outros, ao alto índice de analfabetismo nas áreas de assentamentos de reforma agrária.

Tomando como base o referido *Censo* e considerando as experiências desenvolvidas nos assentamentos apresentadas no *I ENERA*, diversas entidades como as universidades brasileiras, através do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e os Movimentos Sociais do Campo, tais como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, dentre outros, o governo federal, por meio do então Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias, criou o “*Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*”, em abril de 1998, através da Portaria n. 10/98.

Esse Programa tornou-se, no campo da legalidade e institucionalidade, um marco de luta pela educação para as comuni-

dades assentadas, ainda que essa constitucionalidade, segundo Freitas (apud PAOLLI; TELLES, 2000, p. 110), seja

[...] construída na convergência dos movimentos sociais com o universo das leis e instituições, parece, hoje, estar ao revés das tendências e propostas de redefinição conservadora do papel do Estado, nas quais, as políticas sociais cedem lugar a centralidade da política industrial, os critérios de justiça são abandonados em nome dos critérios de eficácia, nos quais enfim, há o abandono da ética da responsabilidade em favor da ética da eficiência como fundamento para políticas sociais compensatórias e já não mais redistributivas.

Portanto, o PRONERA configura-se como uma política social *compensatória* que, em face da iminência de conflito social, o Estado intervém, dando uma resposta aos trabalhadores do campo em forma de programas e projetos, a fim de que se acomodem e não desestabilizem o ciclo de acumulação do capital.

Então, sendo uma *política compensatória* específica de intervenção estatal, o PRONERA é um programa que visa oferecer educação para os trabalhadores do campo, em áreas de assentamentos e reforma agrária. É uma resposta do Estado às demandas por políticas sociais aos assentados das áreas de reforma agrária, configurando-se num discurso ligado aos critérios econômicos, conforme observamos no próprio Manual de Operações (BRASIL, 1998, p. 6, grifo nosso).

Reforma Agrária - Compromisso de Todos –
“não basta dar terra. É preciso assegurar programas e ações articuladas de diversos minis-

térios e instituições públicas que promovam a sobrevivência dos assentamentos: crédito subsidiado para as lavouras e para a **construção** de moradias, estradas, armazéns, escolas, postos de saúde, alimentação das famílias, criação de cooperativas, entre outros. Em outras palavras, **o grande desafio da reforma agrária hoje está em garantir a viabilidade econômica do assentamento.**

Essa política social *compensatória* desenvolve ações educacionais voltadas prioritariamente para a redução do alto índice de analfabetismo que assola os assentamentos e áreas de reforma agrária das regiões brasileiras, após considerar as razões que seguem

[...] o alto índice de analfabetismo e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários dos Programas de Reforma Agrária;

Tendência verificada entre os dirigentes municipais de considerar os assentamentos áreas federais e, portanto, fora do âmbito de sua atuação;

A preferência do Ministério da Educação pela política de reforço do ensino regular (BRASIL, 1998, p. 7).

Devemos considerar que, o que se encontra legalizado oficialmente, no campo das políticas sociais *compensatórias*, é resultante da luta histórica dos movimentos sociais, especificamente no campo do direito à educação, porque os demais direitos sociais, como habitação digna, acesso à saúde e previdência, continuam a ser negados. De acordo com os estudos de Maria Célia Paolli e Vera da Silva Telles, no artigo “Direitos Sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo” (2000, p. 103).

Nos anos 80, os movimentos sociais se organizaram, os sindicatos se fortaleceram e as aspirações por uma sociedade mais justa e igualitária ganharam forma na reivindicação de direitos, projetaram-se no cenário público, deixaram suas marcas e conquistas importantes na Constituição de 1988 e se traduziram na construção de espaços plurais de representação de atores coletivos hoje reconhecidos como interlocutores válidos no cenário político nacional.

Mesmo com uma conjuntura político-estrutural que vem minimizando cada vez mais as conquistas históricas dos trabalhadores em geral, no campo dos direitos sociais, os Movimentos Sociais ainda resistem e conseguem deixar suas marcas nas lutas pelas disputas de poder e espaços públicos. Segundo os estudos de Paolli e Telles (2000, p. 103),

Com uma democracia consolidada, aberta ao reconhecimento formal de direitos sociais, garantias civis e prerrogativas cidadãs reivindicados, mas que convive cotidianamente com a violência e a reiterada violação dos direitos humanos [...] em um mundo que encena o avesso da cidadania, [...] que garante os direitos políticos democráticos, mas não consegue fazer vigorar a lei, os direitos civis e a justiça no conjunto heterogêneo da vida social [...], tornando o Estado cada vez mais ineficaz em tornar efetivas suas próprias regulações.

Considerando o exposto, podemos afirmar que, no atual momento, além de outros fatores, o que vem movendo o Estado capitalista neoliberal são as reivindicações impostas pelos Movimentos Sociais, especialmente a partir da década de 90. Tanto é

que o “ENERA” constituiu-se como o marco inicial de “*espaço de representação de negociação e interlocução pública*”, conforme Paolli e Telles (2000, p.106), abrindo caminhos e forçando o Estado capitalista a fazer algumas concessões, nesse caso, voltadas para a educação dos trabalhadores do campo.

Destacamos que uma das questões centrais expressas no “*Manual de Operações do PRONERA*” referem-se às parcerias. E em quase todas as regiões do Brasil, as IFES tomaram a frente e são, hoje, as principais parceiras dos Movimentos Sociais do Campo, o que significa a recuperação ou aprofundamento do compromisso social dessas instituições para com os povos do campo.

No Maranhão, as três instituições públicas de ensino superior, Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET/MA, são parceiras e desenvolvem projetos na área de educação, em inúmeros assentamentos de reforma agrária, desde 1999, com recursos do PRONERA.

A título de exemplo, destacam-se os projetos vinculados ao PRONERA, os que já foram executados e os que se encontram em processo de desenvolvimento, até o momento, pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, através da Assessoria de Interiorização – ASEI. Dentre eles, destacamos:

- a) **EJA:** Alfabetização e Ensino Fundamental, realizado pelo Departamento de Educação I/UFMA, em parceria com a Federação dos Trabalhadores Rurais – FETAEMA (1999 a 2001);
- b) **EJA:** Alfabetização e Ensino Fundamental, realizado pelo Departamento de Sociologia/UFMA, em parceria com a Federação dos Trabalhadores Rurais – FETAEMA (2002 a 2005);
- c) **EJA:** Alfabetização (1ª e 2ª séries do Ensino

Fundamental) e Escolarização de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, feito em conjunto com o Departamento de Educação II/UFMA e os Movimentos Sociais ASSEMA e MST (1999 a 2001);

- d) **EJA:** Alfabetização (3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental), feito em conjunto com o Departamento de Educação II/UFMA e os Movimentos Sociais ASSEMA e MST (2002 a 2005);
- e) **Projeto Magistério em nível médio:** para educadores e educadoras da Reforma Agrária, realizado em conjunto com o Departamento de Educação II/UFMA e os Movimentos Sociais ASSEMA e MST (2002 a 2005);
- f) **EJA e Capacitação de Educadores do Campo:** realizado em conjunto com o Departamento de Educação II/UFMA e o MST (2002 a 2005);
- g) **Curso Técnico em Enfermagem em nível médio:** desenvolvido pelo Departamento de Enfermagem /UFMA em conjunto com o MST (2004);
- h) **II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo:** realizado em conjunto com o Departamento de Educação II/UFMA e os Movimentos Sociais ASSEMA e MST (a partir de 2005).

Após oito anos de atividades e algumas pesquisas realizadas, nas diversas áreas e assentamentos de reforma agrária, no estado do Maranhão, é possível dizer que o PRONERA é, atualmente, no âmbito nacional, um dos programas na área das políticas sociais *compensatórias* que vêm contemplando o que Santos (2004, p. 74) denomina de “*cooperação intergovernamental*”, na medida em que coloca o desafio ou a oportunidade às universidades públicas brasileiras e às outras instâncias para cumprirem seus papéis sociais, junto aos povos do campo.

Na luta para reduzir as desigualdades sociais, o PRONERA constitui-se como uma alternativa para amenizar a falta de acesso ao direito à educação, como expressa uma das lideranças dos movimentos sociais, conforme o Relatório parcial do Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA (2003, p. 26): “Todos os momentos no projeto foram importantes, pois fizeram parte da minha formação e do meu compromisso com a luta pelo direito de todos (as), que são como eu, excluídos dos direitos sociais”.

Para os homens e mulheres do campo, que foram historicamente expropriados de seus direitos como terra, educação, previdência, trabalho, podemos inferir que, através do PRONERA, esses sujeitos históricos adquiriram mais conhecimentos, com vistas a lutar pela transformação dessa sociedade atual em que se assentam as bases das desigualdades e exclusões sociais. Para tanto, os trabalhadores têm consciência de que somente irão conquistar e legitimar seus direitos, se tiverem acesso garantido ao conhecimento. É o que revela um dos sujeitos pesquisados: “O PRONERA é uma fonte de conhecimentos para os assentados de cada comunidade que estão aprendendo até mesmo para ensinarem a seus próprios filhos lutarem por seus direitos e a serem cidadãos”. (EDUCADORA DE EJA DO MST).

Tomando como base o depoimento da educadora acima, notamos que os assentados, por meio da realização de projetos educacionais, através do PRONERA, em sua comunidade, não somente obtêm os conhecimentos básicos para a aquisição da leitura e escrita, como também tomam consciência de que esse conhecimento estimula a luta cada vez mais por seus direitos. Nesse sentido, possibilita aos assentados sentirem-se capazes de lutar por uma vida mais digna.

Esse Programa, ainda que não atenda às reais necessidades das comunidades de assentamentos, em razão dos altos índices de pobreza e exclusão social, instaladas pela ordem vigente deste país, mesmo que timidamente, vem contribuindo para recuperar um pouco a dignidade humana, diminuindo, de alguma forma, o alto índice de analfabetismo, de acordo com o depoimento a seguir: “O impacto do projeto na comunidade foi ter tirado alguns companheiros do analfabetismo, que tinham vergonha de ter que pôr o polegar como assinatura nos documentos, e agora se sentem mais úteis e cidadãos em saber ler e escrever depois de adultos”. (EDUCADORA DE EJA DO MST).

Apesar de o PRONERA ser apenas mais um dos programas voltados para reduzir os índices de analfabetismo, especificamente, para as áreas e assentamentos de reforma agrária, sua contribuição ainda tem pouca visibilidade, tendo em vista que o mesmo ainda não conseguiu atingir todos os assentamentos e áreas de reforma agrária do país. Destacamos ainda que esse Programa sofre constante descontinuidade em suas ações, proporcionando a desmotivação de seu principal público-alvo, que são os jovens e adultos analfabetos.

Nessa perspectiva, é importante compreender que, com a educação de jovens e adultos, é necessário que o educando venha e permaneça na sala de aula, ou seja, é preciso que ele perceba que existe significado para que retorne e permaneça na sala de aula estudando. Por isso é imprescindível trabalhar permanentemente a auto-estima desse sujeito social e a importância do conhecimento para sua vida no cotidiano e para a continuidade da própria sobrevivência.

Segundo depoimento abaixo, podemos afirmar que alguns deles já têm essa compreensão, pois o PRONERA “Contribuiu com muitos analfabetos que faziam projetos e não sabiam colocar sua assinatura e chegavam a pagar até cinquenta reais

para um procurador. Aumentou a auto-estima das pessoas que se consideravam incapazes de aprender”. (EDUCADORA DE EJA DO MST).

Ressaltamos que, mesmo com os desafios impostos, o PRONERA, de acordo com o depoimento abaixo,

Está capacitando e garantindo o desenvolvimento de pessoas que já tem uma metodologia voltada para o meio social do campo na educação. Porque tem pessoas que precisam desse saber social para desenvolver nas nossas comunidades. Precisa-se desenvolver a educação do campo e fortalecer suas bases. (EDUCADOR DE EJA DO MST).

A implantação do PRONERA, em diversas áreas de assentamentos, vem se constituindo como uma referência para os assentados das mais diversas áreas de reforma agrária no Maranhão, pois os sujeitos participantes notam que esse Programa encontra-se voltado para a realidade na qual estão inseridos. Nos depoimentos, fica evidente que a prática pedagógica adotada em alguns projetos realizados por meio do referido Programa é comprometida com as expectativas das comunidades envolvidas. Fica evidente ainda que a formação oferecida pelo referido Programa vem contribuindo para a melhoria na qualidade da educação em diversas áreas e assentamentos, no estado do Maranhão, possibilitando aos assentados desenvolver seu senso crítico. Isto porque as políticas sociais vêm sendo reivindicadas na luta contra o capital, na perspectiva de atender aos interesses dos trabalhadores do campo, em contraposição ao paradigma do capitalismo agrário (FERNANDES, 2006) que se encontra voltado exclusivamente para atender aos interesses do agronegócio e tem como modelo a Educação Rural.

Dessa forma, é importante destacar as concepções tanto da educação rural como da educação do campo e a serviço de quais classes estão voltadas, se para os trabalhadores rurais ou para a burguesia agrária.

2.3 Da educação rural à educação do campo: as “Velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos

O propósito deste item é fazer uma reconstituição histórica dos movimentos sociais do campo, em defesa da *Educação do Campo* que, desde o final da década de 90, vem demarcando espaço, inclusive nas agendas do governo e no campo da legalidade, em contraposição à “Educação Rural”.

Este esforço objetiva mostrar que as lutas políticas dos trabalhadores do campo pela conquista de seus direitos sociais, dentre eles, o direito à terra, à educação, tornam-se espaço de emergência de novas concepções teóricas, construídas no seio da luta e a esta retorna, para redirecioná-la.

É importante destacar que a luta por terra, desencadeada pelos *camponeses*⁹, fertilizou o movimento pela Educação do Campo e favoreceu o reconhecimento de que a conquista da terra, assim como da educação e de outros direitos não se dá sem um conhecimento que oriente a práxis política e por ela seja orientado. A luta por educação do campo se originou no seio e

⁹ A categoria camponês, aqui utilizada, liga-se a um conceito histórico e político da agricultura familiar camponesa em contraposição às relações capitalistas de produção. De acordo com Martins (1995, p. 23), designa “o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso não é apenas um novo nome, mas pretende ser a **designação de um destino histórico**” (grifos nossos). No entanto, optamos neste trabalho em utilizar a categoria trabalhador (a) rural, posto que este sujeito social, no Maranhão se identifica mais, quando é tratado dessa forma.

no processo de construção do MST. De acordo com Paolli e Telles (2000, p. 106), isso significa que

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade.

Nesse sentido, temos uma adesão maior por parte de outros movimentos, tais como: Quilombolas, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Indígenas, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC. Todos esses movimentos se juntam ao MST, ASSEMA e CONTAG e aderem à luta por Educação do Campo, após o “I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA”, realizado em 1997, em Luziânia/Goiás.

Após esse Encontro, criou-se o movimento nacional denominado “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”. Estes são alguns dos principais fatos históricos que demarcam o início da luta por Educação do Campo, voltada para os povos que constituem e dão vida ao campo brasileiro.

Sob o ponto de vista legal, faz-se necessário, neste estudo, fazer uma incursão pelas Constituições e Leis da Educação brasileira, para demarcar o que foi materializado, no que se refere a “direitos” e garantias sociais institucionalizados para os trabalhadores e trabalhadoras do campo e como estes trabalhadores, a partir de suas práxis na luta política do movimento, foram criando e renovando conceitos e, ao mesmo tempo, demarcando seus espaços no campo da legalidade.

Essa luta dos trabalhadores pela educação não é realidade só do século XXI. Em função da correlação de forças estabelecida no final do século XX e início do século atual, os trabalhadores tiveram suas maiores perdas, especialmente no que tange aos direitos sociais.

Nessa perspectiva, a história registra que, desde a Revolução Francesa em 1793, em sessão da Convenção de 13 de agosto, de acordo com os estudos do professor da Universidade de Lisboa Agostinho dos Reis Monteiro, em seu artigo “O pão do direito à educação...” já se tentava garantir constitucionalmente, de forma mais efetiva, que “depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo” (MONTEIRO, 2003, p. 3). Isso nos leva a concluir que pão e educação são alimentos vitais para dignidade humana.

Ainda que este princípio esteja contido em uma revolução liberal como a francesa, para a consolidação da classe burguesa como classe hegemônica, demos destaque devido à profundidade de seu conteúdo e também para demonstrar que, apesar do tempo, essas necessidades vitais ainda não se constituem, legalmente, uma garantia efetiva do trabalhador em especial nos países denominados de economia dependente.

A partir desse entendimento e, tomando como referência a Educação do Campo, pode-se desvelar que nas Constituições Federais e Leis educacionais brasileiras houve, ao longo do tempo, a negação do direito à educação aos povos especificamente do campo ou que integram a zona rural, negação esta legitimada, institucionalizada e sancionada, exceção feita à Constituição Federal de 1988.

No caso da educação para os trabalhadores do campo, a legislação brasileira, até meados do final da década de 80 não contemplou os anseios dessa classe, quer seja se omitindo, quer

seja legitimando sua responsabilidade a outrem. Para demonstrar tal descaso, nada melhor que um órgão oficial para reconhecer tamanho idílio, como o Ministério da Educação e Cultura – MEC, quando da aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, (BRASIL, 2002, p. 7, grifo nosso), em que a relatora Edla de Araújo Lira Soares destaca ou faz o seguinte reconhecimento.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque e abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, **em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.**

Além desse fato, historicamente, aos trabalhadores do campo sempre foi dado um tratamento depreciativo e de menosprezo, como demonstra a criação da história do *Jeca Tatu* – o caipira preguiçoso, do liberal Monteiro Lobato, naturalizando-se no imaginário do povo brasileiro os significados ideológicos e políticos dessa história, como expressam muito bem as análises de Fernandes (1999, p. 58)

O caipira preguiçoso (porque doente) metamorfoseia-se no rico fazendeiro cercado de múltiplas comodidades urbanas (como televisão de circuito fechado, meio de comunicação que não existia no Brasil quando a história foi escrita), graças à intervenção de dois agentes

urbanos: o médico e os remédios de laboratório. Essa história, que expressa limpidamente os componentes ideológicos fundamentais da consciência urbana recente sobre o mundo rural, denuncia os vínculos reais entre o rural e o urbano.

Acrescentamos ainda que, em cada região do país, criou-se uma classificação arbitrária para o camponês como: *caipira*, *caiçara* nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste; *tabaréu*, *caboclo*, no Nordeste. Tais palavras, como nos coloca Martins (1995, p. 22),

Referem-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades e que, por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. Tem também o sentido de tolo, de tonto. Às vezes, querem dizer também “preguiçoso”, que não gosta do trabalho. No conjunto são palavras depreciativas, ofensivas.

Nesse sentido, e em um país de sesmarias, com suas terras cercadas por arames farpados pelos grandes latifundiários, não se trata de resquícios de matrizes culturais, como nos coloca a relatora no Parecer da Resolução nº 1, CNE/CEB, 2002, mas da falta de reforma agrária para a distribuição da terra, tendo ainda como elemento fundante, nesse processo de exclusão, a disseminação ideológica em favor da classe que domina o campo brasileiro, os latifundiários, em torno das comunidades que vivem no campo, como coloca Martins (1995 apud FERNANDES, 1999, p. 58)

Note-se a ‘incapacidade’ da sociedade agrária, através de sua população, desenvolver-se social, cultural e economicamente, presa de inér-

cia “doentia”. E a ‘terapêutica’ fundada na ideologia indicada, de ação exterior ao meio rural, de preeminência do meio e das concepções urbanas na definição do modo como a sociedade agrária deve integrar a totalidade do sistema social: como compradora e consumidora de mercadorias, como mercado.

Essa concepção criada e difundida se constitui um dos pontos fundamentais para não se investir em educação para os trabalhadores do campo. Quando a “*Educação Rural*” começa a ser introduzida no ordenamento jurídico brasileiro, nas primeiras décadas do século XX, é para atender aos interesses da classe dominante, cujo objetivo principal, naquele período, décadas de 20 e 30, momento em que estava se processando a industrialização no país, era para conter o “*movimento migratório e elevar a produtividade no campo*” (BRASIL, 2002, p. 9). Com isso o patronato visava manter o controle sobre os trabalhadores rurais para que não houvesse “*quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo*” (BRASIL, 2002, p. 10).

Tal fato se confirma com a Constituição de 1934 que inova na concepção de Estado, quando o coloca como “*educador e atribui às três esferas do poder público a responsabilidade com a garantia do direito à educação*” (BRASIL, 2002, p. 10). No entanto, a “*Educação Rural*” continua mantida sob o controle da elite latifundiária.

Nas Constituições de 1937 e 1946, também não temos avanços. Ao contrário, o silêncio continua, haja vista que, de acordo com Fernandes (2002, p. 95), “*Evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Desse modo, mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa o sistema de subjugação, implantando o ensino agrícola, mas sob o controle do patronato*”.

Esse controle é reforçado, reafirmado e legitimado pela Constituição de 1967 e pela Emenda Constitucional de 1969, no período ditatorial dos militares.

Convém destacar, também, além das Constituições acima referidas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71. Tanto uma quanto a outra são omissas; apenas legitimam o que já se encontrava determinado pelas Constituições, como a LDBEN 4.024/61, no seu Artigo 105 ressalta que “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (DAVIES, 2004, p. 85).

Como podemos perceber por meio do próprio texto da lei que, para o homem do campo, o que assegura, tanto nas Constituições, quanto na lei da educação, é a “*boa vontade*” de entidades que desejam fazer caridade a esses sujeitos para que estes se *adaptem ao meio*. Também na Lei 5.692/71 a situação não é diferente, pois à Educação Rural resta mais uma vez a adequação, como mostra o Parecer da relatora Edla de Araújo L. Soares: “propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período das férias à época de plantio e colheita das safras” (BRASIL, 2002, p. 27).

Somente a partir da década de 80, com o processo de redemocratização do país, é que temos alguns avanços no que tange aos direitos sociais, cujo marco histórico é a organização da sociedade civil que reivindica seus direitos e a promulgação da Constituição Federal em 1988. É essa Constituição, no seu Capítulo III, que trata do Direito à Educação, nos seus Artigos 205, 206 e 208, os quais garantem respectivamente:

Art. 205: A **educação, direito de todos e dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**

VII – garantia de padrão de qualidade;

Art. 208: O **dever do Estado com a educação** será efetivado mediante a **garantia de:**

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (grifo nosso).

De posse dessas garantias constitucionais, conquistadas arduamente, os Movimentos Sociais do Campo passam a avançar e fortalecer sua luta política, ganhando cada vez mais espaço no cenário político brasileiro, na busca pela efetivação dessas garantias sociais, tendo como principal protagonista, inicialmente, nesse processo, o MST, visto como nos coloca Caldart (2004, p. 228)

Se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se as discussões pedagógicas incluíssem como preocupação a realidade específica dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tratando-os efetivamente como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado a si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar. Ou pelo menos talvez tivesse demora-

do um pouco mais a perceber essa tarefa também como sua.

Os Movimentos Sociais do Campo também estão embasados no que é garantido na LDBEN 9.394/96 que, em seu Artigo 28, traz o seguinte destaque:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10, grifo nosso).

Nessa perspectiva e de posse de alguns direitos sociais garantidos e institucionalizados, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na legislação educacional atual, LDBEN 9.394/96, os povos do campo fortalecem ainda mais a sua história, não mais como sujeitos passivos, mas como sujeitos *de e da* ação. Dessa forma, a luta pela terra, pelo trabalho e pela dignidade ganha outra dimensão, pois a luta para conquistar o direito à educação, ao conhecimento, a partir da década de 90, incorpora outros Movimentos Sociais do Campo, já citados anteriormente. Estes se engajam e fortalecem ainda mais a luta, pois os(as) trabalhadores(as) do campo já vislumbram o que Mészáros (2004, p. 51) destaca muito bem:

O sujeito da emancipação não pode ser arbitrária e voluntaristicamente predefinido. Ele só estará apto para criar as condições de sucesso se abranger a totalidade dos grupos sociológicos capazes de se aglutinar em uma força transformadora efetiva no âmbito de um quadro de orientação estratégica adequado. O denominador comum ou o núcleo estratégico de todos esses grupos não pode ser o “trabalho industrial”, tenha ele colarinho branco ou azul, mas o *trabalho como antagonista estrutural do capital*. Isto é o que combina objetivamente os interesses variados e historicamente produzidos da grande multiplicidade de grupos sociais que estão do lado emancipador da linha divisória das classes *no interesse comum da alternativa hegemônica do trabalho à ordem social do capital*. Pois todos esses grupos devem desempenhar seu importante papel ativo na garantia da transição para uma ordem qualitativamente diferente.

Trata-se agora de questionar o que vem de cima para baixo e de lutar pela garantia do conhecimento para esses homens e mulheres do campo, a fim de que sejam os próprios construtores de sua história. Devemos considerar que tal luta é perpassada por uma disputa de forças e de poder entre as classes sociais que protagonizam a sociedade capitalista. De um lado, temos a classe burguesa que se encontra como a *protagonista* da História e, do outro, a classe proletária, aqui representada pelos trabalhadores do campo, haja vista que a tendência da primeira detentora dos meios de produção é apropriar-se privadamente da riqueza produzida socialmente e manter o domínio, a subjugação, não somente no campo material, mas também no campo simbólico, ideológico, como expressa Mészáros (2004, p. 69)

O que se espera das auto-imagens da ideologia dominante não é o *verdadeiro* reflexo do mundo social, como a representação objetiva dos principais agentes sociais e seus conflitos hegemônicos. Antes de tudo, elas devem fornecer apenas uma explicação *plausível*, a partir da qual se possa projetar a *estabilidade* da ordem social estabelecida. É por isso que a ideologia dominante tende a produzir um quadro categorial que *atenua* os conflitos existentes e *eterniza* os parâmetros estruturais do mundo social estabelecido.

Nesse contexto, quanto mais os conflitos se acirram entre as classes sociais, mais os antagonismos tendem a ser desvelados e “*esta característica será mais pronunciada* quanto maior for a importância dos interesses que motivam o confronto antagonístico dos principais agentes sociais” (MÉSZÁROS, 2004, p. 69). Portanto, não se trata somente de lutar por um direito, a educação, a terra, de forma isolada; trata-se de disputas de projetos político-ideológicos, filosóficos e culturais diametralmente opostos, em sua essência, de luta de classes.

Convém ressaltar que o movimento da Educação do Campo tem sua gênese social no processo de acirramento do conflito entre capital e trabalho, no final da década de 90, década esta marcada por intensas perdas dos direitos sociais, principalmente para os povos da América Latina. Essas perdas se deram em decorrência da contra-reforma do Estado e o controle demandado pelos denominados países de capitalismo avançado sobre os países subdesenvolvidos, através, principalmente, das políticas implantadas pelos organismos financeiros internacionais como: Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização Mundial do Comércio – OMC, dentre outros que, por meio da imposição de seus receituários, visam fragilizar os

já mais fracos e, assim, ter o controle da soberania nacional dos latino-americanos.

Essas práticas levaram os povos mais pobres ao desmoronamento. Contudo ao mesmo tempo em que, reacendendo das cinzas, não deixaram a esperança morrer ou ser roubada e mostraram, na contramão da História, que existe o outro lado; que essa História é feita também por aqueles que vivem “*de baixo para cima*” como nos coloca Eric Hobsbawm (1998) em seu livro “*Sobre História*”.

É nesse contexto dinâmico que houve alguns avanços, tais como: aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, através da Resolução nº 1 do CNE/CEB em 2002; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 2003; instituição por esse mesmo órgão de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, por meio da Portaria nº. 1374/2003, no ordenamento jurídico brasileiro. Este Grupo de Trabalho tem “a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes e educação do campo para divulgar, debater as diretrizes (BRASIL, 2004, p. 2). Destacamos, ainda, a publicação de diversos livros, a ampliação de pesquisas nas Universidades, a realização de duas “*Conferências Nacionais por uma Educação do Campo*” e a publicação pelo MEC das “*Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*”, em 2004.

É importante ressaltar que, além de todas essas conquistas, houve a criação e implantação do “*Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*”, em que se desenvolvem projetos que abrangem da Educação de Jovens e Adultos - EJA ao Ensino Superior. Ainda que seja um Programa e que não atenda às reais necessidades dos sujeitos sociais que habi-

tam o campo em sua plenitude, é o começo para a permanência desses sujeitos na luta de torná-lo uma política pública.

Essas conquistas são frutos dos conflitos travados no seio dos antagonismos entre as classes sociais, por isso é necessário delimitar o campo da *Educação do Campo*, pois este é analisado, como nos coloca Molina e Fernandes (2004, p. 53), a partir da categoria *território*, definida

[...] como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.

Além de projetarem distintos territórios, também são utilizados “*para representar o poder das teorias nos processos de transformação da realidade*” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 54). Por isso, é necessária a (re)construção de um paradigma para a Educação do Campo. Isto porque

Os paradigmas fazem a ponte entre a teoria e a realidade por meio da elaboração de teses científicas, que são utilizadas na elaboração de programas e sistemas, na execução de políticas públicas, de projetos de desenvolvimento. Estes têm como referências os conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 55).

Nesse sentido, podemos dizer que, historicamente, a *Educação Rural* vincula-se ao projeto de sociedade da classe dominante que, no campo, se traduz pelos latifundiários, pois sua gênese social “*está na base do pensamento* latifundista, empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 62). Os autores em pauta destacam ainda

Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. [...]. A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 61-62).

Visando desvelar esse modelo, o Movimento por Educação do Campo traz, em sua origem, a constituição de novos conceitos, significados, tendo em vista que, segundo Molina e Fernandes (2004, p. 67),

O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Afir-mamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Desse modo, a Educação do Campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua espacialização para as regiões, para as comunidades de agricultura camponesa.

Destarte, é nas “*velhas*” lutas políticas e no acirramento das contradições que vão se abrindo espaços para novos conceitos, dentre estes destacam-se o que professores e lideranças do PRONERA entendem por educação do campo:

É uma educação específica para o campo, que veio pro campo e que seja realizada no campo mesmo, é isso que a gente visa [...] É algo que é necessário já que tá na lei federal, na LDB. (Professor e liderança do MST);

É aquela educação que parte do próprio sujeito do campo [...] é a possibilidade de que a pessoa possa ver a condição social em que ele vive pra interferir depois nessa realidade em que ele está vivendo (Liderança)

É uma educação voltada para a realidade do campo, visando destruir todas as bases elitistas e conservadora que existem em relação à estrutura nacional, **que quebra a dicotomia em relação ao campo/cidade** e que trabalha o campo dentro das suas potencialidades política e pedagógica, enfatizando a questão produtiva. (PROFESSOR E LIDERANÇA, grifo nosso).

O paradigma da educação do campo visa compreender a relação campo/cidade como *“complementaridade: cidade não vive sem o campo e que não se vive sem a cidade”* (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 68). Nesse sentido, a educação rural liga-se ao campo do agronegócio – *agro-negócio*¹⁰, expropriando o trabalhador rural de seus direitos, expulsando-o da terra para a marginalização. Em contraposição a essa lógica perversa, a Educação do Campo só tem sentido e significado, porque está vinculada ao campo da agricultura camponesa – *Agri-cultura*¹¹.

¹⁰ AGRO-NEGÓCIO porque está voltado somente para os interesses dos capitalistas. Seu significado liga-se: “a monocultura, produção exclusiva para exportação, erosão genética, paradigma da Educação Rural”.

¹¹ AGRI-CULTURA, significa ligação intrínseca com os camponeses, com a terra, objetivando “a policultura, o trabalho familiar e geração de emprego, paradigma da Educação do Campo” (MOLINA; FERNANDES, 2004, 85).

De acordo com Molina e Fernandes (2004, p. 73)

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam, nesse sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem na terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

Como a produção do conhecimento é dinâmica, assim como o movimento da realidade concreta, que nos impõe a condição de permanentes vigilantes diante do que escrevemos, fazemos ou deixamos de escrever ou de fazer, consideramos que este estudo ainda se encontra em permanente processo de (re)construção, de críticas diante das primeiras leituras acerca do embate entre *Educação Rural* e *Educação do Campo*, haja vista o tempo e o período histórico do debate, da luta e de algumas conquistas na área do Movimento da Educação do Campo. Não podemos, no entanto, afirmar categoricamente que este Movimento seja um fenômeno “orgânico” ou se trata apenas de um fenômeno “ocasional”, como nos alerta Gramsci (2002, p. 36, grifo nosso)

No estudo de uma estrutura, devem-se distinguir os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos movimentos que podem ser chamados de conjuntura (e que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Também os fenômenos de conjuntura dependem, certamente, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico: eles dão lugar a uma crítica política miúda, do dia-a-dia, que envolve os pe-

quenos grupos dirigentes e as personalidades imediatamente responsáveis pelo poder. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente. **Quando se estuda um período histórico, revela-se a grande importância dessa distinção.**

Portanto, manter a permanente “*vigilância epistemológica*” (BACHELARD, 1996) é necessária. O cuidado se torna mais significativo, na medida em que ainda não há uma pesquisa de campo mais aprofundada, para sabermos se de fato o movimento “Por uma Educação do Campo” está, como nos coloca Gramsci (2002, p. 36), “*para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente*”. Por isso mais que dar afirmações, confirmações, este estudo busca compreender o atual período histórico, na complexidade das transformações que perpassam a atualidade do sistema capitalista. Desse modo, deriva o cuidado necessário que se fundamenta nas “*análises das situações: relações de força*”, posto por Gramsci (2002, p. 37), especialmente, quando ele expressa:

O erro em que se incorre freqüentemente nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional: chega-se assim ou a expor como imediatamente atuantes causas que, ao contrário, atuam mediadamente, ou a afirmar que as causas imediatas são as únicas causas eficientes. Num caso, tem-se o excesso de ‘economicismo’ ou de doutrinarianismo pedante; no outro, excesso de ‘ideologismo’.

Para tanto, temos a clareza do necessário acompanhamento do movimento das “*relações de força*”, no processo da história e sua dinâmica, na totalidade da sociedade capitalista e nas relações que vão sendo postas para uma educação do campo.

3 A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO VINCULADOS AO MST VIA PRONERA

Este capítulo trata da formação dos educadores e educadoras que estão vinculados(as) ao MST, especificamente aqueles(as) que foram formados(as) pelo “Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA”, através da Extensão Universitária da UFMA e executado no período de novembro de 2002 a março de 2006.

O Projeto supracitado abrange dois Movimentos Sociais do Campo: ASSEMA e MST. São movimentos de grande amplitude e complexidade, tendo, cada um, sua história de luta, suas especificidades, bem como processos de aprendizagem desenvolvidos em tempo e espaços diferentes, ainda que os princípios da formação, os conteúdos, dentre outros elementos, tenham sido discutidos e aceitos por ambos os movimentos.

É pelo exposto que optamos fazer uma análise somente da formação dos educadores e educadoras pertencentes ao MST. Faz-se, no entanto, necessário destacar, inicialmente, que a formação dos educadores(as) do campo que atuam nas áreas de assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária do MST não se inicia com a criação e implantação do PRONERA, na década de 1990. O referido Projeto é mais uma conquista na luta por uma formação de qualidade para esses(as) educadores(as) do campo.

Na caminhada do MST, a educação é um dos pilares, ao longo de vinte e três anos de sua existência, a contar da data de

sua fundação, em 1984. De acordo com Bezerra Neto (1999), a educação, no MST, caminha junto com a luta por terra, tendo em vista que o movimento, desde sua origem, vem tentando derrubar as *cercas do latifúndio, do capital e da ignorância*, conforme já nos colocou Stédile (2005). Para o MST, essas são as *cercas* que degradam, marginalizam e colocam os homens e mulheres do campo à margem da sociedade brasileira.

É com o intuito de derrubar essas *cercas* que, desde 1987 se desencadeou a luta pela titulação dos(as) educadores(as) que se encontravam atuando nas áreas de reforma agrária, mas que estavam na condição de professores(as) leigos(as), sem a formação necessária e adequada para realizarem seus trabalhos pedagógicos.

A partir dessa necessidade, o movimento em pauta fez uma parceria, em 1989, com a “Fundação para o Desenvolvimento da Educação Popular – FUNDEP”, localizada em Veranópolis/RS, que era, na época, a responsável pelas demandas do setor de educação dos movimentos sociais. Simultâneo a esse processo de parceria com a FUNDEP, o MST já vinha desenvolvendo um curso de magistério que passa a integrar a referida fundação e, no ano seguinte, uma outra turma é criada.

Este esforço do MST demonstra a preocupação permanente por uma educação de qualidade, para todos(as) os(as) trabalhadores(as) rurais Sem-Terra que integram esse movimento. Essa preocupação é reforçada, em maio de 2007, com a criação da campanha de alfabetização em todas as áreas de assentamentos e acampamentos do Brasil, com o lema “Todo e Toda Sem-Terra Estudando”, cujo objetivo é erradicar o analfabetismo de todas as áreas de reforma agrária. Assim, a luta por educação, vinculada à luta por terra, torna-se uma marca não só original como também fundamental, na organização do MST, servin-

do de base de ampliação e projeção, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Nesse processo de luta por educação, não há dúvida de que o MST é o grande responsável e o pioneiro, no Brasil, pois, para esse movimento, “investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra” (BEZERRA NETO, 1999, p. 62). Um dos grandes desafios para o movimento em pauta é

A combinação entre uma formação ampla, crítica e aberta, e uma formação que ajude concretamente na inserção de estudantes e educadores nos processos de um novo tipo de desenvolvimento rural, que é exatamente o que a existência destes assentamentos projeta. (BEZERRA NETO, 1999, p. 65).

Com essa perspectiva, o PRONERA é criado, constituindo-se, assim, mais uma conquista dos movimentos sociais, especificamente, do campo brasileiro, ainda que não represente a totalidade e o ideal de educação que vislumbram os povos do campo.

3.1 A implantação do PRONERA Nacional: proposições e repercussões

O PRONERA é uma política pública que tem sua materialização na forma de política social *compensatória*. Este reconhecimento não apaga o fato de que a luta e a organização dos Movimentos Sociais do Campo é pela garantia de políticas públicas permanentes, no âmbito da educação, como mais um direito social que deve ser não somente assegurado, independente de políticas de governo, mas também efetivado, permitindo aos trabalhadores do campo uma vida digna.

No Brasil, as políticas sociais ganham novos contornos, no contexto neoliberal, a partir da década de 1990. Com a redefinição do papel do Estado, as políticas sociais sofrem um duro golpe, pois o Estado brasileiro, em consonância com as regras do receituário neoliberal, faz a opção política pela dilaceração das já parcas e frágeis políticas sociais, recém conquistadas com a aprovação da Constituição Federal em 1988. Essa foi a estratégia posta em prática pela elite dirigente brasileira. “A focalização do gasto, a opção por fundos sociais de emergência e por programas compensatórios dirigidos exclusivamente aos grupos pobres e vulneráveis passaram a compor o núcleo duro da estratégia de reforma da área social” (DRAIBE, 1997, p. 216).

É importante registrar que essa postura anti-social, colocada em prática no Brasil, já vinha tendo alguns resultados negativos, no restante da América Latina. Isto porque,

Nos anos 90, o FMI assume a necessidade de conter as ‘tensões sociais’ provocadas pelos resultados dos ajustes e reformas implantados nos países latinoamericanos desde os anos de 70, exigindo dos governos dos países uma integração cada vez maior aos objetivos do Fundo na condução de suas políticas econômicas e sociais. (MELO, 2004, p. 128).

É dessa forma que o denominado “Estado Mínimo” tem sua materialidade nas áreas sociais, quando este se volta tão somente para a implantação tópica de algumas políticas sociais de cunho *compensatório*, para atender exclusivamente a determinados grupos sociais que se encontram em estado de extrema pobreza, visando amenizar a miséria que os rodeia. Por outro lado, esse Estado também não deixa de fazer algumas concessões aos grupos sociais que representam perigo à classe que se encontra no poder. Com essa prática, o Estado neoliberal tem como um

dos seus objetivos instrumentalizar a política econômica, para que possa recuperar a taxa de lucro que vem decrescendo, desde a crise do capital da década de 70.

De acordo com Coraggio, (2003, p. 78)

As políticas sociais – seja por razões de equidade ou de cálculo – estão direcionadas para *compensar* conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. Elas são o **complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais (entitlements) a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado** (Grifo nosso).

Nesse contexto de retiradas de direitos sociais, legitimadas pelo Estado neoliberal, as questões sociais são tratadas de acordo com os interesses do capital, sendo postas em último plano. Tanto é que

Os programas de combate à pobreza e de diminuição da pobreza presentes nas preocupações do FMI associado à questão da governabilidade dos países, desde 70, adquirem um caráter compensatório e de apaziguamento de ‘tensões sociais’; no entanto, não existem metas coordenadas para tais programas, o que sugere que a pobreza é um problema para ser resolvido a um prazo muito, muito longo. (MELO, 2004, p. 128).

Essa realidade é demonstrada, à medida que as classes trabalhadoras são expropriadas do direito ao trabalho digno e o

índice de desigualdade e exclusão social aumenta em proporções geométricas, ainda que tal fato seja imanente ao sistema capitalista.

As políticas sociais, em qualquer uma de suas formas de materialização, ligam-se às questões sociais de maior amplitude que são as lutas de classes, as quais são inerentes ao modo de produção capitalista, como nos expressa Pastorini (2004, p. 97)

As principais manifestações da questão social – a pauperização, a exclusão, as desigualdades sociais – são decorrências das contradições inerentes ao sistema capitalista, cujos traços particulares vão depender das características históricas da formação econômica e política de cada país e/ou região. Diferentes estágios capitalistas produzem distintas expressões da questão social.

Nessa perspectiva, o atual desenvolvimento das forças produtivas tem acirrado os conflitos sociais da sociedade capitalista. Trata-se de lutas sociais travadas nos diversos campos de poder. É nesse contexto que apreendemos os determinantes os quais dão origem às políticas sociais materializadas, através de inúmeros programas sociais compensatórios, principalmente no início do presente século.

As políticas *compensatórias* favorecem aos interesses do capital, à medida que são temporárias e são dadas em doses homeopáticas. O capital não tem interesse por uma educação que dê uma sólida fundamentação teórica, instrumentalize o trabalhador e o motive a uma reflexão crítica sobre a estrutura e funcionamento da sociedade capitalista e da escola de classes.

Este fato é justificado com as análises de Mészáros (2005, p. 27), quando expressa que

O capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas”, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema.

Ao capital interessa a reprodução do sistema e esta também depende da separação do trabalho manual e intelectual, da divisão de classe, da exploração dos trabalhadores, da extorsão da mais-valia e, sobretudo, do processo de desqualificação do trabalhador, além de outros fatores.

Assim, ao obedecermos ao receituário neoliberal, após três ou quatro décadas de sua implantação, a situação de miséria cresce em proporções geométricas, tanto quanto a concentração de riquezas em nível mundial.

De acordo com as pesquisas do Instituto de Políticas Alternativas para o Cone Sul – PACS (2003, p. 12)

Em 2003, 68 países ricos controlavam 98% do produto interno global, ao passo que 121 países pobres eram responsáveis por apenas 2% do PIB global;

20% da população do mundo detêm 86% da renda mundial;

Apenas 10 países concentram mais de 80% do conhecimento, linhas telefônicas, informações e internet;

Apenas 7,7 milhões de pessoas no mundo (0,13%), numa população mundial de seis bilhões, têm riqueza que equivale a US\$ 29 trilhões, ou quase três vezes o PIB dos EUA em 2003.

Os dados acima confirmam que as estratégias para o capital sair da crise serviram apenas para elevar, ainda mais, os alarmantes índices tanto de riqueza concentrada, por uma minoria, quanto de miséria partilhada por grande parte da população mundial.

O Brasil guarda, em sua gênese, os resquícios de uma formação social de colonização baseada no trabalho escravo dos povos indígenas e negros, por isso a situação não é diferente. “Numa lista com 126 países e territórios, o Brasil se constitui como a décima nação mais desigual do planeta à frente Colômbia, Bolívia, Haiti e cinco países da África Subsariana” (BRASIL, 2006, p. 32).

A realidade concreta vem revelando essa desigualdade nas formas mais indignas e adversas possíveis que os olhos humanos já não suportam mais ver e sentir. Enquanto 1% da população brasileira (mais ou menos 180 mil pessoas) detém cerca de 53% de toda a riqueza produzida no país, 30% ou o correspondente a 54 milhões de brasileiros vivem abaixo da linha de pobreza, conforme apontam os dados do PACS (2003). Isso significa que esse contingente de miseráveis sobrevive ou a cada dia morre um pouco, com apenas R\$ 2,83 por dia, destinados para satisfazer suas “necessidades básicas” (PACS, 2003).

É para atender a essa realidade que são criadas, na conjuntura atual, as políticas sociais em sua forma *compensatória*, voltadas exclusivamente aos pobres, como medidas paliativas, sob o discurso de ajudar, com “generosidade”, esse contingente populacional a se “inserir” no mercado de trabalho. Esses sujeitos excluídos são estigmatizados como despossuidores de “talentos”, ou seja, sem as competências básicas exigidas pelo capital para viverem nessa sociedade.

A raiz dessa exclusão social que tanto assola, historicamente, a sociedade capitalista advém do próprio processo de desenvolvimento do capitalismo e das suas manifestações que são estabelecidas na relação de exploração do trabalho pelo capital, ou seja, o sistema capitalista tem como base de sustentação a relação entre capital e trabalho. Essa é uma relação de exploração, de expropriação da força de trabalho para a produção do excedente, sendo este apropriado privadamente pela classe que controla os meios de produção.

Segundo Pastorini (2004, p. 105)

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão.

Considerando o *trabalho* como um dos direitos inalienáveis, pertencentes ao homem como condição *sine qua non* para sua auto-realização, tanto material quanto simbólica, tem sido um dos primeiros direitos a ser negado em sua universalidade.

Para o modo de produção capitalista, o trabalho assalariado é condição necessária e básica para a sua reprodução. Isso significa que

Perante a incapacidade de assegurar o direito ao trabalho (direito de viver trabalhando), a burguesia necessitou procurar uma estratégia que desse lugar ao direito de trabalho (ou de livre acesso ao mercado de trabalho) para posteriormente proteger o direito da assistência pelo trabalho. Com a liberalização do mercado de trabalho e tendo presente que os trabalhadores tinham a necessidade de vender sua força de trabalho [...], obtém-se a segurança material do trabalhador em troca da aceitação de uma instituição aparentemente neutra, mas com poderes de vigiar o social. [...]. O Estado (PASTORINI, 2004, p. 93).

É nessa perspectiva que o Estado de classes se consolida e passa a ser o vigilante dos interesses somente de uma classe, a burguesia. Esse Estado, aparentemente, mostra-se como uma entidade neutra, acima de qualquer suspeita, que prima e protege os direitos de toda a coletividade. Entretanto, esse mesmo Estado possui capacidade, legitimidade e poderes que se encontram “acima” das classes para reproduzir essa sociedade de classes, posto que

O Estado reproduz o sistema capitalista sem alterar praticamente as desigualdades por ele geradas, contendo possíveis conflitos, respondendo “humanitariamente” à situação de miséria e pobreza dos trabalhadores e dos grupos mais explorados, mas sempre dentro dos limites impostos pela acumulação do capital e pelo jogo político. (PASTORINI, 2004, p. 93).

De acordo com essa lógica, as políticas sociais existem devido à necessidade de acumulação do próprio capital, perdendo em sua essência a conquista pelos(as) trabalhadores(as) como direito de cidadania, o que tem possibilitado, ao longo da História, o ocultamento das lutas políticas dos(as) trabalhadores(as), na busca de seus direitos sociais básicos. Esse desvirtuamento tem levado, em grande parte, à desestabilização da classe trabalhadora, pois, quando se conquista um direito, este é passado como “benefício” aos desvalidos, uma vez que:

Na busca de ocultar o protagonismo das classes trabalhadoras no cenário de lutas políticas, a prestação de bens e serviços não é definida como direito de cidadania, e sim como uma dívida ou uma concessão do Estado, do capital ou dos partidos políticos, etc., reiterando as desigualdades, a exclusão e a subalternidade. Assim, os usuários, portadores de direitos, são reduzidos a beneficiários, assistidos, requerentes, etc., que receberão os serviços e benefícios sob a forma de políticas sociais e ou programas compensatórios, emergenciais e focalizados (PASTORINI, 2004, p. 93).

É dentro dessa lógica que as políticas sociais se sustentam e se mantêm ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista, tendo seus “beneficiários” bem definidos. Os(As) trabalhadores(as), dependendo de sua formação e de seu engajamento político, têm consciência dos efeitos e significados políticos de programas sociais dessa natureza. Para alguns militantes do MST, formados pelo PRONERA, os quais são, ao mesmo tempo, lideranças e educadores de sala de aula, esses *programas compensatórios* representam:

Garantir a estrutura do país em cima dessas bases defeituosas, mal estruturadas, desiguais,

preconceituosas e que desrespeitam o trabalhador, que desrespeitam a própria Constituição e os direitos que todo mundo tem. Porque em relação à concepção política do programa compensatório, ela é uma concepção que é incutida na mente principalmente dos sujeitos do campo como o conseguido, como o direito, o que na verdade não é. É como se fosse um tapa boca pra garantir o que se chamava há muito tempo de relações de compadrio, pra que as pessoas permanecessem ajudando caladas, sem se mobilizar e em troca disso elas conseguiriam esses pequenos bocados. (Liderança e educador do MST);

Isso daí ta muito vigente porque essas políticas compensatórias, por exemplo, o Bolsa-Escola, Bolsa-Família, isso por uma parte é boa, mas por outra é ruim porque os trabalhadores rurais muitas das vezes, eles se apegam muito nisso e deixa suas atividades de luta de lado e passam a esperar justamente por essa miséria todo o mês. (Professor do MST)

Hoje, dentro do MST, nós estamos discutindo em relação a isso, aos programas. Como é que temos uma organização de esquerda, revolucionária e que nós nos sustentamos por conta dos projetos? É uma contradição, mas a única possibilidade, a única alternativa pra nós é essa (Liderança e educador do MST).

Nesse contexto, surge o PRONERA como mais uma política pública do governo federal que vem se materializando de forma *compensatória*. Ele se constitui o resultado da luta árdua dos Movimentos Sociais do Campo por educação para os trabalhadores e trabalhadoras rurais, como uma das tentativas, para recuperar o déficit histórico de negação do direito à educação,

cujos objetivos principais são diminuir os altos índices de analfabetismo, nas áreas de assentamentos de Reforma Agrária no Brasil, conforme já referido anteriormente.

O PRONERA foi criado oficialmente em 16 de abril de 1998, através da Portaria N^o. 10/98, pelo então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, estando vinculado diretamente ao Gabinete do Ministro, tendo a aprovação imediata de seu primeiro Manual de Operações. Desde sua aprovação, o Programa sofreu poucas alterações em suas orientações gerais. A primeira ocorreu em 2001, quando foi incorporado ao INCRA e uma nova edição do manual é aprovada por meio da Portaria INCRA/ N^o 837/2001. A última alteração sofrida foi em 2004, via a Portaria INCRA/N^o 282/2004, cujo objetivo foi “adequar o PRONERA às diretrizes políticas do atual governo que prioriza a educação em todos os níveis, como um direito social de todos” (BRASIL, 2004c, p. 16).

Para que o PRONERA fosse implantado, além do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, em julho de 1997, que se constituiu como o primeiro marco dessa longa caminhada, foi realizado, também, o I Censo da Reforma Agrária do Brasil em 1998¹². Os dados da tabela abaixo se constituem o resultado de uma pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa que foi solicitada e financiada pelo atual Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, em 2004, e mostra essa realidade de forma mais abrangente e atualizada, por isso fez-se a opção, também, por essa pesquisa.

¹² O I Censo da Reforma Agrária do Brasil foi um trabalho realizado em conjunto com o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. A título de exemplo, no Maranhão o I Censo da Reforma Agrária de 1998 apontou um índice em média de 70% de analfabetos existentes nas zonas rurais.

Observamos que, no ano de 2001, quando PRONERA já se encontrava em desenvolvimento, a situação ainda não é nada animadora, conforme os dados pesquisados.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo da população do campo de 15 anos ou mais nos anos de 1991, 1996, 1998 e 2001 por regiões brasileiras

REGIÕES	1991	1996	1998	2001
Norte	38,2	*	*	*
Nordeste	56,4	44,9	42,9	40,7
Sudeste	28,8	19,8	20,0	19,6
Sul	18,2	13,4	12,9	11,9
Centro-Oeste	30,0	20,6	20,0	18,4
Brasil	40,1	31,2	30,2	28,7

Fonte: ANDRADE R. Márcia, PIERRO, M. Clara di. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação, 2007.

Essa situação é agravada, ainda mais, devido, principalmente, às próprias condições de existência dos assentamentos que, na maioria, não possuem infra-estrutura básica que garanta seu desenvolvimento.

Outra dificuldade encontrada foi o acesso a esses assentamentos, pela falta de estradas, transportes ou mesmo a localização. Essas dificuldades se constituem como um dos entraves para a implantação de políticas sociais dessa natureza. No entanto, com base nas pesquisas de Di Pierro e Andrade (2007), é possível visualizar um quadro das metas do PRONERA (tabela 2), desde a sua criação em 1998 e seu respectivo atendimento junto às áreas de assentamento de Reforma Agrária, conforme a tabela 3 que traz esse resultado, em relatório aprovado pela coordenação nacional do programa em pauta.

Tabela 2 - Metas e Orçamento – PRONERA – 1998 a 2002

Ano	Metas	Valores Orçamentários (R\$ correntes)		
		Previstos	Executados	%
1998	6.460	3.000.000,00	3.000.000,00	100,00
1999	56.590	21.500.000,00	8.377.236,47	38,96
2000	12.205	19.000.000,00	17.110.114,87	90,05
2001	23.728	24.114.712,00	9.030.240,00	37,45
2002	31.148	11.441.000,00	9.691.000,00	84,70
Subtotal acumulado	130.131	79.055.712,00	47.208.591,34	59,71

Fonte: ANDRADE R. Márcia, PIERRO, M. Clara di. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação. 2007.

Tabela 3 - PRONERA: Cobertura dos Projetos nos Assentamentos

Regiões	PAs Brasil 2003	PAs PRONERA	%
Norte	835	36	4,31
Nordeste	2.861	619	21,63
Sudeste	504	52	10,32
Sul	947	46	4,86
Sudeste	1.027	128	12,6
Brasil	6.175	881	14,6

Fonte: ANDRADE R. Márcia, PIERRO, M. Clara di. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação. 2007.

Os dados acima revelam que o PRONERA, ao longo do seu processo de desenvolvimento, tem deixado a desejar, na medida em que não cumpre sequer as metas estabelecidas, principalmente, se considerarmos que, diante da negação histórica do direito à educação, essas metas representam ainda uma ínfima parcela das reais necessidades dos povos do campo. Mesmo assim, estas existem somente devido à luta e ao poder de negociação por parte dos movimentos sociais.

Outra possibilidade levantada por Di Pierro e Andrade (2007, p. 33) é que, “num contexto de acirramento de conflitos, o governo federal procurou desestabilizar o MST, restringindo ao máximo os canais de financiamento aos quais os movimentos sociais organizados do campo pudessem ter acesso”.

Para os(as) educadores(as) do campo, formados(as) pelo PRONERA, a falta de efetividade nas políticas sociais, “centradas no trabalhador rural”, significa que “se eles fizerem isso, o trabalhador vai ficar inteligente e o trabalhador vai ficar no topo, onde eles estão e eles não querem isso” (Educadora do MST).

Essa atitude de retaliação, voltada especificamente ao MST, ocorre em função desse movimento social ser, desde sua origem, um movimento reivindicatório e por ser, na atualidade, o principal movimento social do campo brasileiro que vem enfrentando, principalmente, o governo federal na luta por seus direitos sociais. A forma que o governo encontrou foi a repressão imprimida pelos aparelhos do Estado como um dos mecanismo de desestabilização e de tentativa de impor o controle sobre as ações do MST.

Essa atitude que o Estado vem tentando imprimir demonstra que, ao mesmo tempo em que esse programa representa uma vitória para os trabalhadores e trabalhadoras rurais, através de sua organização, representa também um mecanismo de ação do governo federal contra esses(as) trabalhadores(as), na medida em que o governo não cumpre com seu papel e utiliza seu poder arbitrário para renegar, mais uma vez, o direito ao exercício da cidadania. Cabe ressaltar que mesmo frente a esses desmandos, os trabalhadores e trabalhadoras do campo estão atentos e não desistem de lutarem pelos seus direitos sociais básicos, como demonstram os depoimentos abaixo:

O Brasil diz-se que é um país democrático, mas essa democracia é para poucos. A lei, ela não é para ser cumprida, porque se ela fosse cumprida, a educação brasileira, todo cidadão brasileiro teria direito à educação, respeitando a sua cultura, e isso não acontece. A nossa luta precisa ir mais além para que a gente conquiste o nosso espaço, enquanto camponês e para que a nossa educação seja diferenciada. (LIDERANÇA DO MST);

Até hoje na nossa sociedade, no nosso meio, no nosso sistema, eles não visam a uma educação para todos. O Estado garante que tem educação para todos, mas é entre aspas [...]. A gente não consegue uma educação pública, só consegue programas, por mais que exista uma luta. É porque o sistema não visa à educação como o principal objetivo. Ele quer manipular as pessoas, alienar através dos programas e a gente pega os programas para trabalhar outras metodologias. (PROFESSOR DO MST).

A tentativa de retirada desse Programa, de forma silenciosa, é tanta que, desde sua criação, os gastos, em vez de se ampliarem, diminuíram. É o que revela a pesquisa de Di Pierro e Andrade (2007, p. 33)

Em 2001 os gastos com o PRONERA representaram apenas 3% da despesa federal com a educação de jovens e adultos, reduzindo-se ainda mais em 2002, quando os gastos com o Programa representaram poucos mais de 2% do total, revelando o lugar marginal atribuído pelo governo federal à educação do campo.

O PRONERA, após nove anos de sua implantação, vai aos poucos se revelando como mais uma das políticas sociais de cunho *compensatório* que se distancia cada vez mais de seus principais objetivos, conforme constam, desde sua criação, no Manual de Operações (2004c, p. 17), quais sejam:

Objetivo geral:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Objetivos específicos:

- 1) Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária;
- 2) Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores(as) de jovens e adultos -EJA - e do ensino fundamental e médio, nas áreas de Reforma Agrária;
- 3) Garantir aos assentados(as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior, em diversas áreas do conhecimento.

O não cumprimento desses objetivos, por parte do Estado, somente revela, mais uma de suas faces, que é a de imprimir limite ainda maior naquilo que nasceu com limitações irrefutá-

veis. Tal procedimento, de acordo com Mészáros (2005, p. 45), retrata que

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana* seria um milagre monumental.

Mészáros (2005, p. 35) ainda revela que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal qualificado à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Mesmo que objetivos fossem alcançados, não atenderiam às reais necessidades básicas dos homens e mulheres que habitam e dão vida ao campo brasileiro. O descaso para com a edu-

cação, em nosso país, é histórica e demonstra que a conquista plena desse direito e dos demais somente será possível em outro tipo de sociedade, posto que, segundo Mézsáros (2003, p. 19),

O sistema do capital, em todas as suas formas concebíveis ou historicamente conhecidas, é totalmente incompatível com suas próprias projeções – ainda que distorcidas e estropiadas – de universalidade globalizante. E é enormemente mais incompatível com a única realização significativa da universalidade viável, capaz de harmonizar o desenvolvimento abrangente das capacidades e potencialidades dos indivíduos sociais livremente associados, baseados em suas aspirações conscientemente perseguidas. A *potencialidade* da tendência universalizante do capital, por sua vez, se transforma na realidade da alienação desumanizante e na reificação.

Essa questão também está clara para os Movimentos Sociais do Campo. De acordo com uma das lideranças do MST

O sistema que nós vivemos é capitalista e a educação que a classe dominante oferece para sociedade é para sustentação do próprio capital, ou seja, eles não vão criar onças para comer eles mesmos. Então são as dificuldades que os movimentos sociais têm de fazer mudar esse quadro e a gente só consegue fazer essa devida mudança, ou seja, essa transformação, se a gente conseguir elevar o nível de consciência da maioria da sociedade, para pressionar o Estado, certo, e agir diferente.

Nessa perspectiva, o PRONERA, na sua essência, representa, de fato, um paliativo que só foi materializado, mediante o acirramento de conflito. É uma estratégia da classe dominante para manter sob controle a classe dominada, tanto é que a grande maioria das políticas públicas vem se manifestando, nas últimas décadas, em forma de políticas de governo e não em políticas de Estado. Como exemplo dessas políticas, temos as ações do PRONERA que estão pautadas para atender aos seguintes projetos:

- a) Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores (as) para o ensino fundamental em áreas de Reforma Agrária;
- b) Formação continuada e escolaridade de professores (as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- c) Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento, voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (BRASIL, 2004c, p. 23).

Essas são as três formas em que os projetos do PRONERA podem ser elaborados, com o intuito de atingir suas principais metas que são: reduzir o analfabetismo da população assentada; promover a formação dos educadores para atuarem nas escolas do campo e a formação técnico-profissional de jovens e adultos, em áreas de conhecimentos voltados para o desenvolvimento sustentável¹³ do campo. Deve ser ainda contemplada a

¹³ No Manual de Operações do Programa em pauta não fica claro se esses conhecimentos devem ser voltados para o desenvolvimento sustentável do agronegócio ou para atender às necessidades da agricultura familiar camponesa.

produção de materiais didático-pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2004c, p. 25).

Por ser uma política social de cunho *compensatório*, seu foco de atuação também já se encontra bem delimitado, quando estabelece que sejam somente os jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária os beneficiários diretos das ações educativas desse Programa, conforme o seguinte dado: “O PRONERA tem como população participante jovens e adultos dos projetos de assentamentos, criados pelo INCRA ou por órgãos estaduais de terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos” (BRASIL, 2004c, p. 17).

Para que os projetos sejam aprovados pela coordenação pedagógica nacional, devem pautar-se, também, no regime da *parceria*, pois esta é a condição *sine qua non* para a realização das ações do Programa, posto como “princípio operacional e metodológico” (BRASIL, 2004c, p. 18). Essa parceria tem como base a gestão participativa em que cada parceiro cumpre papel específico para que o Programa se concretize.

Outra condição fundamental para qualquer projeto vir a ser aprovado é a comprovação da parceria com os movimentos sociais envolvidos no processo. Essa parceria deve ser formalizada através de carta de aceite por parte dos movimentos.

Convém ressaltar que as propostas pedagógicas dos projetos do PRONERA devem pautar-se ainda em alguns *princípios e pressupostos teórico-metodológicos* em todos os níveis de ensino. De acordo com o Manual de Operações (BRASIL, 2004c, p. 29), esses princípios “devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária”.

Os principais princípios que devem nortear as práticas educativas dos envolvidos em cada projeto são três, quais sejam:

- a) **Princípio do Diálogo:** é preciso garantir uma dinâmica de aprendizagem-ensino que assegure o respeito à cultura do grupo, a valorização dos diferentes saberes e a produção coletiva do conhecimento;
- b) **Princípio da Práxis:** é preciso construir um processo educativo que tenha por base o movimento ação-reflexão-ação e a perspectiva de transformação da realidade; uma dinâmica de aprendizagem-ensino que ao mesmo tempo valorize e provoque o envolvimento dos(as) educandos/educandas em ações sociais concretas, e ajude na interpretação crítica e no aprofundamento teórico necessário a uma atuação transformadora;
- c) **Princípio da Transdisciplinaridade:** é preciso construir um processo educativo que contribua para a articulação de todos os saberes locais, regionais e globais garantindo livre trânsito entre um campo de saber e outro (BRASIL, 2004c, p. 29, grifo nosso).

Para que esses princípios sejam alcançados, os instrumentos didático-pedagógicos a serem utilizados devem ser aqueles voltados para uma “educação problematizadora, dialógica e participativa” (BRASIL, 2004c, p. 29).

Além desses princípios “orientadores” das práticas educativas que envolvem o programa, há também os *princípios político-pedagógicos*, os quais se baseiam na “relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida da população assentada” (BRASIL, 2004c, p. 18).

Essa “relação indissociável” deve está assentada nos seguintes *princípios político-pedagógicos*: **Princípio da participação**, que deve pautar-se na indicação das demandas educativas pelos assentados das áreas de Reforma Agrária, por meio de suas organizações e estas, em parceria com as demais instituições sociais, se responsabilizam pela elaboração, execução e acompanhamento dos projetos; **Princípio da interação**, o qual se volta para a parceria, à medida que se propõe realizar ações em conjunto com órgãos estaduais, municipais, IES, movimentos sociais e sindicais e comunidades assentadas; **Princípio da multiplicação**, que visa à ampliação do número de jovens e adultos alfabetizados, assim como a multiplicação de educadores(as) e técnicos com vistas à melhoria da qualidade de vida dos assentados, através da intervenção dos diversos profissionais formados por esse programa, nas comunidades rurais, em especial no âmbito da educação; **Princípio da inclusão**, que se constitui o primeiro princípio posto pelo Manual de Operações (BRASIL, 2004c, grifo nosso), o qual se volta especificamente para:

A indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teórico-metodológicos dos projetos devem **ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de Reforma Agrária** (BRASIL, 2004c, p. 18).

Todos os princípios, bem como as demais orientações que devem nortear as práticas educativas dos projetos do PRONERA (BRASIL, 2004c) foram construídos e aprovados pelas várias instâncias que compõem a gestão nacional do PRONERA, tais como Direção Executiva, responsável pela gestão e administração do programa; Comissão Pedagógica Nacional, que se responsabiliza pela orientação e definição das ações político-

pedagógicas. Esta Comissão é composta por representantes da Coordenação Nacional do programa e das IES de cada região do país, pelos movimentos sociais e sindicais, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Em nível estadual, a gestão fica por conta de um Conselho Executivo Estadual (BRASIL, 2004c).

Conforme já referido anteriormente, o PRONERA se caracteriza como um dos programas do governo federal, cujo processo de construção ocorreu de forma bastante democrática, graças à pressão e presença permanentes dos movimentos sociais e sindicais que sempre participaram efetivamente do processo de elaboração e aprovação desse programa.

Cabe ressaltar, no entanto, que o processo democrático foi garantido apenas nos documentos; na prática, ou seja, na materialização das ações para a plena efetivação do programa, são raros os parceiros que vêm cumprindo o papel que assumiram com responsabilidade e compromisso sociais. E o mais intransigente ao não-cumprimento de suas responsabilidades para com a efetividade dessa política social *compensatória* tem sido o principal parceiro, que é o governo federal. A falta de compromissos político e financeiro do governo federal, nos últimos anos, tem colocado em xeque, principalmente, os princípios político-pedagógicos e, conseqüentemente, empobrecendo os resultados do programa, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Com a falta de compromisso de alguns órgãos parceiros, um dos princípios mais atingidos é o “*princípio da inclusão*”, por que este traz, em sua essência, o seu oposto – a *exclusão social*.

Para que o *princípio da inclusão* seja atendido, é necessário, primeiramente, que o financiamento de qualquer programa social seja permanente. O que está ocorrendo com os projetos do PRONERA, praticamente desde sua implantação, é exatamente

o contrário: atraso nos repasses das verbas, interrupções como forma de retaliações aos movimentos sociais, principalmente ao MST. Na verdade, o que o governo federal vem fazendo é legitimando as demandas e reivindicações dos movimentos sociais do campo, porém não cumpre com seu papel de financiador e garantidor dessa política social.

Na medida em que as ações dos projetos do PRONERA sofrem uma constante descontinuidade no processo pedagógico, os “incluídos” no programa sofrem o processo que Kuenzer (2002, p. 92) denomina de “inclusão excludente”,

[...], ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

A *inclusão excludente* é, por sua vez, a continuidade da desigualdade social que, em uma sociedade de classes como a nossa, é a face oculta que guarda as bases do capitalismo.

Mesmo que o PRONERA fosse implementado de acordo com seu Manual de Instruções, não conseguia garantir a permanência à educação como um direito social de fundamental importância à construção da cidadania dos assentados das áreas de Reforma Agrária deste país. Como atingir uma cidadania plena, com políticas sociais dessa natureza, que não conseguem atingir o mínimo de seu público-alvo? A pesquisa realizada por Di

Pierro e Andrade (2007) mostra que o PRONERA ficou muito aquém do desejado

A abrangência quantitativa das ações educativas do Pronera ainda está muito aquém da demanda. Em 2002, os índices de cobertura do Programa eram cerca de 14% dos assentamentos existentes. Os piores índices de cobertura, entre 4 e 5%, encontravam-se nas regiões Norte e Sul. Os melhores indicadores foram encontrados no Nordeste, região em que 21,63% dos assentamentos receberam ações do Pronera. É possível que esses dados superestimem a cobertura real, pois um mesmo assentamento pode ser beneficiado por mais de um convênio (DI PIERRO; ANDRADE, 2007, p. 36).

O quadro abaixo, que é uma síntese dos resultados do PRONERA entre os anos de 1998 – 2002, retrata muito bem essa realidade: a abrangência do PRONERA ficou muito a desejar, se considerarmos ainda cada princípio que deveria nortear suas ações. Esses dados revelam ainda a constante descontinuidade e, ao mesmo tempo, a diminuição dos projetos aprovados.

Quadro 1: Síntese do PPRONERA – 1998 – 2002

Ano	Nº. Conv.	IES	Alunos	Municípios	PAs
1998	10	10	6.460	83	188
1999	51	37	56.590	548	1.284
2000	18	15	12.205	130	300
2001	29	29	23.728	409	727
2002	31	22	23.932	404	881
Total	139	99	122.915	1.574	3.380

Fonte: ANDRADE R. Márcia, DI PIERRO, M. Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Em Perspectiva*: dados básicos para uma avaliação, 2007.

A formação dos(as) educadores(as) do campo é também um ponto fundamental nas ações do PRONERA, tendo em vista que, para termos uma educação de qualidade e comprometida com a sociedade que desejamos, é necessária uma formação profissional adequada aos que desejam seguir a carreira do magistério, para atuarem nas escolas do campo.

Uma das teses defendidas na “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, pelo Movimento da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” (BRASIL, 2004c, p. 19), foi

A formação de professores habilitados, reconhecidos como profissionais, vinculados a um plano de carreira e possibilidade de permanência no local de trabalho e com conhecimento da realidade dos seus alunos, passa tanto pela formalização de um espaço para escola no próprio local onde os alunos estão, assim como prever a formação inicial e continuada de educadores.

Um dos principais elementos, para a garantia do processo de ensino-aprendizagem com qualidade, é a figura do(a) educador(a). No entanto, esse(a) mesmo(a) educador(a), especificamente, o(a) educador(a) do campo, é também alijado desse processo de formação, sendo raríssimas as oportunidades encontradas, tanto para a elevação do nível de escolaridade quanto para a formação continuada.

Os baixos salários e a desvalorização da profissão, bem como as condições de trabalho são alguns dos principais entraves que acompanham a carreira docente e, nas comunidades do campo, isso possibilita um elevado índice de rotatividade nas escolas.

De acordo com os dados do MEC/INEP/SAEB (2001), a média salarial dos(as) professores(as) de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da zona rural era de R\$ 296,34 mensais. Quanto à qualificação adequada para realizarem suas funções, a situação é tão grave quanto a questão salarial, pois ambas se encontram interligadas.

Conforme Di Pierro e Andrade (2007, p. 24)

Dos 312.498 professores que atuam em 107.432 estabelecimentos localizados na zona rural em 2002, havia um acentuado predomínio da formação no Nível Médio, sendo 82,8% para atender alunos da 1ª a 4ª séries, 56,8% para 5 e 8 séries e 21,8% para o Ensino Médio. Havia 2116 funções docentes exercidas por professores que atuam no mesmo nível de ensino que sua escolaridade; na Região Nordeste, esse percentual atingia 60%.

Mesmo com as ações do PRONERA, para elevar a formação/qualificação especificamente dos(as) educadores(as) das áreas de assentamentos de Reforma Agrária, essa situação praticamente permanece, porque suas ações são bem pontuais. Segundo Di Pierro e Andrade (2007, p. 45) os resultados desse programa mostram que:

A elevação da escolaridade e a habilitação de professores, no período de 1999 a 2002, alcançou cerca de 1086 jovens, com uma média de 55 alunos por turma nos cursos de nível médio e 70 estudantes por classe nos cursos de nível superior. Em termos de investimentos, os recursos financeiros destinados a estas duas modalidades representaram cerca de 9% em 2001

e 27% em 2002. A evasão escolar nestas modalidades é praticamente nula: dos alunos inicialmente matriculados, apenas 2% não concluíram o curso (DI PIERRO; ANDRADE, 2007, p. 45).

A estratégia do PRONERA em formar professores(as) residentes nos próprios assentamentos foi uma das mais acertadas por esse programa, a qual vem sendo avaliada com bastante positividade por aqueles que integram os diversos projetos.

Os cursos voltados para a formação de educadores(as), até o presente momento, são os que apresentam uma das mais baixas taxas de abandono: somente 2% do universo de 1.144 matrículas nos cursos de Magistério nível médio e Pedagogia da Terra. Essa baixa taxa de abandono vem ocorrendo exatamente porque a maioria desses(as) jovens professores(as) não somente residem em seus assentamentos, mas também possuem uma identidade consolidada com suas comunidades, mantendo um profundo vínculo de pertencimento com seus iguais. Isso possibilita, ainda, de forma pontual, contribuir para a diminuição da rotatividade nas escolas do campo e valorização dos saberes produzidos por essas comunidades.

3.2 O PRONERA no Maranhão: primeiros esboços

O estado do Maranhão é considerado, há séculos, como um dos mais pobres da federação. Tal situação tem deixado marcas profundas de miséria, desigualdade e exclusão, sem precedentes históricos, na população maranhense, tanto da cidade quanto do campo.

Convém ressaltar que, dos cem municípios brasileiros com maior grau de exclusão social, trinta e cinco se encontram

no estado do Maranhão (PORCHMANN; AMORIM, 2003). Portanto, a situação econômica e social dos maranhenses não é nada animadora. Os índices de pobreza, desigualdade e exclusão sociais encontram-se na marca de 0.04¹⁴, o que se caracteriza pelas indelévels marcas da fome, do desemprego, subemprego e baixa escolaridade da população.

Na zona rural maranhense, a situação é mais grave, devido os inúmeros conflitos agrários. As ameaças de mortes, despejos, expulsões, destruição de moradias e roças, assim como a pistolagem, são as companheiras constantes dos trabalhadores e trabalhadoras nas comunidades rurais. Somente em 2004, foram registradas 92 ocorrências de violência contra ocupações e posses por terra, envolvendo 7.287 famílias¹⁵; já os casos de pistolagem chegaram a 953, tendo 151 famílias expulsas e 718 despejadas (CPT, 2004).

Em 2005, os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2005) apontam um índice ainda maior: 98 ocorrências registradas contra ocupação e posse por terra, envolvendo 9.752 famílias, deixando, para sempre, as marcas de destruição física, material e, principalmente, psicológica, em cada membro das famílias atingidas. Conforme os dados da CPT (2005), esses conflitos agrários ocorreram em 53 municípios dos 212 que compõem o território maranhense. Somente em Parnarama foram registrados 16 conflitos.

Apesar de o Maranhão possuir, no campo, uma expressiva parcela de sua população, com 2,2 milhões de pessoas, o que corresponde a 40,5% do total (CENSO DEMOGRÁFICO, 2000), ainda que seja uma significativa parcela, essa população, historicamente, vem ficando à margem da sociedade maranhense e,

¹⁴ O índice varia de 0.0 a 1.0. Quanto maior o índice, melhor a situação social.

¹⁵ Fonte: Comissão Pastoral da Terra – CPT. Essa soma é constituída pelas ocorrências por terra, ocupações e acampamentos.

quase sempre sendo esquecida pelas políticas públicas de saneamento básico, saúde, educação, habitação, previdência, dentre outras. O acesso a esses direitos sociais básicos não fazem parte da vida das famílias que habitam o campo. A educação é um desses direitos sociais inalienáveis que, no entanto, vem sendo negado à população rural, corroborando para que o Maranhão fique em penúltima colocação, nas avaliações nacionais sobre a qualidade da educação (CENSO ESCOLAR, 2006).

A taxa de matrícula do Ensino Fundamental na zona rural é bastante significativa. Em 2004, o Censo Escolar registrou 653.846 alunos matriculados, correspondendo a 41,84% do total (CENSO ESCOLAR, 2004). Por outro lado, a situação do Ensino Médio é grave: sua oferta, ainda segundo o Censo Escolar de 2004, revelou que, do total de matrículas ofertadas no Estado para esse nível de ensino, apenas 3,5% encontram-se no campo. Mais grave ainda é a situação da população sem instrução ou com menos de um ano de vida estudantil: 72,2% são residentes de comunidades rurais. Assim, enquanto a taxa estadual de analfabetismo é de 26%, nas comunidades rurais, essa taxa encontra-se em 41,3%.

Para completar ainda o quadro da situação educacional no Maranhão, temos:

41,29% da população de 15 ou mais anos residentes na zona rural são analfabetos (Censo Demográfico/2000);

8,3% dos municípios maranhenses não ofertam o Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries na zona rural (Pesquisa sobre Oferta e Demanda Educacionais na Zona Rural - BIRD/GDH/2003);

59,87% dos alunos de 1^a a 4^a séries e 78,39% de 5^a a 8^a séries, na zona rural encontram-se em situação de distorção idade/série (Censo Escolar/2002);

62% das escolas situadas na zona rural não possuem energia elétrica;

Apenas 4,6% dos alunos matriculados na 1^a série residentes na zona rural, concluem a 8^a série no tempo regular;

Do total de salas ocupadas pelo Ensino Fundamental na zona rural, 23% são provisórias, como barracões, casa de professor, igreja, associações de moradores, etc.;

40,8% das turmas do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries são multisseriadas e, destas, 7,5% são atendidas pela Escola Ativa¹⁶.

A situação dos professores não é diferente, ao contrário, é a outra face da mesma moeda: professores com baixo nível de escolaridade, sem as mínimas condições de trabalho e mesmo de sobrevivência, se depender somente dos salários que recebem mensalmente, e quando recebem. A taxa de docentes com o nível médio, na modalidade magistério, atuando no Ensino Fundamental, é bastante elevada, conforme a tabela a seguir:

¹⁶ Dados coletados na Supervisão de Educação do Campo – SUPEC/SEDUC/MA.

TABELA 4 - Taxa de docentes por grau de formação atuando no Ensino Fundamental da Zona Rural maranhense

Pré-Escola	1ª a 4ª Séries	5ª a 9ª Séries
79% com Ensino Médio – Magistério	82% com Ensino Médio – Magistério	76% com Ensino Médio – Magistério
	5% com Ensino Fundamental	10% com Ensino Médio

Fonte: Supervisão de Educação do Campo/SEDUC/MA/2007; Censo Escolar 2002, 2004, 2006.

Diante dessa realidade, como vislumbrar perspectivas de um futuro melhor para toda essa geração que se encontra nessa situação? Em uma sociedade de classes, o destino da classe que é dominada é a reprodução da mão-de-obra para a reprodução metabólica do capital (BAUDELLOT; ESTABLET, 1989; MÉSZÁROS, 2003).

Por mais que tenhamos a implementação de políticas públicas, essa situação será apenas remediada. Isto porque, de acordo com Mézszáros (2003, p. 19),

O sistema do capital se articula numa rede de contradições que só consegue administrar medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue superar definitivamente. Na raiz de todas elas encontramos o antagonismo inconciliável entre capital e trabalho, assumindo sempre e necessariamente a forma de subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital, não importando o grau de elaboração e mistificação das tentativas de camuflá-la.

Na primeira Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA, publicada em 2005, os dados educacionais

nas comunidades de assentamentos do Maranhão revelaram que existem 673 assentamentos de Reforma Agrária que se encontram sob a jurisdição do INCRA¹⁷ instalados a partir de 1985, com uma população de 450.848 pessoas assentadas constituídas de 83.231 famílias. Conforme a pesquisa, a escolaridade dessas pessoas encontra-se na seguinte situação:

Dos assentados de 4 a 6 anos (31.122) freqüentam a escola 16.809 (54,0%), fora da escola 14.313 (46,0);

Dos assentados de 7 a 10 anos (56.585), freqüentam a escola 53.256 (94,1%) e encontram-se fora da escola 3.229 (5,9%);

Dos assentados de 11 a 14 anos (61.411) freqüentam a escola 57.916 (94,3%) e fora da escola 3.495 (5,7%);

Dos assentados de 15 a 17 anos (40.442), freqüentam a escola 32.786 (81,1%) e encontram-se fora da escola 7.656 (18,9%);

Dos assentados com 18 ou mais anos de idade (231.665) somente 37.945 (16,4%) freqüentam a escola e 193.720 (83,6%) encontram-se fora da escola (BRASIL, 2005a).

Nessa população de 18 anos ou mais, a pesquisa mostra ainda que 19,9% nunca freqüentaram a escola e 11,2% já freqüentaram a escola, mas não têm o domínio da leitura e da escrita. Podemos afirmar que, quanto mais elevada a idade e o contingente populacional nas respectivas faixas etárias, mais o índice de pessoas fora da escola tende a aumentar.

¹⁷ A pesquisa em pauta considerou somente os assentamentos que se encontram sob a jurisdição do INCRA, excluindo-se assim os que se encontram sob a responsabilidade dos órgãos estaduais.

Essa situação educacional demonstra não apenas a falta de compromisso político dos governantes ou da elite dirigente desse país. Talvez uma das principais questões que norteiam e contribuem para que a situação educacional permaneça nessas condições encontram-se nas determinações gerais do capital.

A situação educacional que, historicamente, vem alijando as classes trabalhadoras do exercício da cidadania demonstra apenas o lugar que cada cidadão deve ocupar na hierarquia social da sociedade capitalista. Conforme Mészáros (2005, p. 44)

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. [...], no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos estipuladas nesse terreno.

A histórica e permanente crise na educação, não somente no Estado, neste caso o Maranhão, mas também no Brasil e em todos os países da América Latina, Caribe, África e parte da Ásia, retrata o lugar que cada país ocupa na estrutura organizacional do capital. Mais uma vez, Mészáros (2005, p. 44) nos ajuda a compreender essa lógica, quando, em suas análises, expressa que

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por

mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.

Nessa perspectiva, fica clara a limitação da escolaridade na vida de cada indivíduo e, por mais que busquemos melhorar a qualidade da educação, esta não será possível, na sua totalidade, na sociedade de classes. Isto porque a educação é produto da correlação de forças permanentes entre as classes sociais fundamentais do sistema capitalista que lutam por interesses divergentes.

Segundo Mészáros (2006, p. 275),

A crise atual da educação formal é apenas a “ponta do *iceberg*”. O sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver *de acordo* com a estrutura educacional *geral* – isto é, com o sistema específico de “*interiorização*” efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é tão indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte *constitutiva*. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa”, etc., mas a razão ser da educação.

Como nos coloca Mészáros (2006), se as funções principais da educação, na sociedade capitalista, são de produzir as qualificações necessárias ao desenvolvimento da economia e de formação de quadros e elaboração de métodos de controle políticos ideológicos. Por outro lado, o Movimento Por uma Educação do Campo, ainda que vagarosamente, vem tentando formar seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1974). Por isso, a luta por uma Educação do Campo tem sido árdua, porque, dadas essas determinações, ainda falta muito para a Educação se consolidar como um direito público subjetivo.

Por se tratar de um direito positivado e dotado de efetividade, os trabalhadores e trabalhadoras rurais, a partir de suas organizações sociais, em especial o MST e a CONTAG, têm encontrado, na contramão da história, motivos e forças para realizarem grandes manifestações de contestações políticas, vislumbrando a mudança dessa realidade educacional dos assentamentos.

No Maranhão, o PRONERA, conforme já referido anteriormente, iniciou suas ações educativas a partir de 1999, com as seguintes parcerias: os Movimentos Sociais do Campo MST, ASSEMA e FETAEMA, as IES¹⁸ UFMA, UEMA e CEFET, o INCRA, a Escola Agrotécnica Federal e o COLUN. Contudo, ao longo de sua trajetória, já é possível visualizar os resultados de seus inúmeros esforços, na luta pela educação e melhoria da qualidade do ensino, nas áreas de reforma agrária, conforme as tabelas a seguir:

¹⁸ Para que os projetos do PRONERA sejam aprovados, exige-se também a parceria com alguma instituição para realizar a gestão dos recursos. No Maranhão, a gestão é feita pelas fundações de cada IES, quais sejam: FSADU, FACT e FUNCEMA respectivamente.

TABELA 5 - PROJETOS DO PRONERA NO MARANHÃO EXECUTADOS NO PERÍODO DE 1999 – 2002

ANO	PROJETO	PROPO- NENTE	VALOR TOTAL	META INICIAL	META FINAL	ÍNDICE DE EVASÃO
1999 a 2001	Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos de Assentamentos da Reforma Agrária	INCRA/ CEFET/ FETAEMA/ FSADU	444.971,33	1.300	873	32,85%
1999 a 2001	Projeto de Alfabetização e Escolarização de Jovens e Adultos nas áreas de Assentamentos Rurais da FETAEMA	UEMA/ FACT/ FETAEMA/ INCRA	574.111,16	1.200	532	55,67%
1999 a 2001	Projeto “Centros de Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Reforma Agrária – CEJA”	UFMA/ FETAEMA/ PRONERA/ INCRA	609.675,00	1.600	629	60,69%
1999 a 2001	Projeto de Educação em Assentamentos e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA	PRONERA/ UFMA/ MST/ ASSEMA	607.000,00	1.600	794	44,86%
2000 a 2002	Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nas Áreas de Assentamentos Rurais FETAEMA/UEMA	INCRA/ UEMA/ FETAEMA/ FACT	384.000,00	1.200	738	38,50%

TABELA 6 - PROJETOS DO PRONERA NO MARANHÃO EXECUTADOS NO PERÍODO DE 2002- 2005

ANO	PROJETO	PROPO- NENTE	VALOR TOTAL	META INICIAL	META FINAL	ÍNDICE DE EVASÃO
2002 a 2004	Projeto de Educação em Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária no Estado do Maranhão – Versão Continuidade –PRONERA/ UFMA/MST/ ASSEMA	FSADU/ UFMA/ MST/ ASSEMA	428.395,00	1.104	639	42,12%
2002 a 2005	Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, Capacitação Pedagógica e Escolarização de 7ª e 8ª Séries	FSADU/ UFMA/ FETAEMA	503.956,00	1.200	324*	39,69%
2002 a 2005	Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Alfabetizadores	INCRA/ FETAEMA/ UEMA/ FACT	545.400,00	1.080	797	26,20%
2002 a 2005	Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Capacitação de Educadores do Campo – PRONERA/ UFMA/MST	PRONERA/ UFMA/MST	404.000,00	800	441	44,88%
2002 a 2005	Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária	FSADU/ CEFET/ FETAEMA	545.915,40	1.300		

*Consta no Relatório Final que 597 alunos conseguiram alcançar somente os níveis III e IV do processo de alfabetização.

2002 a 2005	Projeto de Alfabetização de 1º Segmento de Jovens e Adultos	FUNCEMA/ CEFET/ FETAEMA	629.943,00	1.200		
2002 a 2005	Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão PRONERA/ UFMA/MST/ ASSEMA	PRONERA/ UFMA/MST/ ASSEMA	1.258.983,00	160	126	21,25%

Fonte: Sala do PRONERA INCRA/MA em agosto de 2007.

TABELA 7 - PROJETOS DO PRONERA NO MARANHÃO EM EXECUÇÃO A PARTIR DE 2004

ANO	PROJETO	PROPONENTE	VALOR TOTAL	META INICIAL	Qtدا. De Turmas
2004	Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária para Jovens e Adultos de Áreas de Reforma Agrária	FUNCEMA/ Escola Agrotécnica Federal – São Luís/ MST	898.304,00	100	2
2004	Projeto de Formação Continuada de Professores – Magistério	UEMA/FACT/ FETAEMA/	354.880,00	35	1
2004	Projeto de Formação de Trabalhadores Rurais no Curso Técnico de Saúde Comunitária	INCRA –BSB/ UFMA/Depto. de Enfermagem/ MST	540.060,00	60	1
2005	II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo no Estado do Maranhão – PRONERA/ UFMA/MST/ASSEMA	FSADU/ UFMA/ MST/ ASSEMA	2.608.197,00	276	6
2005	Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Formação de Educadores	UEMA/ FETAEMA/ FACT	606.000,00	1.200	60
2005	Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Escolarização de Educadores	UEMA/ FETAEMA/ FACT	1.212.000,00	1.200	60

Fonte: Sala do PRONERA INCRA/MA em agosto de 2007.

Entre os projetos realizados pelo PRONERA, descritos nas tabelas 5, 6 e 7, há aqueles desenvolvidos pela UFMA, nos quais se encontram envolvidos os três movimentos sociais já discriminados neste estudo. Ressaltamos ainda que todos os projetos da UFMA vinculados ao PRONERA encontram-se diretamente ligados à Assessoria Especial de Interiorização – AEI.

Conforme pesquisa de campo, realizada junto ao INCRA/MA, no período referente a 1999 – 2002 (Tabela 5), foram realizados cinco projetos pelo PRONERA no Maranhão, voltados para alfabetização de jovens e adultos – EJA, totalizando 6.900 alunos matriculados, mais 335 professores leigos que realizaram o processo de escolarização de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, com capacitação pedagógica paralela para atuarem com esses alunos. Ao final desses projetos, o índice de evasão foi bastante elevado, havendo pouca variação entre um projeto e outro quanto às metas atingidas.

No período de 2002 a 2005, foram executados sete projetos (Tabela 6), sendo quatro voltados para a alfabetização de jovens e adultos, com 4.780 alunos matriculados, e escolarização e capacitação pedagógica de 239 professores leigos; dois voltados para a alfabetização de jovens e adultos, com um total de 1.904 matrículas. Estes dois últimos projetos se encontravam articulados ao Projeto de Formação de Educadores e Educadoras (objeto deste estudo), com 160 alunos matriculados, oficialmente, para cursarem o Ensino Médio, na modalidade normal.

De 2004 (Tabela 7) até a presente data, existem seis projetos em processo de desenvolvimento, sendo dois projetos voltados para a formação de educadores em nível médio, na modalidade normal, com 311 matrículas; dois projetos de cursos técnicos em nível médio: um em Técnico Agrícola, com 100 alunos e outro em Técnico em Saúde Comunitária, com 60 jovens; dois projetos para a alfabetização de jovens e adultos e escolarização de

5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e capacitação pedagógica para os professores leigos.

O PRONERA, no Maranhão, assim como nos outros Estados da federação, representa mais um passo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, na luta pela conquista do direito à educação. O que os movimentos desejam é uma educação que nasça no campo e que, necessariamente, deve estar vinculada aos processos de luta por uma reforma agrária justa e igualitária, que eleve e mantenha a dignidade do homem e da mulher do campo, a partir da valorização de suas histórias e identidades culturais como sujeitos sociais e como produtores da cultura camponesa.

Ainda que a situação educacional dos maranhenses, tanto do campo quanto da cidade, seja desanimadora, os educadores e as educadoras dos assentamentos de áreas de Reforma Agrária, desse Estado, vêm diariamente travando uma luta, mesmo que silenciosa, para tentar mudar essa realidade.

Com garantia básica de algumas prerrogativas institucionalizadas na LDBEN 9394/96, especificamente em seus artigos 12, 13, 61, 62 e 67 e nas suas legislações complementares, como a Resolução CNE/CEB N° 1/ 2002 que trata especificamente das diretrizes para as escolas do campo, esses(as) educadores(as), através dos movimentos sociais, lutam pela efetivação de uma política de educação do campo, visando atender aos interesses dos povos do campo ou que, pelo menos, o PRONERA se consolide como uma política pública e deixe de se configurar apenas como um paliativo em uma situação educacional tão grave, como a que se apresenta nas zonas rurais.

Nessa perspectiva, o MST, desde sua gênese, luta incessantemente pela escolaridade, formação e qualificação de todos(as) os(as) seus(suas) assentados(as) e educadores(as). É em

função desse desafio que o MST foi um dos principais protagonistas na luta pela implantação do PRONERA.

No Maranhão, em conjunto com a ASSEMA, a UFMA, o COLUN, o INCRA e a FSADU realizaram, no período de nov./2002 a nov./2005, o primeiro projeto de formação de educadores em nível médio na modalidade normal intitulado “Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA”. Nesse projeto, foram inscritos, oficialmente, 160 jovens e adultos residentes em comunidades de assentamentos, sob a jurisdição do INCRA e do Instituto de Terras do Maranhão – ITERMA, localizados nas regionais Itapecuru, Médio Mearim, Mearim, Tocantins, Pindaré e Açailândia¹⁹.

O projeto em pauta encontra-se de acordo com as orientações gerais do Manual de Operações do PRONERA (BRASIL, 2004c). No documento oficial do referido projeto, encontramos como objetivo geral

Promover a formação de educadores e educadoras em Magistério de Nível Médio, visando contribuir para a consolidação de uma escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da erradicação do analfabetismo, da garantia do direito à educação, considerando as dimensões política, cultural, ética, estética, econômica e numa alusão permanente às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias humanizantes, na perspectiva de transformação dessa realidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 12).

¹⁹ Esta é uma divisão dada pelo MST, com a finalidade de melhor organizar suas áreas e assentamentos no Maranhão, portanto é uma divisão territorial que não é reconhecida oficialmente pelo IBGE.

Os princípios, também, de acordo com as orientações do PRONERA, convergem para essa prática transformadora da realidade social. Um dos princípios que a “formação do educador deve primar”, segundo consta no referido Projeto, é

A **práxis** educativa como instrumento necessário para perceber e interpretar o sentido que os homens e mulheres do campo têm de sua realidade social, apreendendo o modo como vivem, pensam, produzem suas concepções de mundo, desvelando sua cognição para novas e profundas transformações sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 27).

Tanto o projeto em referência como o PRONERA em sua totalidade buscam, em suas ações educativas, a perspectiva de transformação social da realidade que está posta, tendo em vista que “defendemos um projeto de formação de educadores, contextualizado, que oriente para a transformação social dessa realidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 12).

Ainda que não tenhamos chegado ao ponto de ter materializado essas “profundas transformações sociais”, tanto o PRONERA quanto esse projeto de formação de educadores vislumbram essa possibilidade de mudanças as quais se encontram enraizadas no processo de formação desses sujeitos. Isso não quer dizer que essa transformação virá de forma imediata, até porque as condições objetivas precisam ser construídas e alicerçadas no seio da luta, e o grande desafio é a formação de consciências nessa perspectiva. Como nos alerta Vazquez (1987), existe uma distância muito grande entre o que idealizamos e desejamos e o que é possível realizar diante das condições objetivas que o mundo social nos impõe.

Pelo menos, a realidade da sociedade capitalista não nos impede de idealizarmos o tipo de sociedade que desejamos construir. Se existem desafios para a classe trabalhadora, esse é um: manter acesa a chama da esperança, a utopia para continuar a caminhada, na busca de uma sociedade justa e igualitária.

4 OS IMPACTOS DO PRONERA NAS ÁREAS DE ASSENTAMENTO DO MST NO MARANHÃO

4.1 As contribuições do PRONERA na melhoria da qualidade da educação na ótica dos educadores do MST

Dentre os projetos realizados ou que se encontram em processo de execução pelo PRONERA, no estado do Maranhão, optamos, neste capítulo, por analisar o Projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no estado do Maranhão PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. Nesta análise, buscamos apreender os impactos do PRONERA, nas áreas de assentamentos do MST.

Com este propósito, dois pontos merecem ser destacados. O primeiro refere-se às contribuições do PRONERA para a melhoria da qualidade da educação, nas áreas de assentamentos, considerando somente a visão dos educadores que foram formados por esse Programa, através do projeto supracitado. O segundo ponto a ser destacado diz respeito aos impactos do PRONERA, na formação política dos trabalhadores e trabalhadoras rurais que integram esse movimento.

No estado do Maranhão, o primeiro projeto de formação, voltado para educadores e educadoras que residem em assentamentos e áreas de reforma agrária, foi implantado em outubro de 2002, conforme Diário Oficial N°. 211, seção 3 de 30/10/2002, denominado de “Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONE-

RA/UFMA/MST/ASSEMA”²⁰, tendo todas as suas atividades finalizadas em maio de 2006, de acordo com o “Relatório Final”.

O projeto em pauta veio em decorrência das altas taxas de analfabetismo, existentes nos assentamentos rurais, taxas estas que têm como um de seus determinantes a falta de professores com a formação mínima adequada, para atuarem nas escolas do campo.

Desde 1999, os Movimentos Sociais do Campo MST e ASSEMA, em parceria com a UFMA, através da Assessoria Especial de Interiorização – AEI, o INCRA/MA, o COLUN e a FSADU iniciaram experiências de educação em assentamentos e áreas de reforma agrária no Maranhão. Cada instituição parceira tem seu papel definido no desenvolvimento das atividades pedagógicas e financeiras do referido projeto. A partir desse fato, destacamos abaixo as principais funções destes parceiros, conforme consta na estrutura do Projeto (2002)

- a) **Movimentos sociais – ASSEMA e MST:** identificar e mobilizar as demandas de educadores e educandos dos assentamentos e áreas de reforma agrária para, em conjunto com os demais parceiros, estabelecer as áreas que participarão do projeto; participar da seleção e capacitação dos educadores; garantir as condições mínimas de trabalho para a realização dos trabalhos pedagógicos nos momentos, tanto presenciais quanto a distância com os demais parceiros; acompanhar e avaliar todo o processo de gestão financeira e pedagógica; integrar a coordenação do projeto, dentre outras;
- b) **Universidade Federal do Maranhão – UFMA:** elaborar, implementar, executar e avaliar o projeto em conjunto com os demais parceiros; selecionar

²⁰ Por considerar o título do projeto em referência muito extenso, fizemos a opção em citá-lo somente como Projeto (2002) todas as vezes que se fizer necessário.

a equipe de trabalho; estabelecer parcerias necessárias ao desenvolvimento do projeto; implementar e avaliar a proposta pedagógica do projeto; acompanhar a aplicação dos recursos financeiros; elaborar, desenvolver, acompanhar e avaliar o plano de ação do projeto em conjunto com os demais parceiros; fornecer subsídios teóricos e pedagógicos para o desenvolvimento qualitativo das ações, dentre outras funções;

- c) **Superintendência Regional do INCRA:** ser mediador entre a equipe integrante do projeto e a Executiva Nacional do PRONERA e entre os vários projetos que existem no Maranhão; acompanhar e avaliar com os demais parceiros a aplicação dos recursos financeiros e o plano de trabalho do projeto; coordenar e operacionalizar o processo de criação do Colegiado Executivo Estadual do PRONERA, além de outras atribuições;
- d) **Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA – FSADU:** fazer cumprir o desembolso dos recursos financeiros de acordo com o plano de trabalho estabelecido; operacionalizar a prestação de contas do projeto; apoiar as ações do projeto e outras;
- e) **Colégio Universitário – COLUN:** certificar os estudantes concludentes do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio Magistério; liberar professores do seu quadro para ministrarem aulas nos pólos de formação, no período de atividades presenciais, e para exercer funções de coordenação, dentre outras atribuições.

A primeira experiência de educação, em conjunto com essas parcerias, foi com alfabetização de jovens e adultos e escolarização dos educadores que eram professores leigos desses jovens e adultos, em nível de Ensino Fundamental. Essa primeira experiência ocorreu através do projeto intitulado “Projeto de

Educação em Assentamentos e Áreas de Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA”, realizado no período de 1999 a 2001.

A partir desse projeto, muitos professores leigos iniciaram sua formação profissional no magistério, pois, ao mesmo tempo em que concluíam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, encontravam-se também em processo de formação pedagógica, por meio de disciplinas básicas para a formação do educador, incluídas no currículo, tais como: Didática, as diversas metodologias de ensino, Alfabetização para crianças, jovens e adultos, bem como oficinas e seminários.

O currículo ampliado do primeiro projeto visava à melhoria da qualidade da prática pedagógica desses professores leigos, para que esta incidisse no processo ensino-aprendizagem dos alfabetizandos, haja vista esses educadores, ao mesmo tempo em que estavam finalizando a segunda etapa do Ensino Fundamental, estavam ensinando o processo de aquisição da leitura e escrita para jovens e adultos analfabetos de seus assentamentos, ou seja, estavam em sala de aula, exercendo sua profissão de educador.

Após a conclusão dessa etapa, a continuidade aos estudos era uma necessidade vital, tanto para esses educadores quanto para os que conseguiram alcançar os primeiros passos no processo da alfabetização. Essa continuidade era fundamental para se manterem no campo e buscarem formas de melhorarem suas condições de vida, tendo em vista que, com a expansão do agrogócio, a tendência dos pequenos produtores de base familiar, dos assalariados rurais, assim como dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de modo geral é o desenraizamento de sua identidade cultural.

Segundo Molina, Kolling e Nery (1999), caso o processo de modernização conservadora continue de forma exponencial

e voltada somente para a exportação, visando aos interesses do capital, o processo de expulsão do campo de milhares de famílias camponesas, bem como a concentração da propriedade fundiária, serão cada vez mais crescentes. Dessa forma, as perspectivas de vida para os(as) trabalhadores(as) rurais são

Desaparecer, pela expropriação e assalariamento, pela migração, ou reiniciar uma nova luta pela terra com ocupações para retomar a agricultura familiar;

Incorporar-se ao sistema por meio da integração com a agroindústria, ficando ao sabor das decisões dos empresários; [...] Transformar-se por meio da cooperação agrícola, mas mantendo relações artesanais de trabalho, sobrevivendo sob a ameaça permanente da falência; e Reorganizar-se, desenvolvendo novas experiências, objetivando a cooperação agrícola, procurando construir uma nova saída voltada para o auto-sustento e para o mercado e avançando no processo de agroindustrialização. (MOLINA; KOLLING; NERY, 1999, p. 54-55).

Diante dessa situação iminente, a luta constante pelo conhecimento se constitui mais um dos instrumentos que estimulam o conflito social, para que esses homens e mulheres permaneçam no campo, cultivando não somente o alimento material, mas também e, principalmente, o alimento imaterial, como seus valores, princípios e culturas, manifestados em suas diversas formas de vida que se enraízam e se eternizam no labor com a terra, pois se “*não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (CALDART, 2000, p. 66), não há como garantir a continuidade da própria vida no campo.

Nesse sentido, tanto a construção de escolas *no* e *do* campo, quanto a qualificação de professores para atuarem nessas escolas, se constituem grandes desafios postos aos movimentos sociais, devido à própria dinâmica imposta pelas condições de vida, as quais se encontram os homens e as mulheres que habitam o campo brasileiro, hoje, como expressa Caldart (2000, p. 67)

São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez, são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas *no* e *do* campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente *natural* da vida no campo. A escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem algo que se tenha que abandonar todo o resto para conseguir. Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele.

Programas sociais como o PRONERA, ainda que sejam de natureza *compensatória*, tornam-se indispensáveis para que esses(as) trabalhadores(as) do campo possam não somente ter acesso aos seus estudos, mas também e, principalmente, continuidade à vida com permanência no campo. Esta é mais uma das bandeiras de luta que acompanham o MST, desde sua gênese social.

De acordo com Caldart (2000), um dos princípios que marcam as lutas desse movimento é a consciência clara de que “sem estudo não vamos a lugar algum” e, uma das lições de sua trajetória é:

Não há como avançar em uma luta social complexa como é no Brasil a luta pela Reforma Agrária, sem que seus sujeitos diretos se dediquem a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país que gera os sem-terra e faz da questão agrária uma das questões estruturalmente responsáveis pelos índices alarmantes de desigualdade social no país (CALDART, 2000, p. 69).

Com o intuito de amenizar a desigualdade social que ronda o país inteiro, foi aprovado esse primeiro projeto voltado para a formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária, o qual iniciou suas atividades com 181 alunos, divididos em quatro turmas, ultrapassando sua meta inicial, que era de 160 alunos.

Diversos fatores contribuíram para o aumento dessa demanda. Neste estudo, destacamos somente dois. O primeiro relaciona-se à espera para aprovação do referido projeto: levou, em média, oito meses para ser aprovado e receber a primeira parcela do recurso liberado, para que iniciasse suas atividades. O segundo fator refere-se ao desejo de alguns alunos quererem retomar seus estudos. Em função desse fato, houve inicialmente 21 alunos a mais que o previsto que era de 160, conforme já referido anteriormente; do total de alunos matriculados, 98 pertenciam ao MST.

Para acomodar essa quantidade de alunos, foi organizada uma infra-estrutura mínima em dois pólos para os períodos das atividades presenciais, com os alunos distribuídos em quatro tur-

mas. Um pólo foi o Salão Paroquial da igreja católica, localizado no município de Peritoró, destinado aos estudantes da ASSE-MA. O outro pólo, para os estudantes do MST, foi o “Centro de Formação Padre Josimo”, de propriedade do próprio movimento, localizado no assentamento Vila Diamante, no município de Igarapé do Meio.

As turmas dos estudantes eram compostas por: educadores-monitores que concluíram o Ensino Fundamental no primeiro projeto; outros professores leigos que se encontravam atuando em salas de aula de seus assentamentos; lideranças e jovens que tinham terminado o Ensino Fundamental e não dispunham de escolas de Ensino Médio em suas localidades e vislumbra-ram, no curso Magistério, a única possibilidade para concluir a educação básica. Destacamos ainda que todos os estudantes foram escolhidos pelos movimentos sociais a que estavam ligados, conforme exposto no documento do Projeto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 19)

Em cada pólo, as turmas serão compostas por 40 professores leigos, os quais serão escolhidos pelos movimentos sociais e de acordo com as orientações da coordenação pedagógica do projeto. Os critérios pra participarem das turmas são: ter concluído no mínimo a 8ª série do Ensino Fundamental, residir nos assentamentos, ministrar aulas em projetos e escolas dos assentamentos ou estar participando de atividades pedagógicas nos movimentos sociais.

O Projeto teve abrangência em 31 municípios maranhenses, dois municípios no estado do Tocantins, totalizando 69 assentamentos e áreas de reforma agrária. Destes, 43 pertenciam ao MST, conforme quadro demonstrativo a seguir:

Quadro 2: Origem dos estudantes integrantes do Projeto com matrícula inicial e final

MUNICÍPIOS	ASSENTAMENTOS	MAT. INICIAL	MAT. FINAL
Estreito	Brejo da Ilha	03	01
	Serafim	01	–
Porto Franco	Maravilha	04	03
Lajeado Novo	Vila 03 de Agosto/Lote 7	02	02
São Pedro dos Crentes	17 de Abril	01	01
Rio dos Bois (TO)	Paulo Freire	02	01
Palmeiras (TO)	1º de Maio	04	01
Açailândia	Nova Conquista	04	01
	Califórnia	01	–
	Alta Floresta	01	–
Amarante	Curitiba	02	01
Davinópolis	Jussara	01	01
Imperatriz	Vila Conceição	02	01
Sítio Novo	Oziel Pereira	01	01
Montes Altos	Novo Horizonte	01	01
Bom Jardim	Vila Bom Jesus	07	07
Buriticupu	Vila 07 de Maio/CIKEL	02	01
	Vila Boa Esperança/CIKEL	01	–
	Vila 11 de Junho	01	–
	Califórnia II	01	–
Lagoa Grande	Vila Cigana/CIGRA	01	01
	Vila Joselândia/CIGRA	02	01
	Vila Bom Jardim/CIGRA	01	01
	Estrela/ CICRA	01	–
	Alto Bonito/CIGRA	01	01
	Lagoa Nova/CIGRA	01	01
Newton Belo	28 de Agosto	02	02
	Laje Comprida	01	–

Monção	Vila Esperança	01	01
	Morada Nova	02	–
	Margarida Alves	01	01
	Vila São João	01	01
	Água Branca	02	02
Igarapé do Meio	Vila Diamante	14	07
Itapecuru Mirim	Conceição Rosa	02	01
Presidente Vargas	Padre Josimo	03	03
Vargem Grande	Salva Terra	01	–
Matões do Norte	Cabanagem	01	–
Nina Rodrigues	Palmares	09	05
	São Domingos	01	01
	Balaiada	04	04
Coelho Neto	Vila de Fátima	02	02
Buriti de Inácia Vaz	Belém	01	01
SUB-TOTAL (Somente dos alunos do MST)	43	98	59
Lago do Junco	Ludovico	15	13
	Centro do Bertulino	05	04
	São Manoel	06	04
	Centro da Aparecida	02	02
	Cajazeiras	01	01
	Centro do Acrísio	04	03
	Marajá	03	03
	Vila São Francisco	01	–
	São Sebastião	01	–
	Pau Santo	02	01
	Centro do Aguiar	01	–
	Morada Nova	01	01
Primavera	02	01	

Lago dos Rodrigues	São João da Mata	05	04
	Três Poços	03	03
Bom Lugar	Centro dos Toinhos	01	01
	Matinha	01	01
Esperantinópolis	Bom Princípio	08	08
	Centro do Coroatá	08	06
	Potó	01	01
	Sumaúma	01	01
Joselândia	Santa Helena	01	01
Peritoró	São Pedro	03	02
	Veloso	02	01
São Luis Gonzaga	Monte Alegre	02	02
Lima Campos	São José dos Mouras	03	03
TOTAL	69	181	126

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: Relatório Final do Projeto de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, 2006.

A estrutura do Projeto se articulava ainda a mais dois projetos, quais sejam: “Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária no Estado do Maranhão – Versão Continuidade – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA” e “Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Capacitação de Educadores do Campo – PRONERA/UFMA/MST”, os quais se encontravam também em processo de desenvolvimento. O primeiro projeto, realizado em parceria com a ASSEMA, voltava-se para o término do ciclo da alfabetização (3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental) dos estudantes jovens e adultos que haviam participado do primeiro projeto, no período de 1999 a 2001. O segundo projeto foi de alfabetização (1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental), voltado somente para assentados das áreas do MST. Esta integração se justifica porque parte dos educadores que buscavam sua formação se encontravam atuando em

salas de aula desses projetos e de outros, especialmente de EJA, em suas comunidades de assentamento.

Por outro lado, essa integração entre os projetos que se encontravam, concomitantemente, em processo de execução, possibilitava ainda mais o aperfeiçoamento desses educadores que já estavam exercendo a profissão de professor, à medida que estes colocavam em prática os conhecimentos adquiridos, no decorrer de sua formação e também por fazer parte das ações que integravam o Projeto que se encontrava sob a coordenação da UFMA e dos movimentos sociais ASSEMA e MST, tendo em vista que “A formação para o magistério acontecerá paralelamente a atuação desses educadores em sala de aula nos assentamentos, envolvidos ou não, nos projetos de continuidade e nos novos projetos de alfabetização”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 19). Ações dessa natureza proporcionaram um caráter permanente de reflexão desse(a) educador(a) sobre sua prática educativa, não somente em sala de aula, mas também em todos os seus processos formativos. Segundo Biase apud Paludo (2006, p. 147).

Podemos destacar a formação a partir da prática, onde exige, dentro desta proposta, todo um repensar no planejamento e na metodologia a ser aplicada. Para isso é necessária a busca constante da realidade na construção do conhecimento. Isso estabelece uma relação direta com os sujeitos (educandos e educandas), que possibilita perceber a diversidade cultural das comunidades do campo.

Outra questão a ser destacada é a idade dos estudantes, esta foi bastante diversificada, proporcionando uma riqueza de troca de idéias e experiências entre os participantes do Projeto. O quadro demonstrativo abaixo revela esse fato.

Quadro 3 - Números de alunos por idade e sexo com matrículas inicial, final e evasão.

IDADE	MATRÍCULA INICIAL			MATRÍCULA FINAL			EVASÃO		
	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
15 -19	11	21	32	03	05	08	08	16	24
20 -25	36	43	80	25	43	68	11	_	11
26 - 35	16	20	36	15	18	33	01	02	03
36 - 45	07	09	16	04	05	09	03	04	07
46 -55	05	05	10	03	05	08	02	_	02
Mais de 56	02	06	08	_	_	_	02	02	08
TOTAL	77	104	181	50	76	126	17	26	55

Fonte: Relatório Final do Projeto de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, 2006.

Observa-se que os alunos com faixa etária entre 15 e 19 anos encontram-se em segundo lugar em número de matrícula, mas foram os que mais desistiram de seguir a carreira do magistério, alcançando um índice de 75% de desistência do total das matrículas nessa faixa etária.

Convém ressaltar que se considera como aluno desistente aquele que deixou de freqüentar mais de uma etapa das atividades presenciais nos pólos, tendo em vista que não houve reprovações, pois os alunos que apresentaram dificuldades, no processo ensino aprendizagem, receberam acompanhamento individual permanente, através da realização de atividades paralelas e, ao final do Projeto, houve um período denominado recuperação de estudos.

Por outro lado, a faixa etária entre 20 e 25 anos foi a primeira, tanto em índice de matrícula inicial quanto em índice de aprovação. Do total de 80 alunos matriculados, mais de 80% foram aprovados e as mulheres dessa faixa etária obtiveram 100% de aprovação. Registramos ainda que todos os inscritos na faixa etária com mais de 56 anos desistiram, no decorrer do processo de desenvolvimento do Projeto. Vários foram os fatores que ocasionaram essa desistência, conforme explicita o Relatório Final (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p. 16)

A evasão nas turmas do magistério, entre outros fatores, ocorreu por causa da mudança de assentamento, trabalho, problemas de saúde, gravidez, problemas familiares e, também, pela baixa auto-estima em virtude dos vários anos que esses sujeitos ficaram sem ter acesso à escola e por não acreditar na possibilidade de superar as barreiras que impedem a permanência do aluno na escola.

A meta final alcançada pelo Projeto, de acordo com os dados constantes no Relatório Final (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006), foi de 86,25% de aprovação e somente 13,25% de evasão, se for considerada apenas sua meta oficial, que era de 160 alunos. Este é um índice bastante positivo, levando-se em consideração as condições objetivas de cada sujeito social envolvido. Entretanto, se considerarmos o acréscimo dos 21 alunos, que totalizaram 181, houve uma perda de 55 alunos em sua totalidade, elevando o índice de evasão para uma média de 30% ao final do Projeto.

Acrescentamos ainda que dos 98 estudantes do MST que iniciaram o Curso de Magistério, somente 59 conseguiram chegar ao final desse processo formativo. Dessa forma, a evasão dos estudantes desse movimento alcançou, em média, 39%.

Um dos grandes entraves que contribuíram para a obtenção do índice de evasão foi o constante atraso nos repasses das parcelas dos recursos financeiros, pois entre a liberação de uma parcela e outra pelo MDA/INCRA, havia um período de dois a quatro meses, em média, para que fosse dada continuidade às atividades pedagógicas do Projeto.

Em muitos momentos, a alternativa encontrada pelos estudantes e demais integrantes foi a ocupação da sede do INCRA/MA, para que tivessem garantida a continuidade de seus estudos.

Tais questões que, aparentemente, parecem não ter qualquer significado político, retratam, exatamente, o que afirma Mézáros (2005, p. 16), quando analisa a lógica do capital:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais a sua lógica do consumo e do lucro.

Mesmo com essa lógica perversa que há séculos vem massacrando a consciência dos povos, sempre existe a possibilidade da resistência, do descontentamento. Por isso, a busca por dias melhores, pela emancipação, é contínua e permanente, como

fica bastante evidente, quando uma das mais jovens lideranças do MST, formada por esse projeto, declara:

A gente não tem que se contentar com aquilo, que são necessidades imediatas e vão surgir outras e outras no decorrer do processo. Então nós temos que lutar é contra o modelo que tá causando isso. Eles dão um pouquinho que é pra gente se acalmar ali, um instante, quer dizer, nós somos os mortos de fome que lutam por um pouco de comida e eles dão esse pouquinho, amanhã acaba, nós vamos de novo. Enquanto a gente tá calmo, eles tão trabalhando numa outra forma de nos parar de novo e assim a gente nunca vai alcançar o nosso objetivo que é fazer a revolução. (LIDERANÇA DO MST FORMADA PELO PRONERA).

A partir desse depoimento, é possível inferir que, ainda que cada aluno tenha custado para os cofres públicos o insignificante valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais) anuais, para a obtenção de sua formação, em nível médio, Magistério, eles guardam, em suas consciências, o desejo de mudança, que é de superação da opressão. Nesse sentido, podemos afirmar ainda que:

São educadores e educadoras porque assumem nos movimentos sociais e pastoral a tarefa de organizar e conduzir processos coletivos formais ou informais de formação de outros sujeitos . Por isso, ao passarem por processos de enfrentamento, análises e vivências coletivas, constroem posturas de sujeitos que buscam os direitos políticos e sociais, assumindo um compromisso que os leva, a cada dia, a lutar contra as desigualdades e injustiças que geram a opressão. (PALUDO, 2006, p, 145).

Uma das inovações que contribuíram, em grande medida, para a continuidade e aprofundamento teórico dessa luta política, foi a implantação da proposta político-pedagógica desenvolvida nesse Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, cuja estrutura curricular teve como fundamento básico:

A perspectiva de poder construir uma prática de educação popular que se comprometa socialmente com os trabalhadores dos assentamentos e áreas de reforma agrária possibilitando-lhes construir com autonomia um novo tipo de experiência educativa e consolidar a escola do campo. Não é somente promover a aquisição de conteúdos dos fundamentos da educação e da metodologia e didática, mas estabelecer relações pedagógicas visando instrumentalizar esses educadores a poderem fazer o uso social desses conhecimentos a favor dos interesses e necessidades do campo e poder, de forma orgânica, contribuir para a explicitação das contradições existentes, apreender a realidade concreta e transformá-la. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 30).

À medida que os conteúdos foram trabalhados, os alunos foram internalizando esse fundamento, conforme demonstram os depoimentos abaixo de professores e lideranças do MST:

O PRONERA, dentro do curso magistério, nós temos uma metodologia de trabalho político, mas também a gente trabalha o técnico. Prepara a pessoa pra tá trabalhando na sala de aula; tem o recheio que é a formação política que possibilita a gente ter uma ação di-

ferenciada. (PROFESSORA E LIDERANÇA FORMADA PELO PRONERA);

Não basta você fazer luta sem a teoria, não deve ta desvinculado a teoria da prática, como já defendia Marx, não pode ta desvinculado uma coisa da outra e se a gente não tem acesso ao conhecimento sistematizado, a luta fica fragilizada, então o PRONERA fortaleceu e tende a fortalecer ainda mais a luta dos movimentos sociais porque você já tem um respaldo teórico do saber sistematizado e essas relações intelectuais das universidades com a gente também nos fortalece na luta. (LIDERANÇA FORMADA PELO PRONERA).

A proposta político-pedagógica, de acordo com o Projeto (2002) baseou-se na interdisciplinaridade tendo como base três eixos temáticos, quais sejam: “Terra: a natureza e nossa luta”; “Trabalho: nossa luta e cultura”; “História: nossa identidade e cidadania”. Em consonância com esses eixos temáticos, os textos e livros trabalhados basearam-se nos fundamentos da dialética marxista, conforme consta no Relatório Final (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p. 25)

Os autores estudados nas áreas da educação, política, cultura, e disciplinas básicas do currículo, predominantemente, expressavam o referencial teórico-metodológico do projeto, pautado no paradigma de educação do campo e nos fundamentos da dialética marxista.

O primeiro eixo denominado de “Terra: a natureza e nossa luta”, de acordo com o Projeto (2002), teve como finalidade principal o resgate da luta pela terra nos diversos períodos da História do Brasil, para serem valorizados e disseminados entre as

gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Nesse eixo, os conteúdos estudados tiveram a seguinte dimensão política:

A luta pela terra, no Brasil, é uma luta pela cidadania com qualidade social de vida; é a luta pela preservação da natureza como matéria-prima da cultura e uma afirmação da categoria trabalho que conduz à reforma agrária, as novas perspectivas de vida não só para o campo, mas também para as cidades, além de contribuir para que cada homem e mulher afirmem-se como identidades culturais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 31).

O segundo eixo trabalhado teve a denominação de “Trabalho: nossa luta e cultura” e apresentou como fundamento a categoria *trabalho*, para subsidiar as disciplinas.

De acordo com o documento do Projeto (2002), a partir da compreensão da categoria *trabalho* como expressão da criação e autocriação, o homem, como ser social, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, também é transformado por esta e pelas relações sociais que são estabelecidas. O *trabalho*, para o homem e a mulher do campo, segundo o Projeto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 32), “Continua sendo referência de construção coletiva das condições de existência material, social e política. [...] Significa poder construir um projeto de vida no qual estejam integrados na construção de uma nova ordem social para si e para seus filhos”.

À medida que este eixo foi se desenvolvendo, baseado nesses princípios, os estudantes do PRONERA, ao longo do seu processo de formação, perceberam, ainda mais, a valorização de

suas identidades culturais, como expõe uma das lideranças do MST

O PRONERA ele tem como base e princípio trabalhar a cultura camponesa. Então os trabalhadores que tiveram a oportunidade de se alfabetizar pelo PRONERA, eles aprenderam a valorizar os princípios da terra, da vida e ele enquanto sujeito da história.

Este depoimento demonstra que, à medida que os educadores foram tendo acesso aos conhecimentos sistematizados, com base nesses princípios e, ao mesmo tempo, foram colocados em prática, nas salas de aula com educandos, esses educadores já foram aos poucos repensando suas atitudes. Conforme Paludo (2006, p, 148),

Todos os seres humanos constroem e estabelecem relações a partir do trabalho e do seu estar sendo no mundo. Porém, as educadoras e educadores do campo estão envolvidos e se envolvem em relações mais intencionalmente programadas por eles mesmos e pelos seus iguais, que tem como objetivo superar o velho, o que está sendo e não nos deixa mais felizes, e construir o novo. Isso permite e exige do sujeito que busque dar passos mais acelerados na direção de sua humanização.

A autora acrescenta ainda que

São educadores e educadoras que têm vínculo direto ou se identificam com a cultura camponesa, por isso, buscam um compromisso de trabalho com os sujeitos do campo, tanto nas

escolas como na formação em diferentes espaços, criados e dinamizados pela organização, ou seja, nos grupos de base, mobilizações, cursos e em coordenações. Caracterizam-se por serem trabalhadores e trabalhadoras que em luta buscaram e buscam a conquista da terra, camponeses, filhos e filhas de camponeses e também pessoas urbanas, mas que têm sua atuação no campo. (PALUDO, 2006, p. 145).

O terceiro e último eixo “História: nossa identidade e cidadania” visa trabalhar a história dos trabalhadores rurais, a partir de suas condições de existência, ou seja, uma história marcada tanto pela expropriação da terra, exploração e exclusão de seus direitos sociais básicos, quanto pela resistência a essas desigualdades sociais. No entanto, esse eixo não se restringe somente à história de suas condições de existência do passado e presente; a história é apenas um ponto de partida a ser considerado, nos conteúdos disciplinares, posto que visa também à

[...] afirmação incontestável de seus direitos fundamentais entre eles, a terra, e poder dela acelerar a construção da sociedade que lutam por consolidar. Elaborar, propor e executar projetos de vida coletivamente, eis o pressuposto de uma cidadania que rompe como assistencialismo e falta de autonomia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 32).

A partir desse eixo, foi possível, para muitos homens e mulheres do campo, iniciar o processo de resgate de sua cidadania e de construção de suas identidades como educadores do povo. Esse fato representa um grande ganho para muitos desses sujeitos sociais como bem explicita um jovem professor do MST

A emancipação do homem do campo e até mesmo da cidade, ela passa por um processo político de formação que não se dá em campos isolados, se dá em diversos campos da vida e, uma vez que esses campos ainda não foram potencializados ou abertos para a inserção desse indivíduo enquanto sujeito de direito e de direito a políticas públicas. Isso fica fragmentado, fica isolado, fica uma coisa muito centralizada, onde uma demanda muito grande pra uma oferta muito pequena e que dentro dessa oferta ainda existe limites, ainda existe problema, ainda existe falhas que precisam ser consertadas. [...] e o PRONERA, ele é uma oportunidade, ele fomentou na verdade, ele não deu, ele fomentou a oportunidade dos trabalhadores que tinham esse acesso negado a participarem de um processo, embora muito curto e ainda com limites de uma pequena formação, que é o sonho de todo trabalhador e de toda trabalhadora rural que já tem uma idade e que já tem uma consciência política construída. [...] O adulto que tá lá no campo já tem consciência da educação que ele não teve e do que ele poderia ser se ele tivesse a educação. **As salas do PRONERA, desse programa, elas foram muito importantes nesse processo de levar informação do direito da cidadania e do exercício desse direito lá no campo para os nossos lavradores e lavradoras. (Grifo nosso).**

Nesse processo, tanto de construção de sua identidade de educador e educadora do campo, quanto do resgate de sua cidadania, materializam-se no verdadeiro sentido do que é ser educador do povo que o MST defende, pois

Esses são os educadores/as a partir do momento em que rompem com os valores e princípios que os oprimem. São militantes das causas sociais e políticas que intencionalizam ações que proporcionem reflexões e mudanças, realizando a mediação da aprendizagem. Ser educador/a é um modo de vida, é um jeito de se relacionar, uma postura frente ao mundo e ao processo de educação em que está inserido. Ser educador é estar comprometido, em qualquer espaço, com a formação das pessoas e isso implica perguntar, sempre, se os processos de luta, da escola, das aulas, a organicidade do movimento e pastoral estão humanizando os sujeitos. (PALUDO, 2006, p. 146).

Os três eixos trabalhados, no decorrer do desenvolvimento do processo pedagógico do Projeto, se encontram em consonância com os princípios de educação defendidos e afirmados nos inúmeros textos do Movimento Sem-Terra, os quais “ênfatiçam os vínculos da escola com os processos organizativos, econômicos, políticos e culturais vivenciados pelos sem-terra no conjunto do MST” (CALDART, 2004, p. 273).

Por não se tratar de um curso regular, além das disciplinas básicas para a formação do magistério, houve o acréscimo de diversas disciplinas como: Estudos e Pesquisas, Introdução à Gestão Escolar, bem como inúmeros seminários, oficinas e minicursos com temáticas relativas a Políticas Sociais, Sociologia Rural, História da Reforma Agrária, Agroecologia, Literatura Infante-Juvenil dentre outras atividades pedagógicas que integraram a proposta curricular, visando à formação, principalmente política, desses educadores e educadoras do campo. Destacamos que todas essas inclusões foram além das exigências da lei, o que permitiu um diferencial no currículo dos alunos formados pelo PRONERA.

Todas as atividades realizadas totalizaram 3.290 horas/aulas e deste total, somente 630 horas/aulas foram utilizadas para as atividades a distância. Para um melhor aproveitamento dos conteúdos, assim como para termos mais qualidade nas atividades curriculares, estas foram divididas em dois tempos de estudo.

O primeiro tempo, denominado de “Tempo-Escola”, se destinou às atividades realizadas nos pólos, perfazendo um total de 2.660 horas/aulas presenciais. Essas horas presenciais foram divididas, ao longo do curso, em sete etapas que variavam de 15 a 30 dias e voltavam-se, principalmente, para as atividades denominadas de tempo-estudo, tempo-cultura e tempo-oficina, seminários e para o período destinado a recuperação.

Nesse período, os alunos ficavam longe de seus familiares e o espaço era dividido coletivamente bem como as tarefas para a manutenção dos pólos. Os alunos do MST eram divididos em Núcleos de Base – NB; cada NB ficava responsável por uma atividade, como: realização da mística, limpeza dos banheiros, do refeitório, das louças, dentre outras atividades. A forma como essas atividades foram organizadas e estruturadas propiciou o bom andamento dos trabalhos pedagógicos, pois todos assumiram com responsabilidade seus compromissos, à medida que foi se aprofundando essa prática coletiva.

O segundo tempo, chamado de “Tempo-Comunidade”, destinou-se à realização das atividades a distância. Essas atividades correspondiam aos conteúdos que eram trabalhados nas disciplinas desenvolvidas no “Tempo-Escola”. Os professores de cada disciplina passavam as atividades e estas eram realizadas em núcleos localizados nos assentamentos, os quais eram organizados pelos alunos, coordenadores regionais e estudantes universitários. Fazia parte também do “Tempo-Comunidade” a realização do Estágio Curricular, nas escolas dos assentamentos, e a execu-

ção de projetos de pesquisa pelos alunos, em suas comunidades. Os projetos eram elaborados na disciplina Estudos e Pesquisa, no período das atividades presenciais.

Todas essas atividades pedagógicas eram planejadas, supervisionadas e avaliadas por estudantes universitários, por uma coordenação regional²¹ e pela coordenação geral do Projeto. Esse processo de unidade entre teoria e prática foi fundamental para o aprimoramento, tanto da prática coletiva quanto do diálogo, posto que,

No processo de desenvolvimento da prática coletiva, observamos um elemento subjacente e indispensável: o diálogo. Não há humanização sem diálogo, sem relação sincera entre as pessoas. Mas mesmo assim isso não é suficiente. Faz-se necessário entrar num outro nível da práxis, a relação da prática com a teoria, a relação da prática individual ou coletiva com a totalidade das práticas sistematizadas historicamente. Esse movimento é fundamental para o sujeito se situar no tempo e no espaço, a fim de contribuir com o processo de transformação da realidade. (PALUDO, 2006, p. 147).

As atividades, tanto do *Tempo-Escola* quanto do *Tempo-Comunidade*, da forma como foram organizadas, possibilitaram a relação entre teoria e prática. Tal procedimento metodológico marcou a vida dos estudantes, como bem demonstra o depoimento abaixo

²¹ Houve a necessidade de criar uma coordenação regional especificamente para o Projeto. Esta foi formada por quatro estudantes universitários que já haviam participado de projetos anteriores e, portanto, detinham uma experiência acumulada, propiciando um acompanhamento mais qualitativo do processo de formação dos educadores.

No processo do curso, a gente tem a formação política em todas as etapas, nós estudávamos pra compreender a sociedade, estudava os teóricos e nós estávamos no campo também e isso proporcionava nós vivenciar os dois processos. E no Tempo-Escola, a gente passava a semana toda estudando e às vezes final de semana ia pro assentamento e a gente fazia isso mais rápido ainda e assim nós nos formamos. [...] Então eu acho que essa formação que nós tivemos, eu não irei ter em canto nenhum se eu não tivesse entrado no MST, e hoje eu reconheço que através das mazelas, das desgraças, da miséria que eu entrei no MST e hoje reconheço meu próprio trabalho e quando a gente reflete, a gente vê o quanto a gente avançou e o quanto eu posso contribuir com a formação de outras pessoas e com a transformação social [...]. Às vezes a gente diz: – Ah! Tá longe! Mas é a partir dessas pequenas ações, desse pequeno grupo que nós tamos trabalhando e o que ele aprender, ele já vai trabalhar com outro grupo e é assim a dialética do conhecimento que vai se expandindo e se dando em todos os campos e em todos os lugares (LIDERANÇA DO MST).

Segundo o Relatório Final (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006), os princípios trabalhados nos eixos temáticos, a partir do desenvolvimento da proposta político-pedagógica, alcançaram êxito, conforme resumo constante, no referido relatório.

Reafirmamos, com o desenvolvimento desse projeto, por meio de sua proposta político-pedagógica, o princípio de defesa da escola pública do campo e a formação de educado-

res e educadoras para essa escola. Os objetivos punham como desafio a esses educadores poderem contribuir para a educação das crianças, jovens e adultos da escola pública e cujos princípios apontassem para a qualidade social, para o fortalecimento da cultura camponesa, para a promoção da reforma agrária e para o desenvolvimento sustentável.

A proposta curricular do magistério partiu desses fundamentos e se sedimentou no princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, entre educação e participação política. Estes princípios permearam tanto a aprendizagem dos conteúdos como atividades de planejamento de ensino e procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula. Essa proposta ainda buscou sedimentar um trabalho de caráter interdisciplinar, visando à formação do educador, em suas dimensões técnica, política e ética, ou seja, em sua dimensão de totalidade humana. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006, p. 18).

Com o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho diferenciada, o processo de avaliação da aprendizagem também fugiu ao modelo tradicional, em que, ao final de cada ano escolar, o aluno tem somente o direito de saber se foi aprovado ou reprovado, através da caderneta do professor.

O processo de avaliação da aprendizagem adotado no Projeto ocorreu de forma contínua e sistemática, com acompanhamento pedagógico permanente, no decorrer de toda a execução das atividades propostas, levando sempre em consideração as individualidades de cada integrante, bem como o estágio de conhecimento em que cada um se encontrava no processo ensino-

-aprendizagem. Conforme consta no Projeto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2002, p. 44)

A avaliação deverá ser um meio de verificar um estágio do processo, baseando-se nos seguintes critérios: apreensão, aplicação e contextualização dos conhecimentos trabalhados; capacidade de análise e síntese; relação teoria e prática na sala de aula e no seu cotidiano, participação qualitativa no processo de aprendizagem; trabalho em equipe e relações interpessoais; organização, pontualidade e assiduidade.

Essa forma de avaliação não foi adotada somente nesse Projeto, voltado para formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, mas em todos os projetos realizados sob a parceria UFMA, ASSEMA e MST; ela (a avaliação) teve impactos bastante positivos na vida de cada sujeito social e, em particular, daqueles que participaram de um desses projetos, pois se sentiram valorizados; conseqüentemente, houve uma elevação da alta estima de cada sujeito social, ao longo do processo de desenvolvimento dos projetos, possibilitando mudanças de atitudes, visões de mundo.

Essas mudanças somente foram possíveis porque tiveram como ponto de partida a “leitura de mundo” de cada sujeito participante do projeto, a qual precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 81). Partilhamos com este autor, quando afirma:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá

resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser constituída por sua autonomia e sua responsabilidade. (FREIRE, 1996, p. 83).

Os depoimentos de educadores e lideranças do MST, formados pelo PRONERA, destacaram alguns fatos significativos sobre a contribuição do PRONERA para a vida dos assentados. Essa contribuição somente foi possível pela forma como foram organizados e estruturados os projetos, pois, estes tinham como uma das dimensões primordiais o cuidado em lidar com o ser humano, com o ser gente, por isso o avanço na aquisição do conhecimento, mesmo na adversidade, e como eles souberam fazer o uso social do conhecimento adquirido, conforme expressam os depoimentos abaixo:

Às vezes, os assentados faziam projetos, era preciso pagar para outra pessoa assinar o nome dele. **E hoje não, na maioria das vezes, eles mesmos estão já assinando seu próprio nome**, estão lendo e aí melhorou muito. (Professora do MST);

O primeiro exemplo que eu vi foi a troca dos documentos. **Eles diziam: – olha professora, o meu documento, eu assinei com minhas próprias mãos, com minha letra.** (Professora do MST);

O PRONERA tem contribuído de todas as partes na educação, desde o assentamento, tanto na escola como no próprio trabalho prático. **O próprio serviço prático da roça, a gente já trabalha no coletivo, não é mais individual e foi através do PPRONERA que a**

gente conseguiu, buscando lá e repassando pros nossos assentados. (Liderança do MST);

Nós temos alunos que se alfabetizaram no PRONERA, concluíram o Ensino Fundamental e tem deles **que já fizeram concurso público e estão na saúde, estão sendo vigias de escolas, operacionais.** Então pra nós isso foi um avanço muito grande, mesmo sendo pouco e nem abrangendo todas as áreas do MST, é significativo o resultado. (Liderança do MST);

Existem pessoas que não sabiam assinar o nome, hoje assinam, existem pessoas que não debatiam as condições do assentamento, hoje debatem. Mas ainda não é o suficiente pra gente revolucionar a educação, ou seja, resolver mudar a situação educacional e social. (LIDERANÇA DO MST, grifo nosso).

Todos esses depoimentos dos educadores e lideranças do MST demonstram que esses resultados ainda são pontuais, ou seja, são pequenos, frente ao desejo de mudança que acompanha cada um desses formadores. Entretanto, se considerarmos as condições objetivas de cada ser social que participou dos projetos, veremos que é mais uma pequena grande conquista em suas vidas.

4.2 Os impactos do proner na formação técnico-pedagógica e política dos trabalhadores do campo nas áreas e assentamentos do MST

O Relatório Final (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2006), do Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão – PRO-

NERA/UFMA/MST/ASSEMA, analisado, neste estudo, registra significativas contribuições na formação dos educadores do campo, ao mesmo tempo em que demonstra, não só os espaços que a escola vem ocupando na história de luta desses assentados, assim como sua valorização pelos próprios assentados.

Segundo Caldart (2004, p. 238), a luta pela educação escolar esteve sempre presente, desde a constituição do MST e destaca que,

Do ponto de vista do processo de ocupação da escola, pois, a ênfase esteve na formação do *sujeito de direitos* e na consolidação de uma coletividade para conquistá-los. A consciência do direito à terra pôs os sem-terra *em movimento*. A consciência do direito à escola representou naquele momento da história do MST, a projeção dos contornos que sua organização viria a ter: *Terra é mais do que terra [...]*.

Para esses assentados que têm uma história de vida a qual traz a marca da expropriação e violência praticadas pelos grandes latifundiários, no decorrer de suas vidas, o acesso ao mínimo da “leitura da palavra” é um grande impacto, não somente em suas vidas particulares, mas no coletivo de toda a comunidade. O acesso ao conhecimento, através da escola, mudou a forma como esses assentados viam e agiam frente às inúmeras situações do seu cotidiano; na forma como viam a sociedade ontem e como a percebem hoje. Isso pode se confirmar, a partir do depoimento abaixo:

Hoje, qualquer pessoa pode chegar e ver a diferença que tem. Não quem nunca pisou lá, mas que já tá lá dentro vê a diferença, tanto na parte do trabalho prático mesmo da roça,

como até na visão da escola. Porque antigamente uma escola ficava lá, isolada. Era uma escola pro meu filho ir ou o filho de outro assentado. A gente não via o pai, a mãe sequer pegar o caderno do menino. Hoje não, é bem diferente, então a partir da vez que a gente começou a trabalhar com a escola e com as famílias, isso mudou. Hoje você vai na escola e vê vinte a trinta mulher ou pai levando seus filhos, e quando chega tem a preocupação de pegar o caderno dos meninos e olhar pra ver se ele fez atividades ou se trouxe atividade pra fazer em casa (LIDERANÇA DO MST).

O Projeto em referência significou, desde o primeiro momento, tanto para o Coletivo Estadual de Educadores²² do MST, quanto para os seus professores em formação, mais um espaço de formação política de suas lideranças, o que possibilitou a este movimento ir além do que estava proposto no Projeto. O MST logo percebeu a oportunidade ímpar de acrescentar diversas atividades alternativas de formação político-ideológica que serviriam de base para seus futuros educadores virem a atuar como “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 1974), quer nos espaços escolares, quer no desenvolvimento das atividades do Movimento, ou seja, o Movimento trabalha com a perspectiva de esses educadores tornarem-se dirigentes e dirigidos, no sentido gramsciano.

Nessa perspectiva, o Movimento, ao longo do desenvolvimento da formação técnica de seus educadores e educadoras para o exercício do magistério, utilizou todos os momentos para formar, também, seus dirigentes, para que esses educadores e

²² O Coletivo de Educadores é a instância responsável por todo o processo educacional do Movimento, em nível nacional. Em cada Estado, temos um Coletivo Estadual de Educação e a Coordenação Político-Pedagógica é a responsável pela organização do processo educativo, no Centro de Formação Pe. Josimo. Pra maiores detalhes consultar Caldart, 2004.

educadoras pudessem tornar-se sujeitos sociais comprometidos com a transformação da sociedade capitalista.

Além das atividades político-pedagógicas que subsidiaram o Projeto, os educadores e educadoras do MST foram, constantemente, submetidos a novos desafios pelo Coletivo de Educadores, através da Coordenação Político-Pedagógica – CPP, responsável por todo o acompanhamento do processo educativo, visando, também, à formação desses educadores sob a condição de vir a ser um *dirigente*.

Essa formação política, trabalhada de forma paralela ao Curso de Magistério e, ao mesmo tempo, mantendo uma coerência com os princípios da proposta político-pedagógica do Projeto, foi de fundamental importância para a ampliação e fortalecimento dos quadros de dirigentes para a permanente *organicidade* do Movimento. Essa *organicidade*, conforme Caldart (2004, p. 252), possui o seguinte sentido:

A expressão *organicidade* indica que no Movimento o processo através do qual uma determinada idéia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada, o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o *núcleo de base* de cada acampamento e assentamento até a *direção nacional do MST*, em uma combinação permanente e *movimentos ascendentes e descendentes* capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões.

Para manter essa *organicidade*, em todos os seus níveis e campos de atuação, o MST apresenta uma estrutura orgânica bem definida. Por se tratar da “*organicidade da educação*” (CAL-

DART, 2004, p. 250), esta deve, necessariamente, se estender do assentamento ou acampamento até a estrutura organizativa do Movimento, como parte constitutiva enquanto uma “organização social de massas” (CALDART, 2004, p. 250).

Essa *organicidade* perpassa diversos fatores e, no que se refere à escola, dois se destacam. O primeiro fator está relacionado ao desejo dos sem-terra quererem estudar em uma *escola diferente* (CALDART, 2004). Isso foi se constituindo, à medida que as inúmeras famílias sem-terra foram se organizando em seu pedaço de terra, quer no assentamento, quer no acampamento. Estes foram criando vínculos e raízes e, aos poucos, foram construindo sua identidade de *Sem-Terra* e, para a consolidação e manutenção dessa identidade, era preciso estudar em uma escola diferente, ou seja, *estudar em uma escola do MST* (CALDART, 2004, p. 244).

O segundo fator diz respeito ao seguinte questionamento: Como estudar em uma *escola diferente*, em uma escola do MST com *professores de fora*? (CALDART, 2004). As famílias sem-terra ressaltam: “quem não sabe da nossa luta não sabe educar bem nossos filhos [...]” (CALDART, 2004, p. 246).

Para o Movimento, essa situação trazia, em seu bojo, mais um desafio e mais uma bandeira de luta. A falta de professores que compreendessem e compartilhassem do processo de como se dava a luta por terra foi mais um determinante para que o Movimento colocasse a educação como uma de suas prioridades. Nesse sentido, podemos afirmar que a busca por educação ocorreu à semelhança das ocupações por terra.

Para Caldart (2004), o MST tem um “jeito de fazer” essa luta que se diferencia dos demais movimentos sociais, constituindo-se mais uma de suas marcas. Nesse sentido, a autora destaca:

Em relação à terra, o começo da luta foi marcado pela prática da reivindicação do direito, através de atos ou audiências com os governos. O nascimento do MST traz a marca de um outro jeito: ocupar a terra, criar o fato político e então fazer audiências, negociar, prosseguir a luta. Em relação à escola, o processo não foi diferente. As famílias sem-terra começaram reivindicando escolas, seja para acampamentos ou para os assentamentos. Como negociar geralmente não era suficiente, logo a palavra de ordem do conjunto passou a valer também para a questão das escolas: *ocupar era a única solução!* [...], ocupar a escola significava primeiro organizá-la por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização (CALDART, 2004, p. 240).

Nesse sentido, a luta por escola, com educação de qualidade, e pela formação e titulação dos professores que atuam nas áreas de assentamentos e acampamentos do MST é uma constante, haja vista que, para o Movimento, a escola é vista,

Não apenas como o lugar de aprender a *ler, a escrever e a contar*, mas também de formação dos sem-terra como trabalhadores, como militantes, como cidadãos, como sujeitos. Para que isso aconteça então, é preciso estabelecer vínculos mais concretos da escola com as demais experiências educativas presentes no cotidiano do Movimento: lutas, organização, produção, mística... e compreender também que uma proposta pedagógica de escola do MST não pode ficar restrita às questões de en-

sino, mas precisa ficar atenta a todas as dimensões que constituem o seu *ambiente educativo* (CALDART, 2004, p. 272).

Por mais que o Projeto tenha adotado sua proposta político-pedagógica que, por sua vez, foi discutida e aprovada pelos dois movimentos sociais que integraram esse Projeto de Formação de Educadores e Educadoras, o MST, no decorrer de todo o processo formativo, buscou alternativas e espaços, ao longo do desenvolvimento do referido Projeto, para realizar também suas atividades político-pedagógicas, visando enfatizar “os vínculos da escola com os processos organizativos, econômicos, políticos e culturais vivenciados pelos sem-terra no conjunto do MST” (CALDART, 2004, p. 273).

Esse trabalho possibilitou um diferencial na formação desses educadores do MST. Essa formação política já mostra um pouco como alguns educadores encontram-se, em suas atividades, realizando sua práxis social, conforme o relato abaixo

Eu me formei e não estou diretamente em sala de aula, mas eu tô contribuindo com outro grupo em outra área. Dentro desse grupo, a gente discute sobre como permear nossa linha política do Movimento Sem-Terra, porque se tu não acompanha, se tu não dá a direção, né? Então em nossos cursos, a gente tem esse acompanhamento político, pedagógico que a gente chama de CPP. [...]. Hoje eu tô contribuindo em outros processos de formação de outras pessoas, que é diferente do meu e isso é muito belo no MST. Eu fui formada no campo da educação e hoje eu tô contribuindo no campo da produção e é com essa diversidade de conhecimentos que une e forma esse todo dentro do MST, porque há uma junção de

áreas. Nós não queremos só conhecimentos técnicos, mas abrangendo todas as áreas, da educação, da saúde. Isso é a práxis vivida no dia-a-dia. Nesse processo, eu aprendo muito mais do que eu tô ensinando, eu tô aprendendo constantemente, a cada situação. A cada problema tu aprende que fica encantada com a beleza que tem no processo, como a mística que tem no processo de formação e aí tu percebe o quanto teu trabalho e os processos que tu passou na formação te humaniza (LIDERANÇA DO MST FORMADA PELO PRONERA).

Em quase todas as etapas presenciais, no calendário das atividades do Projeto, os espaços para as atividades do Movimento eram garantidos. Com o acréscimo de atividades dessa natureza, a rotina de trabalho dos estudantes do pólo de Vila Diamante era bem dinâmica e cheia de desafios.

Essa rotina, geralmente, se iniciava às seis horas da manhã. Na primeira hora do dia, os estudantes se dedicavam às leituras de livros, indicados pelo Movimento. A título de exemplo, citamos o livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, de Pistrak, um dos autores que se tornou referência para os militantes do MST, bem como Rosa Luxemburgo, Makarenko, Paulo Freire, dentre outros.

As discussões que os estudantes realizavam sobre esses estudos, geralmente, ocorriam à noite, porque havia atividades do Projeto nesse horário. Além de leituras e estudos desse nível, os estudantes tinham sessões de vídeos, palestras com os militantes do Movimento ou outros profissionais, os simpatizantes do MST, convidados, especialmente, para esses momentos. Geralmente essa rotina, que começava às seis horas da manhã, finalizava às vinte e duas horas. Nessas quinze horas de trabalhos

diários, havia, em média, três horas de intervalos, em horários alternados no decorrer do dia.

Vale ressaltar que a quantidade de dias estipulados, nas etapas presenciais, visava contemplar, tanto as necessidades pedagógicas do Projeto, quanto as do MST. A garantia de espaços dessa natureza, nos inúmeros cursos conquistados pelo MST, como nos cursos do PRONERA, faz parte de sua agenda de negociação com a coordenação do Projeto, posto que a falta de tempo para refletir, para o lazer, bem como o acesso cada vez maior à ideologia dominante que é passada massivamente, através da mídia, são algumas das dificuldades que os trabalhadores enfrentam, dificultando ainda mais o processo de emancipação desses sujeitos sociais, como relatam as lideranças do Movimento

O povo não tem tempo pra se organizar, pra estudar, pra discutir política. É um tempo só pra trabalho e isso impede que essas pessoas tenham capacidade de pensar, refletir sobre a condição que vive. (LIDERANÇA DO MST FORMADO PELO PRONERA).

Nós temos uma estrutura organizativa nos nossos assentamentos e assim, ainda não chegou como nós realmente desejamos. Por mais que nós temos algo estruturado, organizativo, no processo de acampamento, até os dias de hoje, isso já passou por várias discussões e várias formação política. Mas, o que o Estado e o modo de produção capitalista fazem? Ele joga várias possibilidades de exploração dentro dos nossos assentamentos, através dos meios de comunicação, através da própria escola. Por mais que a gente tenha uma intervenção dentro da educação, mas nós sabemos que os nossos professores tiveram uma formação den-

tro das relações. Então são várias as possibilidades que o capital nos dá, através também da cultura; ela imprime isso, nos assentamentos, das relações de gênero. São várias coisas que a gente procura trabalhar também, até chegar a um ponto que as pessoas consigam compreender que nós temos que fazer diferente (LIDERANÇA DO MST FORMADO PELO PRONERA).

Considerando os depoimentos acima, é possível afirmar que as ocupações, tanto de terra, quanto de escolas, pelos integrantes do MST, é uma práxis política que se gesta, a partir de múltiplas determinações, como uma necessidade de sobrevivência desses sujeitos sociais no campo.

Por outro lado, a práxis política que esses educadores vêm desenvolvendo, nos diversos espaços em que se encontram atuando, podemos inferir que se pauta em um projeto político de sociedade e suas ações visam contribuir para assegurar uma das *finalidades* (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977) do MST, que é a transformação dessa atual sociedade.

O acréscimo de inúmeras atividades e a forma como o MST aproveitou todos os espaços e tempos possibilitados também pelo Projeto demonstram o quanto a aprendizagem, neste caso via formação política, desenvolve a capacidade humana para o ato de pensar, refletir e agir sobre o mundo. A visão que passam a ter sobre esse mundo social que está posto passa a incomodá-los. Os depoimentos de alguns professores e lideranças demonstram essas inquietações e o desejo de mudanças:

A partir que o PRONERA entrou, o trabalhador conseguiu ver a nossa sociedade de forma completamente diferente; ver que ele deve rei-

vindicar os seus direitos, que ele tem deveres dentro dessa sociedade [...]; ver que eles é que são sujeitos dessa história e ver que o trabalho deles é que alimenta toda uma sociedade e que hoje não é valorizado. Às vezes, a partir da farinha, da mandioca tem toda uma força de trabalho que ele mesmo desconhece, por quê? Porque ele não tem valor no seu trabalho. (PROFESSORA DO MST FORMADA PELO PRONERA);

Hoje tem grupo de estudo lá no assentamento, os professores se reúnem tanto com a comunidade como com os próprios professores. Ninguém trabalha mais isoladamente, todos conhecem o perfil de cada um. (LIDERANÇA DO MST FORMADO PELO PRONERA);

O PRONERA em si, ele foi esse viés do trabalhador dentro do conhecimento, conseguiu levar, conseguiu fazer e tá mudando hoje a foto da realidade do nosso campo e conseqüentemente dos movimentos sociais. Os jovens que participaram e que participam do PRONERA estão muito mais conscientes dos deveres, alimentaram mais o espírito da luta, da reivindicação, da luta pela busca do conhecimento. (PROFESSOR DO MST FORMADO PELO PRONERA).

A partir desses depoimentos, é possível, ainda, inferir que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra vem ampliando cada vez mais seus horizontes, acalentando a perspectiva de mudanças em sua práxis social, tendo em vista que a noção de educação para esse Movimento é de direito e que deve ser assegurado, como ressalta Caldart (2004, p. 278)

Se a educação é um direito social, é também para os sem-terra do MST hoje um dever político. Ou seja, se antes a palavra de ordem era *somos Sem Terra e temos direito à escola*, hoje, se caminha para algo como porque *somos Sem Terra temos o dever de estudar!* À medida que os novos desafios exigem uma intervenção cada vez mais qualificada em termos de análise da realidade e dos próximos passos a dar em cada conjuntura. O MST sabe que o estudo, ou mais particularmente a escola, não garante essa capacitação, mas abre algumas possibilidades importantes para que ela se desenvolva.

Sabedores que a escola sozinha não transforma a realidade social, mas sem ela as dificuldades são maiores, o Movimento não desperdiçou nenhuma das possibilidades encontradas, no decorrer do desenvolvimento do Projeto de formação de seus educadores e educadoras, visando a uma luta mais orgânica.

Nesse sentido, uma das preocupações do MST hoje, conforme Caldart (2004) é a formação política de seus integrantes, que precisa estar necessariamente vinculada à educação como um todo. Essa atual preocupação do Movimento ganha sentido, à medida que este via o processo entre educação e formação de forma fragmentada, ou seja, educação significava apenas escolarização e formação ligava-se somente à dimensão central de atuação do Movimento. Portanto, eram considerados setores separados dentro de sua própria estrutura organizativa.

À medida que sua práxis social vai se alicerçando, no decorrer da caminhada, o MST sente a necessidade de iniciar um processo de reavaliação de seus conceitos e concepções acerca dessa separação entre *formação e educação*. Segundo Caldart (2004, p. 280),

Formação no MST não é mais formação política e ideológica de militantes sem terra jovens e adultos. *Educação* não é mais apenas escolarização das crianças acampadas e assentadas; a formação também pode acontecer na escola; a educação não acontece apenas na escola; formação e educação são tarefas históricas, de longo prazo, tendo em comum um horizonte de gerações e não apenas de pessoas com necessidade de preparo imediato.

Essas mudanças que o Movimento vem construindo acerca de seus conceitos e concepções, em especial os relativos à educação de seus assentados e acampados, demonstram que a questão do estudo, da aquisição do conhecimento vem ganhando valor histórico na vida desses sujeitos sociais. Para Caldart (2004), os estudos têm a seguinte compreensão e objetivos dentro do MST

Estudo aqui compreendido mesmo em sua ênfase (não exclusividade) na produção do conhecimento. Conhecer a realidade de forma cada vez mais ampla, profunda e em perspectiva histórica é um desafio fundamental para a participação crítica e criativa de cada sem-terra na consolidação do projeto histórico do MST. (CALDART, 2004, p. 383).

Nessa perspectiva, o Movimento comemora cada passo de sua caminhada para o alcance de seus objetivos, pois já são mais de mil escolas somente de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, nos assentamentos do MST no país. Parece um dado insignificante; ao contrário, cada escola conquistada representa um desafio vencido para os milhões de brasileiros que vivem em assentamentos e áreas de reforma agrária.

Hoje cada escola nova que se conquista num assentamento, ou antes mesmo, num acampamento, cada jovem e adulto que se alfabetiza, cada curso de formação que se cria para formar os trabalhadores e as trabalhadoras da terra e do Movimento, ajudam a constituir a identidade do sujeito sem terra. Podem não conseguir alterar significativamente as estatísticas da educação no campo [...], mas certamente são um sinal importante deste processo cultural, de humanização, que passa a incluir a escola como uma das dimensões da vida social das comunidades do campo (CALDART, 2000, p. 68).

Essa conquista, ainda que tímida, representa um grande passo na vida de cada assentado e assentada, no processo de sua formação humana, em especial, quando essa conquista vem somada de esforços de educadores e educadoras que buscam, em seu cotidiano, uma práxis social para os interesses dos trabalhadores da terra. Esse pode ser um viés para possíveis mudanças. Como nos esclarece Mészáros (2005, p. 50),

A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos - de uma dada concepção do mundo, que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa.

No processo de formação dos educadores e educadoras do MST, através do PRONERA, ressaltamos que o aprofundamento de estudos voltados para a formação política desses educadores, realizados em conjunto com a proposta político-pedagógica implantada pelo Projeto, proporcionou ganhos qualitativos para cada assentado que participou de algum projeto do PRONERA, especialmente para sua vida como ser humano.

A partir de inúmeras situações de aprendizagens, vivenciadas por esses educadores/educandos e o alcance de alguns resultados positivos, em suas comunidades, podemos afirmar que tanto a proposta político-pedagógica do Projeto quanto as ações do MST, realizadas no decorrer do Curso Magistério, guardam semelhanças com o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo que o movimento “Articulação Nacional Por uma Educação do campo” vem construindo. Isto porque os princípios deste consideram as seguintes dimensões, conforme consta no texto-base da “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo”, cuja temática foi “Por uma política pública de Educação do Campo” (2004):

- a) **a formação humana, vinculada ao campo como projeto emancipatório**, visa trabalhar a formação humana como eixo condutor da educação, sendo esta vinculada tanto a uma concepção de campo enquanto política pública, quanto às demais políticas como saúde, meio ambiente, dentre outras, de forma que a identidade dos povos do campo seja construída considerando a diversidade cultural, assim como o fim da dicotomia entre campo e cidade;
- b) **Educação como exercício da devolução das temporalidades aos sujeitos**, princípio que considera se fazer necessário valorizar os diferentes espaços em que ocorre a educação, de forma que os

sujeitos sociais inseridos nos processos educativos tenham condições de aprender a interpretar e transformar o mundo;

- c) **Educação vinculada ao trabalho e cultura**, princípio que trata de recuperar os vínculos entre educação e os diversos processos produtivos, considerando as diferentes dimensões e métodos de formação dos trabalhadores do campo;
- d) **Educação como instrumento de participação coletiva**, princípio que visa ao resgate da participação enquanto elemento fundamental do direito que contribui para a emancipação dos homens e mulheres do campo, como sujeitos históricos sociais.

Todos esses princípios ainda se encontram em processo de construção e podem ser visíveis no processo de formação dos educadores e educadoras do MST viabilizado pelo “Projeto de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, no Estado do Maranhão, PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como uma síntese da trajetória até aqui percorrida, faremos algumas considerações acerca do estudo sobre a Formação dos Educadores e Educadoras do MST via o PRONERA. Entretanto, ressaltamos que as sínteses que ora se apresentam não pretendem dar conta de toda a complexidade que envolve o objeto de estudo em pauta.

A opção em realizar uma análise somente da formação dos(as) educadores(as) do MST, tendo como referência básica o “Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA”, realizado no período de 2002 a 2006, deu-se por duas razões.

A primeira surgiu em decorrência do tempo que é determinado para a realização do Mestrado, apenas dois anos. A segunda é que, devido a essa limitação temporal, tivemos a necessidade de fazer um recorte metodológico dentro do próprio Projeto que escolhemos para análise por sua amplitude em abarcar dois Movimentos Sociais do Campo que guardam naturezas específicas e de grande complexidade.

Nesse sentido, fizemos a opção pelo MST que, dentre tantas características em sua trajetória, uma é ter bastante expressividade: esse movimento social é um aglutinador de sujeitos sociais que foram excluídos do acesso aos direitos sociais constitucionais básicos e, com o engajamento no movimento, este busca, principalmente por meio da luta organizada, alternativas de viabilizar a cidadania que foi negada historicamente a esses sujeitos sociais.

As mudanças que vêm ocorrendo no atual contexto possibilitaram profundas transformações sociais nos modos de pensar,

agir e sentir das diversas formas de vidas da sociedade mundial. Essas transformações decorrem, principalmente, dos determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais.

A globalização, alimentada pela interdependência entre as nações, a reestruturação produtiva e a redefinição do papel do Estado capitalista foram algumas das estratégias criadas pelo capital, visando à superação de mais uma de suas crises globais que se instauram desde a década de 1970.

Se por um lado, essas estratégias se voltam para a recuperação da acumulação da mais-valia, ou seja, do lucro das grandes empresas multinacionais, por outro, o aumento desenfreado da pobreza, das desigualdades e exclusões sociais de grande parte da população mundial são as marcas que o capital vem registrando, à medida que busca soluções dessa natureza para sair de sua crise, como, por exemplo, a diminuição ou mesmo a retirada de muitos direitos sociais conquistados arduamente. Essas conseqüências são sentidas, cada vez mais, pela classe trabalhadora, nos países subdesenvolvidos, em especial.

Neste estudo, constatamos que, na realidade brasileira, no que tange aos direitos sociais básicos, apesar de muitos terem sido assegurados, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, ainda existe um fosso muito grande entre o que é garantido, constitucionalmente, e a materialização desses direitos.

A falta de efetividade, nas políticas sociais, tais como: educação, saúde, previdência, reforma agrária, tem gerado o aumento de milhares de excluídos, postos à margem da sociedade; conseqüentemente, por sua vez, tem gerado o acirramento de conflitos sociais.

No bojo desses conflitos sociais e na contramão do processo de desestabilização da classe trabalhadora, causada em grande

medida pelo reordenamento do Estado, temos a renovação da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do campo brasileiro, organizados via seus movimentos sociais, tendo como destaque o MST. Esses movimentos ganham a cena pública e passam a reivindicar seus direitos sociais garantidos, constitucionalmente, como o acesso e a permanência à terra e à educação.

Ao longo deste estudo, foi possível inferir que os Movimentos Sociais do Campo, protagonizados pelo MST, vêm mantendo a resistência e alcançando algumas conquistas. No campo da educação, uma das principais conquistas que vêm timidamente se efetivando, a partir da luta desencadeada pelos referidos movimentos por educação, foi a criação e implantação do PRONERA.

Ainda que esse Programa venha se materializando em forma de política social *compensatória*, voltado, especificamente, para o atendimento das populações de assentamentos e áreas de reforma agrária, dois foram os marcos para sua criação: o primeiro, com cunho político, foi o I ENERA, que mostrou a força da organização dos Movimentos Sociais do Campo, assim como as alternativas que estes vinham buscando para que seus integrantes tivessem acesso ao conhecimento.

O segundo marco foi a realização do I Censo da Reforma Agrária do Brasil, de cunho mais quantitativo. Esse marco serviu para desvelar a realidade concreta em que vivem as famílias brasileiras assentadas nas áreas de reforma agrária, dando um diagnóstico da triste situação educacional que ronda os homens e as mulheres do campo.

Este estudo também revela que, após oito anos de implantação do PRONERA, este ainda se encontra longe de cumprir minimamente suas próprias metas estabelecidas: atingir toda a população assentada, principalmente a de jovens e adultos onde

os índices de analfabetismo é um dos mais elevados, chegando a atingir 70% em alguns Estados brasileiros, como o Maranhão.

Nesse Estado, dos assentados com 18 anos ou mais, 83,6% encontram-se fora da escola, ou seja, são analfabetos (BRASIL, 2005a). Isso significa que mais de 190 mil assentados, nessa faixa etária, nunca freqüentaram a escola, sendo, portanto, excluídos do acesso ao mundo da palavra.

A pesquisa de campo realizada, no decorrer deste estudo, mostra também que, nas áreas e assentamentos maranhenses onde foram desenvolvidos projetos educacionais do PRONERA, houve algumas mudanças significativas na vida dos assentados que tiveram acesso a esse Programa, como: elevação da autoestima, mudanças de atitudes e visões de mundo. Esses sujeitos encontram-se mais conscientes de seus direitos sociais, bem como da importância de trabalharem mais coletivamente e a participarem das tomadas de decisões em suas comunidades de assentamentos.

A pesquisa demonstrou, também, que o Programa, ao longo do seu processo de execução, vem mostrando sua outra face, a da *inclusão excludente* (KUENZER, 2002). Isto porque, ao mesmo tempo em que o PRONERA volta-se para a inclusão de sujeitos excluídos do direito à educação, ele faz o movimento da exclusão, à medida que não cumpre com as metas estabelecidas, tendo em vista os processos de descontinuidades ocasionados, principalmente, pela não liberação efetiva dos recursos financeiros ocorridos ao longo do desenvolvimento dos projetos.

É necessário, entretanto, registrar que, mesmo ao revés dessas condições objetivas impostas, na maioria das vezes, devido à própria natureza do Projeto, ou seja, por se tratar tão somente de um programa social de cunho compensatório que já traz como condição de existência sua própria fragilidade, o PRO-

NERA/UFMA/MST/ASSEMA tem trazido algumas contribuições que marcaram a formação dos(as) educadores(as) do MST. Uma das primeiras contribuições significativas é o fato de esses educadores estarem alfabetizando em suas comunidades de assentamentos e, ao mesmo tempo, se encontrarem em processo de formação, para o exercício da profissão, quando até então eram leigos, elevando, assim, sua formação/qualificação para o nível médio na modalidade Magistério.

Esse elemento possibilitou aos(às) educadores(as) vivenciarem, de forma mais efetiva, a práxis social no decorrer de seus processos educativos. Por outro lado, o MST aproveitou todos os tempos e espaços oportunizados pelo Projeto, para trabalhar também sua formação político-ideológica, na perspectiva de seus educadores virem a tornar-se um dirigente ou dirigido. Para tanto, utilizou como metodologia em seus trabalhos político-pedagógicos a alternância entre trabalho intelectual (estudo), trabalho manual (limpeza e organização do ambiente educativo e atividades do movimento) e lazer. Esta forma de organização das aprendizagens proporcionou aos(às) educadores(as) terem em média 12 horas de atividades diárias.

Por fim, destacamos que, mesmo havendo um elevado índice de evasão nas turmas de Magistério do MST, 39% em média, esse resultado final não foi motivo de desânimo para os que continuaram a caminhada: dos 59 educadores (as) formados(as) pelo PRONERA, mais de 80% encontram-se no exercício do magistério: alguns através de concurso público, outros por meio da realização de atividades de formação política, como lideranças no movimento em pauta.

Entretanto, essa é uma quantidade ainda muito pequena, se considerarmos a dimensão do MST no Maranhão. Nesse Estado, existem 43 assentamentos e 19 acampamentos localizados em 31 municípios maranhenses, com um total de 1.668 famí-

lias; destas, 270 encontram-se na condição de acampadas. Isto se constitui mais um grande desafio para o MST, no que tange à educação, posto que se faz necessária uma formação político-pedagógica adequada e qualificada para os(as) educadores(as) atuarem nesses assentamentos e acampamentos.

Convém ressaltar que este trabalho não teve, em nenhum momento, a pretensão de fazer apologia ao MST, mas tão somente destacar uma pequena parte de suas ações, neste caso, a luta, por educação, de homens e mulheres do campo, os quais historicamente vêm sendo expropriados da terra e das diversas formas de acesso ao conhecimento sistematizado. Acrescentamos ainda que as formas como esses homens e mulheres vêm tendo acesso à educação, ou seja, através de políticas sociais que vêm sendo gestadas e materializadas de forma compensatória, tem sido até o momento a única alternativa possível.

Esperamos, portanto, que este estudo possa contribuir, de alguma forma, para a continuidade da luta por educação do campo e, ao mesmo tempo, que seja renovado, ampliado, a partir de críticas construtivas, para que tenhamos uma nova síntese.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br> > . Acesso em: 3 maio de 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BASTOS, Elide R. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais**. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Manual de operações do PRONERA**. Brasília, DF, 1998.

_____.; BENJAMIN, César. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. 2000. (Coleção por uma educação do campo).

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB, n. 1. Brasília: 2002.

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: cadernos de subsídios. Brasília, 2004a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**: manual de operações. Brasília, 2004b.

_____. **Manual de operações do PRONERA**. Brasília, DF: [s. n.], 2004c.

_____. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária/ Região nordeste/Maranhão**. Brasília, 2005a.

_____. **Reforma agrária e agricultura familiar**: sementes de uma grande mudança. Brasília, 2005b.

_____. **II plano nacional de reforma agrária**: paz, produção e qualidade de vida no meio rural. Brasília, 2005c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Censo escolar 2006**. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> > . Acesso em: 3 maio 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75 – 123.

CUNHA, Luís Antonio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

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

DEMO, Pedro. Brincando de solidariedade: política social de primeira-dama. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (Coord.). **O comunidade solidária**: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil. São Paulo: Cortez; 2001.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DRAIBE, Sônia M. **A política social na América Latina**: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio (Org.). Brasília: Editora da UNB-ENAP, 1997.

FERNANDES, Bernardo Mançano; Bernardo M. Por uma educação do campo. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo, M. (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2).

_____. **A formação do MST no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge, et al. (Org.). **Educação do campo**: identidades e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 4.)

_____. STEDILE, João Pedro. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do campo**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

_____. **Cadernos do cárcere.** v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história: ensaios.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INSTITUTO DE POLÍTICAS ALTERNATIVAS PARA O CONESUL – PACS/2003. Disponível em: < <http://www.pac.org.br> > . Acesso em: 3 maio 2007.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** São Paulo: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

LENINE, V. I. **Obras escolhidas.** v. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

_____. **Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____. **Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais no campo.** São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 1, 2, 3. São Paulo: Alfa-Ômega, 1983.

MELO, Adriana Almeida S. de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: 2003.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLINA, Mônica C.; KOLLING Edgard; NERY, Ir. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo.

_____. FERNANDES, Bernardo M. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação... **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA Francisco; PAOLI, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. São Paulo: Vozes, 2000.

PALUDO, Conceição. Formação de educadores e educadoras do e no campo. In: CALDART, Roseli S.; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, E. Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. (Org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria da “questão social” em debate**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da nossa época, 109).

POCHMANN, Marcio, AMORIM, Ricardo (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Disponível em: < <http://www.pnud.com.br> > . Acesso em: 3 maio 2007.

SAFATLE, Amália; WEBER, Luiz Alberto. As boas novas do campo. **Revista Carta Capital**, v. 10, n. 288, 28 abr. São Paulo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época; 120).

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (Coord.). **A comunidade solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Laura T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época, 78).

TANIGUCHI, Masaharu. **Sutra em 30 capítulos para leitura diária**. 3. ed. São Paulo: Secho-No-Ei do Brasil, 2004.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina. (Org.). **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no**

Estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, 2002.

_____. **Relatório parcial do Projeto de Extensão Universitária:** projeto de formação de educadores e educadoras da reforma agrária no estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, mar./dez. 2003.

_____. **Relatório Final do Projeto de Extensão Universitária:** projeto de educação em áreas de assentamento e reforma agrária no estado do Maranhão – PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, 2006.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

*Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n° 10.994, de 14 de dezembro de 2004.*

Título	A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais
Autora	Helianane Oliveira Rocha
Diagramação e Capa	Amaury D'Ávilla
Formato	15,5 x 22 cm
Páginas	180
Tipografia	Elante

The logo consists of the letters 'ABEU' in a stylized, white, blocky font. The 'A' is formed by vertical lines, and the 'B', 'E', and 'U' are solid blocks with horizontal lines at the top and bottom.

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Coleção
Teses & Dissertações
CCSO

