

# A FORMAÇÃO DE MILITANTES DO MST DE SÃO PAULO EM PEDAGOGIA DA TERRA: USOS E SENTIDOS

Janaína Ribeiro de Rezende<sup>1</sup>  
Luiz Bezerra Neto<sup>2</sup>

## RESUMO

O trabalho visa analisar os sentidos atribuídos e usos feitos da formação em Pedagogia da Terra, pelas profissionais formadas que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo. Identificamos as pessoas que se formaram nesses cursos e levantamos informações sobre suas trajetórias de vida. Lançamos mão de pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas semi e não-estruturadas. Encontramos onze mulheres que se graduaram nesse curso e que atuaram em São Paulo. Todas as participantes têm origens pobres, marcadas pela migração em busca de melhores condições de vida e serviços precários. O compromisso com a luta pela terra e a educação do campo está presente na vida delas, que encontraram na militância uma forma de referências de vida e sociabilidade. As participantes cursaram diferentes turmas de Pedagogia da Terra e avaliaram positivamente a formação política e pedagógica oferecida nos cursos. Oito delas atuam em diversas regionais de São Paulo, duas, fora do estado, desenvolvendo atividades do Movimento e uma se afastou da militância. As outras contribuem com o setor de educação regional, estadual ou nacional, desenvolvendo diversas funções, dentre elas o acompanhamento dos cursos formais do MST. Em São Paulo, nenhuma das pedagogas da terra formadas assumiu a docência de escolas, devido à prioridade na atuação política no MST do estado. Os sentidos atribuídos à formação são: aumento da escolaridade, boa qualidade da formação, formação pedagógica e política, valorização da militância, qualificação da atuação e relação entre formação e atuação. Concluímos que os usos e sentidos atribuídos à formação em Pedagogia da Terra pelas militantes referem-se a manter a contribuição no MST. Assim, compreendemos que os cursos formais resultaram na formação de quadros para MST.

**Palavras-chaves:** Educação do Campo; Pedagogia da Terra; Movimentos Sociais e Educação.

## Introdução

O presente trabalho consiste em um recorte da pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação de Educação da UFSCar, intitulada “Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo”. O objetivo deste artigo é abordar os usos e sentidos atribuídos à formação em Pedagogia da Terra por militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST que atuam ou atuaram no estado de São Paulo, graduadas nestes cursos, a fim de verificar quais foram as repercussões da qualificação da militância no estado.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, UFSCar, [janarire@yahoo.com.br](mailto:janarire@yahoo.com.br), bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Doutor em Educação, UFSCar, [lbezerra@ufscar.br](mailto:lbezerra@ufscar.br).

Para tanto, identificamos quem eram as pessoas que atuam ou atuaram no Movimento<sup>3</sup>, formadas em Pedagogia da Terra, realizamos entrevistas semi e não estruturadas com as participantes, individual ou coletivamente, de modo a conhecermos suas trajetórias de vida, que foram analisadas a partir de uma compreensão historicista, com base em pesquisa bibliográfica e documental.

Partimos da compreensão de que ao longo da história brasileira, houve um descaso com relação ao atendimento dos direitos sociais da população rural (FERNANDES, 1981). Dentre tais ausências, destacamos as dificuldades na oferta educacional destinadas aos sujeitos do campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005).

Os resultados das dificuldades enfrentadas pela população rural no que tange ao acesso à educação podem ser observados nos dados do Censo Agropecuário, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2006 (IBGE, 2009), que aponta que 39% dos produtores agropecuários eram analfabetos ou foram alfabetizados, porém não haviam frequentado a escola e 43% deles tinham o Ensino Fundamental incompleto. Esses percentuais correspondem a cerca de 80% dos produtores rurais brasileiros, o que indica o baixo nível de escolaridade desses trabalhadores. Do total de produtores, 8% apresentavam Ensino Fundamental completo, 7% haviam cursado o Ensino Médio ou Técnico e somente 3% possuía nível superior.

Assim, a questão de território ainda se constitui um dos fatores que indicam o grau de instrução das famílias, ou seja, os níveis de escolaridade são menores nas áreas rurais, em relação à cidade. Di Pierro (s.d.) e Ribeiro (2001) demonstram que a falta de instrução e de estudo do homem e da mulher do campo intensificam a marginalização e a pauperização das condições de vida desses trabalhadores. Ainda de acordo com Di Pierro (s.d.), a educação oferecida à população tende a ser desarticulada da realidade rural, o que costuma aumentar os índices de evasão escolar dessa população, diminuindo o nível de escolaridade dos trabalhadores rurais.

Em relação à qualidade da educação que é ofertada a população rural, alguns autores (ARROYO, FERNANDES, 1999; LEANDRO, 2002, CALDART, 2004) apontam que os responsáveis pela criação, gestão e manutenção das escolas no campo tendem a acreditar que para executar o trabalho rural não é preciso muita instrução.

---

<sup>3</sup> Seguindo a referência de Caldart (2004), ao utilizarmos o termo Movimento, escrito com M maiúsculo, referimo-nos ao MST, a fim de destacar a sua característica dinâmica, de se manter em constante movimento.

Assim, estas escolas rurais costumam oferecer o estritamente necessário para que tal população desempenhe as funções mecânicas da atividade agrícola.

A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA (BRASIL, 2005), que ocupou-se com o levantamento dos dados referente ao atendimento educacional da população assentada, indica que 38,4% da população assentada no Brasil tinham até 15 anos, ou seja, estavam em idade escolar durante a realização do censo. Contudo, a oferta de ensino das escolas que atendem este público pareceu não suprir essa demanda, já que 61,2% dos assentados entrevistados afirmaram não estarem frequentando a escola e não terem atingido o nível médio de ensino.

Ao se analisar a oferta de Educação Infantil das escolas que atendem os assentamentos, apenas 3,5% das escolas pesquisadas, continham creches e estas atendiam somente 0,1% da população estudada. Em relação à oferta de Ensino Fundamental, verificou-se que 84,1% das escolas recenseadas disponibilizavam turmas de 1ª a 4ª série e apenas 26,9% das escolas estudadas apresentavam turmas de 5ª a 8ª série. O que reforça a existência de um baixo número de escolas que atendem os estudantes dessa faixa etária, reafirmando, assim, a limitação da oferta de Ensino Fundamental para a população do campo.

No que se refere à educação de adolescentes e adultos, somente 4,3% das escolas que atendiam os assentamentos ofereciam Ensino Médio; 0,5% apresentavam Ensino Profissionalizante e 0,1% ofereciam Ensino Superior aos assentados. Sendo assim, essas informações indicam que a Educação Básica, que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, não é devidamente oferecida à população rural, mesmo dentro dos assentamentos.

Apesar dos altos índices de analfabetismo no campo, a Educação de Jovens e Adultos - EJA não é ofertada de modo a reverter tais números, visto que a EJA no nível de Alfabetização estava disponível em apenas 7,8% das escolas pesquisadas; EJA de 1ª a 4ª série em 14,2%; EJA de 5ª a 8ª série em 6,2%; EJA de Ensino Médio era oferecido em apenas 0,9% das escolas estudadas. Dos 61,2% assentados que não frequentavam escola, 27,1% nunca frequentaram a escola e não sabiam ler, nem escrever; 4,9% nunca frequentaram, mas foram alfabetizados; 5% já frequentaram a escola, porém eram analfabetos. Sendo assim, muitos dos trabalhadores rurais que não tiveram a oportunidade de estudar quando eram mais jovens, continuam excluídos desse direito, visto que a oferta de EJA e de cursos superiores para a população do campo ainda é

muito reduzida.

No que se refere à infraestrutura das escolas, a pesquisa demonstrou que elas, na sua grande maioria, apresentavam condições inadequadas e precárias. Sendo que 27,7% das escolas estudadas não apresentavam uma estrutura física que permitisse seu funcionamento, não tendo espaço próprio e sua atividade só era possível através de improvisos. No geral, as escolas eram pequenas, não dispoñdo de equipamentos e espaço físico para comportar seu contingente de estudantes, e muitas delas, não tinham acesso à água encanada, saneamento básico, internet, telefone, entre outros recursos.

Além disso, a maioria dos assentados entrevistados relatou estudar em escolas afastadas dos seus locais de moradias, onde a distância média percorrida pelos estudantes para chegar à escola era de 8,03 km. Distância, esta, que em 69,9% dos casos era percorrida a pé e em 20,3% de ônibus, sendo que cerca de 50% dos estudantes gastavam mais de 30 minutos para chegar à escola. Tal fato dificultava o acesso dos estudantes à escola, uma vez que as condições dos meios de transporte escolar público, geralmente, eram precárias e as vias de acesso ao assentamento não eram adequadamente mantidas.

Dessa forma, segundo a PNERA, uma das maiores preocupações que as mães e pais das crianças se referiram na pesquisa foi a falta de segurança a que os estudantes eram submetidos no trajeto da escola. Inclusive, as escolas distantes inibem o acompanhamento da vida escolar dos filhos por parte dos pais e diminuem a participação dos mesmos na gestão da escola.

Di Pierro e Andrade (2009), em análise sobre o panorama educacional da população assentada paulista, afirmam que, neste estado, todas as crianças com idade de zero a três anos estão fora da escola. Na faixa etária de quatro a seis anos, a maioria delas (51,5%) não estudava. Todas as crianças, com idade entre sete e dez anos, frequentavam a escola em São Paulo. Dos 12 aos 14 anos, 2,8% dos adolescentes pesquisados não estavam nas escolas e dos 97,2% que estudavam, estima-se que 13,5% cursavam uma série diferente da convencionada para a idade, geralmente, frequentando série atrasada para sua faixa etária. Na faixa de 15 a 17 anos, 12,5% estavam fora da escola e dos que estudavam (87,5%), apenas 33,3% frequentavam série adequada para a idade.

No que se refere à educação de adultos, em São Paulo, apenas 9,1% dos maiores de 18 anos estudavam, desses, 4,9% estavam no curso correto, representando 141

pessoas. Os outros 95,1% (2.723 pessoas) frequentam outro curso. Dos 90,9% que estava fora da escola, 11,9% nunca frequentou a escola; 39,7% pararam entre a 1ª e a 4ª série; 24,7% descontinuaram os estudos entre a 5ª e 8ª série; 15,6% cursaram até o Ensino Médio e apenas 8,2% apresentavam outra escolaridade.

A partir de tais condições educacionais precárias, desde o surgimento do MST, seus militantes defendem que a luta pela terra depende da sua articulação com uma educação que valorize a cultura e os saberes do campesinato<sup>4</sup>, assumindo a necessidade do acesso a informações e tecnologia para a efetivação da reforma agrária (CALDART, 2004).

Neste contexto, os movimentos sociais que atuavam no meio rural articularam-se em torno da demanda por uma educação do campo, que se caracteriza pelo protagonismo dos sujeitos do campo na definição, proposição e encaminhamentos das políticas educacionais destinadas a sua própria população. Assim, estes sujeitos, historicamente excluídos do acesso ao conhecimento científico sistematizado, lutam por apropriar-se dos instrumentos teóricos e políticos, a fim de definir as características da educação oferecida a eles.

A educação do campo pretende reconhecer o papel formativo da luta empreendida pelos movimentos sociais. Portanto, compreende-se que a educação não se restringe a escola. As vivências no acampamento/assentamento, o trabalho cooperado das famílias, a reivindicação de direitos, a valorização das raízes culturais educam e transformam. Cabe à escola buscar se aproveitar desses elementos para formar sujeitos completos e capazes (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005).

Dessa forma, o MST, em parceria com outros movimentos sociais e setores da sociedade civil passaram a se mobilizar em torno da necessidade de políticas educacionais específicas para o público da reforma agrária. Um dos resultados desta articulação foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera (MOLINA, 2003).

O programa iniciou-se em 1998 (MOLINA, 2003) e tem como objetivo geral o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária, a partir do desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Baseamos o conceito da campesinato em Martins (1983), que define camponês como o expropriado da terra, que segue uma trajetória de exploração e migração na busca por melhores condições de vida. Assumimos esta concepção apoiados nas contribuições de Bernardo Mançano Fernandes (s.d.), na defesa da importância política de adoção do termo camponês, que resgata o histórico de luta e resistência apresentado por essa classe, que não está presente em outros conceitos mais atuais, como o de agricultor familiar.

de projetos educacionais em parceria com universidades e instituições de ensino públicas, visando à promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Seus objetivos específicos referem-se à garantia de alfabetização, escolarização fundamental de acampados e assentados, da formação de educadores do campo, bem como a promoção da escolarização profissional de nível técnico e superior para assentados, além de garantir o fornecimento dos materiais didático-pedagógicos necessários à execução dos projetos e contribuir nos fóruns de discussão que debatem a educação do campo (BRASIL, 2004).

Desde a sua criação, os movimentos sociais do campo demandam projetos de formação de educadores para áreas de reforma agrária, devido à necessidade da atuação de professores comprometidos com a realidade camponesa e luta pela terra. Neste sentido, várias turmas de Magistério, Pedagogia e Licenciaturas já se formaram em cursos financiados pelo Pronera.

Os cursos de Pedagogia da Terra consistem na formação em Licenciatura Plena em Pedagogia, respeitando as exigências legais que normatizam a criação desses cursos. Assim, a grade curricular dos projetos atende o número de horas, a necessidade de realização de estágios e monografias durante o curso, as disciplinas fundamentais para a graduação em Pedagogia, além de serem organizados em alternância<sup>5</sup> e atenderem às especificidades da educação do campo.

Os cursos de Pedagogia vinculados ao programa são conhecidos como "Pedagogia da Terra", pois a primeira turma criou um jornal com este nome a fim de caracterizarem-se enquanto educadores do campo e enfatizarem sua identidade camponesa perante a universidade e os próprios educandos. Em consequência disto, o curso passou a ser chamado assim em todas as suas edições subsequentes (MST, 2002).

A primeira turma de Pedagogia da Terra teve início em janeiro de 1998, em Ijuí – RS, finalizada em julho de 2001, possível através da parceria entre o Pronera, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí e o MST

---

<sup>5</sup> A Pedagogia da Alternância organiza o trabalho pedagógico em dois momentos: o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, sendo que o primeiro deve corresponder a 70% da carga horária total do curso e o segundo aos 30% restantes. O Tempo Escola concentra as aulas e atividades presenciais na qual toda a turma é reunida e se organiza para a sua formação político-pedagógica. O Tempo Comunidade é o período em que o educando retorna ao seu assentamento e desenvolve atividade de pesquisa, estágio ou intervenção, a fim de buscar elementos da sua realidade para a compreensão da teoria apresentada nas aulas (BRASIL, 2004). Nesse sentido, há uma possibilidade efetiva de diálogo entre teoria e prática, uma vez que a realidade vivenciada pelos educandos reúne subsídios concretos para o entendimento da teoria e o aprendizado teórico pode ser aplicado na vivência dos assentados.

(MST, 2002). No ano seguinte, ocorreram turmas na Universidade do Estado do Mato Grosso - Unemat e Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Depois, houve vários convênios com outras universidades, o que resultou em cerca de 10 turmas e aproximadamente, 450 estudantes formados. Atualmente, existem cursos de Pedagogia da Terra nos mais diversos estados brasileiros, com cerca de 12 turmas em andamento (CALDART, ARAÚJO, KOLLING, 2008).

Apesar dos mais de dez anos da existência de projetos de Pedagogia da Terra, a primeira turma do curso no estado de São Paulo teve início em 2008, resultado da parceria entre a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar com o MST, Federação de Agricultura Familiar – FAF, a Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo – Feraesp, o MST e a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo – Omaquesp. Assim, não existe nenhum curso paulista de formação de educadores concluído, portanto, as pedagogas da terra que atuam em São Paulo graduaram-se em projetos desenvolvidos em outros estados.

### **As pedagogas da terra do estado de São Paulo**

No decorrer da realização da pesquisa, identificamos as pessoas formadas em Pedagogia da Terra e que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo são onze mulheres, sendo que oito delas atuam no estado, uma atuou no setor de educação do Movimento e, no período da pesquisa, estava afastada, além de outras duas que têm como referência o MST paulista, porém estão militando fora de São Paulo. A fim de evitar a identificação das participantes, usamos nomes fictícios para designá-las, são eles: Alzira, Mercedes, Carolina, Joana, Maria, Ana, Gabriela, Betânia e Hortência. Entrevistamos nove delas e transcrevemos sete das entrevistas realizadas. Não conseguimos localizar duas das militantes, portanto, não as entrevistamos.

As trajetórias de vida destas pedagogas apresentam diversidades, mas convergem em alguns pontos. Com relação as suas origens sociais, identificamos que todas são oriundas da classe trabalhadora, marcadas por um amplo processo de exclusão social e exploração da força de trabalho. As participantes da pesquisa apresentam uma vasta experiência profissional, cuja tendência foi empregarem-se em serviços precários, que exigiam pouca qualificação técnica. Foi recorrente a referência ao trabalho de empregada doméstica, uma das principais opções de emprego para mulheres pobres, com baixo nível de escolaridade.

Por se tratarem de vínculos empregatícios frágeis e condições de vida precárias, muitas delas relataram estabelecer uma intensa andança, em busca por melhores condições de vida. Tais trajetórias migratórias costumam desencadear o desenraizamento, sentimento de perda de identidade e de referências culturais, decorrente de um longo processo migratório. Dessa forma, tais famílias, que partiram de sua terra natal, deixaram para trás seus parentes e amigos, em busca de melhores condições de emprego e vida, podem perder a noção de pertencimento a um lugar social definido (SILVA, 2004).

Identificamos que a possibilidade de inserção no MST pode representar uma forma de reenraizamento, visto que possibilita a criação de vínculos sociais e a reconstrução da identidade destas famílias. Observamos que as participantes da pesquisa apresentaram motivações distintas no que se refere ao que as levaram a participar do Movimento. Algumas pedagogas da terra foram para um acampamento do MST ainda crianças, devido à escolha dos pais de lutar pela reforma agrária. Outras buscaram a luta social do Movimento, procurando conquistar um pedaço de chão para produzir e reproduzir-se. E houve entrevistadas que optaram pela militância política por acreditarem no potencial transformador do MST, sem apresentar, necessariamente, um vínculo com a terra ou origem camponesa.

Apesar destas variações, a história de todas as pedagogas converge a uma identificação com a luta pela terra e pela educação do campo. Assim, ao longo de suas trajetórias, todas as profissionais que se formaram em Pedagogia da Terra contribuíram no setor de educação do Movimento regional, estadual ou nacionalmente, o que justifica a indicação para a realização dos cursos.

No que tange à atuação anterior a formação em Pedagogia, verificamos que as entrevistadas realizaram tarefas do MST em várias regiões do estado e fora do país, visando contribuir com a organização do Movimento e com o setor de educação. Houve referências de militantes que: lecionaram em turmas de EJA, assumiram salas de Ensino Fundamental, coordenaram Cirandas Infantis no assentamento; acompanharam cursos formais do MST na Venezuela; desenvolveram projetos de formação de educadores no Timor Leste; representaram o Movimento na Itália; participaram de uma brigada estadual e outra nacional do MST, a fim de contribuir com a formação de quadros da organização no interior paulista e em Brasília.

Além disso, houve relatos de tarefas que envolviam a realização de uma pesquisa sobre a escolaridade dos assentamentos rurais e comunidade quilombolas, em parceria com o INCRA/Pronera; contribuição na coordenação permanente do Iterra<sup>6</sup>; criação e organização do setor de educação na Bahia, Rio Grande do Sul e São Paulo, entre outras atividades. Nesse sentido, notamos que a área de abrangência de atuação dessas mulheres variou bastante, contemplando a diversidade de atribuições do setor de educação do Movimento.

Com relação à escolaridade das militantes, verificamos que todas elas haviam concluído o Ensino Médio ou Técnico, de modo contínuo, sem necessidade de cursos supletivos ou EJA. Algumas completaram a educação básica em cursos formais disponibilizados pelo MST, como Magistério e Curso Técnico de Administração de Cooperativas. Assim, percebemos que tais mulheres apresentam uma escolarização maior que a de seus pais, corroborando com Rua e Abramovay (2000), que indicam a tendência das mulheres assentadas superarem os níveis de escolarização de suas mães.

As profissionais cursaram cinco projetos de Pedagogia da Terra, desenvolvidos em parceria com quatro universidades diferentes, de três estados da federação. Alzira formou-se no curso da Unijuí, em parceria com o MST, que teve início em 1998 e concluído 2001. Mercedes, Carolina, Cristina e Soraia cursaram a Pedagogia da Terra da Unemat, com o MST, cujas aulas começaram em 1999 e terminaram em 2002.

Gabriela, Betânia, Hortência e Kátia fizeram parte da primeira turma do Iterra, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, que iniciou em 2002 e a formatura foi em 2005, representando o primeiro curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, que reuniu diversos movimentos sociais do campo. Joana participou da segunda turma da Via Campesina, também no Iterra e com a UERGS, iniciada em 2003 e finalizada em 2006. Por fim, Ana concluiu a graduação no curso em 2008, tendo começado em 2004, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, em parceria com diversos movimentos sociais do campo, principalmente, os organizados na região de Francisco Beltrão – PR.

---

<sup>6</sup> O Iterra é o órgão mantenedor da Escola Técnica Josué de Castro, sediada em Veranópolis – RS, coordenado pelo próprio MST, o instituto realiza vários projetos de formação para assentados (Stedile & Fernandes, 1999), inclusive cursos escolares em parceria com universidades e com o Pronera, dentre eles, destacam-se cursos Técnicos de Administração de Cooperativas – TAC, Magistério, Pedagogia da Terra, bem como cursos de especializações.

Conforme o relato das militantes, os cursos enfrentaram inúmeras dificuldades financeiras, relacionais entre os movimentos e universidades, de organização e infraestrutura, preconceito, entre outros. Apesar destas adversidades, todas as entrevistadas enfatizaram a importância da formação universitária para a atuação e para o crescimento pessoal das envolvidas. Nesse sentido, segundo elas, os cursos renderam os resultados esperados no que se refere à formação política e pedagógica, o que possibilitou o desenvolvimento individual das profissionais e, organizacional do Movimento.

Nesse sentido, cumpre-se uma das principais características do Pronera que é o protagonismo dos movimentos sociais, no que tange a concepção e implementação dos projetos, o que diferencia o programa de outras medidas educacionais para a população do campo (ANDRADE, DI PIERRO, 2003). Além disso, a experiência da Pedagogia da Terra parece ser avaliada positivamente pelas universidades, já que, conforme relatos das entrevistadas, a maioria das instituições dos cursos descritos acima se propôs a desenvolver novos projetos, em parceria com os movimentos sociais e financiados pelo Pronera.

### **Os usos atribuídos à formação em Pedagogia da Terra**

No que se refere às áreas de atuação das participantes da pesquisa no momento das entrevistas, percebemos que uma participante morava na Escola Nacional Florestan Fernandes<sup>7</sup>, em Guararema – SP, atuando no setor nacional de Educação e não se vinculava ao MST paulista. Outra atuava na regional de Ribeirão Preto – SP e mudou-se, no período de realização da pesquisa, para Moçambique, representando o MST em uma atividade internacionalista, a fim de contribuir no processo organizativo de um movimento social do campo moçambicano, vinculado à Via Campesina. Outra pedagoga da terra, cujo estado de referência é São Paulo, há dois anos desenvolve atividades na Paraíba, contribuindo na organização dos cursos formais do MST por lá. Do restante, uma delas atuava no setor estadual e nacional de educação, três atuavam na regional do MST de Promissão, uma na Regional da Grande São Paulo, uma na Regional de Iaras e a outra na Regional do Pontal do Paranapanema.

---

<sup>7</sup> A Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, localizada em Guararema – SP, é uma estrutura construída, organizada e mantida pelo MST, inaugurada em janeiro de 2005, onde se realizam cursos de formação técnico-política para militantes de movimentos sociais em geral. Desde sua inauguração, mais de 4.000 pessoas já participaram de tais cursos.

Quando questionadas sobre as atividades que realizavam no período em que eram entrevistadas, as pedagogas também fizeram referências a tarefas bem diversificadas. A grande maioria das pedagogas da terra do estado de São Paulo contribuía com o setor regional e estadual de Educação, sendo que duas delas atuavam no setor nacional de educação do MST. Outras duas haviam assumido a direção do setor estadual de educação para substituir a pedagoga que foi para Moçambique e a que se afastou da militância. Uma assumiu a direção estadual do Movimento e outras eram representantes da direção regional, no local em que atuavam. Quatro eram coordenadoras de cursos do Pronera, representando os movimentos sociais nos projetos.

Das onze pedagogas que se formaram apenas uma, que contribuiu com a organização do setor de educação, no âmbito estadual e das regionais de Promissão, Campinas e Sorocaba, não estava atuando na militância do Movimento, embora já tenha contribuído com o MST durante cerca de dez anos. Recentemente, devido a problemas pessoais, ela se afastou das atividades do MST, trabalhava na cidade, porém não exercia a profissão de pedagoga.

No geral, pudemos perceber que existem dois níveis de atuação das militantes, um no setor regional de educação, no que tange às demandas locais, relacionado ao acompanhamento das questões cotidianas; da articulação do setor nos assentamentos e acampamentos; da organização das Cirandas Infantis e turmas de EJA; das discussões com as secretarias municipais de educação, com professores e diretores; do acompanhamento da vida escolar das crianças e organização do debate em torno da criação de escolas nos assentamentos, etc.

A outra dimensão da atuação dessas pedagogas refere-se ao setor estadual, envolvendo questões mais amplas, que dizem respeito à reivindicação e criação de cursos formais, vinculados ao Pronera ou a outros programas; a garantia da realização de reuniões; a organização de encontros estaduais, encaminhamentos de lutas educacionais e definição de diretrizes a serem trabalhadas a nível estadual, atividades de maior porte e assim por diante. Dessa forma, notamos que a primeira forma de atuação garante uma relação com a base que dá subsídios para o desenvolvimento de projetos e atividades no setor estadual, compondo uma articulação entre a realidade local dos assentamentos e acampamentos com a atuação do setor.

A demanda e a organização do setor de educação do Movimento costumam ser o principal foco de atuação das profissionais, diminuindo o tempo que elas teriam para

destinar à realização de tarefas mais próximas da sala de aula. Nesse sentido, Mercedes relatou que *“No MST do estado de São Paulo, acho que não foi adotada a política de que a gente vai para a sala de aula. A gente foi para o curso já com a intenção da militância, né?”* (entrevista realizada em 20/02/2009).

As entrevistadas afirmaram que essa era uma diferença do setor de educação paulista e de outros estados, que buscavam a criação de cursos para a qualificação da atuação dos educadores das escolas de assentamentos e itinerantes. Essa constatação pode ser verificada na fala de Mercedes, ao analisar a composição de sua turma, ela afirma que: *“entre São Paulo e Paraná, nós não éramos educadores de sala de aula. Mas no Mato Grosso do Sul, Goiás, os outros estados, os educandos eram professores”* (entrevista realizada em 20/02/2009).

As pedagogas reiteram a literatura (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005; DI PIERRO, ANDRADE, 2009), ao afirmar que o número de escolas nos assentamentos paulistas ainda é muito reduzido. Assim, a maioria das crianças assentadas no estado de São Paulo costuma estudar na cidade, o que diminui as possibilidades de inserção das pedagogas da terra nessas instituições de assentamento. Quando há escolas em tais áreas, os professores tendem a vir da área urbana para dar aulas, porém a rotatividade de educadores é grande. Muitos deles lecionam nos assentamentos por falta de opção e costumam deixar a escola na primeira oportunidade. Esse é um limite ao desenvolvimento do potencial que a escola do assentamento pode ter, visto que os professores tendem a não ter uma relação efetiva com a comunidade que a rodeia (PISTRAK, 2000).

A distância das participantes das salas de aula não impede o desempenho de uma atuação pedagógica dessas profissionais. As pedagogas da terra contribuem na implementação e acompanhamento dos cursos formais do MST, participam do processo de reivindicação e criação das escolas nos assentamentos, discutem com a secretaria da educação e os assentados sobre o atendimento das crianças nas escolas da cidade, desenvolvem e gerenciam projetos de EJA, Cirandas Infantis, participam das escolas itinerantes, promovem formação de educadores, entre uma série de outras tarefas fundamentais para a organização político-pedagógica do Movimento. O desenvolvimento dessas atividades demanda conhecimento e formação pedagógica, o que justifica a formação dessas militantes e a criação de cursos de Pedagogia da Terra em São Paulo.

Alzira explica a necessidade de criação de cursos de Pedagogia surge da insuficiência da formação em Magistério para atender as demandas enfrentadas pelo MST. De acordo com ela:

*“nós já estávamos sentindo dificuldade até de fazer as negociações com as prefeituras. Porque a gente não entendia das leis, a gente não entendia de um monte de coisas, (...) projeto político-pedagógico de escola, a gente não entendia disso. (...) A gente saiu do magistério e a gente queria aprofundar essas coisas que a gente só ouviu falar no magistério, né? A gente criou uma turma porque a gente queria aprofundar na Pedagogia. Então, nós propusemos essa [1ª turma] turma de Pedagogia para esse grupo, que eram os dirigentes do setor de educação estadual.” (entrevista realizada em 19/02/2009).*

Dessa maneira, podemos discorrer que a intenção do MST do estado de São Paulo, ao indicar militantes do setor estadual de educação para essas cinco turmas de Pedagogia da Terra, era garantir a formação de quadros para o Movimento. Tal constatação é possível a partir das referências das pedagogas ao fato da organização priorizar a formação e atuação política, ao invés da inserção delas diretamente nas instituições escolares paulistas.

Observamos a importância que essa formação assume para o MST, na afirmação de Stedile (STEDILE, FERNANDES, 1999) que: “Se tu não aprenderes, não basta a luta ser justa. Se não estudares, conseqüentemente nem tu nem a organização irão longe.” (p. 42). Ainda de acordo com o dirigente do Movimento: “Nunca terá futuro a organização que não formar os seus próprios quadros. Ninguém de fora da organização vai formar os quadros por nós. Precisamos de quadros técnicos, políticos, organizadores, profissionais de todas as áreas” (p. 42 - 43).

É possível que a atuação mais voltada à esfera política da organização seja decorrência do número limitado de profissionais formadas que atuam no estado de São Paulo, visto que são apenas sete pedagogas que ocupam-se com as demandas do setor de educação paulista. Essa tendência pode ser reflexo da necessidade de qualificação político-pedagógica de militantes que o MST paulista demandava, a fim de poder criar outros espaços de formação no próprio estado. Ou seja, a partir das experiências e frequência nos cursos de formação em outros estados, as pedagogas da terra passam a ter subsídios para pensar na política de criação de cursos formais no estado de São Paulo.

Verificamos que as discussões que resultaram na criação de projetos de EJA, Ensino Médio, profissionalizantes, cursos superiores e de pós-graduação para os assentados de São Paulo foram protagonizadas por essas pedagogas da terra. Disso, podemos derivar que os esforços de garantir a qualificação política e pedagógica podem estar contribuindo com a ampliação do acesso a cursos do Pronera e, conseqüentemente, com a elevação das oportunidades educacionais de jovens e adultos dos assentamentos paulistas. Entretanto, entendemos que embora tenha havido um acréscimo no número de cursos formais, organizados em São Paulo, esse aumento ainda é muito restrito e não altera estruturalmente a oferta educacional para o rural no estado.

Outra suposição em que arriscamos é que, talvez, o setor estadual de educação de São Paulo tenha uma intencionalidade distinta para as educandas da primeira turma de Pedagogia da Terra do estado, ainda em andamento, cuja prioridade possa ser a formação de educadores para a atuação nas escolas dos assentamentos. Pois haverá um aumento no número de pedagogos da terra formados, que poderão contribuir nas atividades do setor de educação e assumir a docência das escolas.

### **Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra em São Paulo**

Após analisar os sentidos da formação presentes nas falas das entrevistadas, buscamos organizá-los em seis categorias: **aumento da escolaridade; boa qualidade da formação; formação pedagógica e política; valorização da militância; qualificação da atuação** e, por fim, **relação entre formação e atuação**. Assim sendo, apresentaremos a seguir as categorias utilizadas para analisar os sentidos da formação, buscando aferir algumas interpretações desses depoimentos.

As entrevistadas remeteram a possibilidade de aumento no nível de escolaridade dos assentados e militantes do MST, como uma das justificativas da criação dos cursos do Pronera e como uma forma de superar o processo de exclusão histórica de políticas educacionais voltadas para a população rural. Esta característica, segundo Alzira, é uma das relevâncias e fornece sentido a demanda pela escolarização dos assentados. De acordo com a pedagoga, os cursos conquistados a partir do Pronera, permitiram que alguns militantes do MST tivessem acesso à educação, explicando o fenômeno da seguinte forma:

*“nós criamos o coletivo e, depois disso percebemos que várias dirigentes, que hoje fazem parte da direção estadual, fazem*

*parte do setor [de educação], de outros setores. (...) um bocado não tinha o Ensino Fundamental e outros não tinham o Ensino Médio. Então um bocado que tinha o Ensino Médio, são companheiras que hoje estão fazendo Pedagogia (...). Outros que tinham o Ensino Fundamental, (...) são as meninas que fizeram o Magistério. Outros foram fazer o TAC, que é outro curso da área da produção. (...) então, foram para a área da produção. Foi um período de muita efervescência de militantes, né? E aí, a gente se deu conta que a maioria dos nossos militantes apresentava uma escolarização muito baixa. E como a gente estava com essa dificuldade de negociar nas escolas (...), nós começamos a mexer os ponteiros para os nossos militantes estudarem. Aí, que um bocado foi fazer Magistério, um bocado foi fazer Pedagogia” (entrevista realizada em 19/02/2009)*

Todavia, devemos destacar que apesar da criação dos cursos do Pronera, o acesso à educação ainda é restrito a uma pequena parcela, pois os projetos criados no estado de São Paulo ainda não apresentam número suficiente para alterar substancialmente o baixo grau de escolaridade da população assentada. Embora possamos verificar um aumento nos índices de escolarização dos assentados, em comparação ao restante da população rural (RUA, ABRAMOVAY, 2000; LEITE, *et. al.*, 2004).

Notamos que as participantes fizeram muitas referências à qualidade formativa e desafiadora dos cursos de Pedagogia da Terra. Nesse sentido, o depoimento de Alzira pode ser destacado, uma vez que ela traz o ingresso em programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas, como exemplo para ilustrar esse fato. A pedagoga avalia essa inserção na universidade como um dos reflexos da boa qualidade dos cursos do Pronera, que, segundo sua análise, fornece uma formação com qualidade equivalente, ou até superior a dos cursos de graduação regulares. Nas suas palavras:

*“E o que a gente analisa [do ingresso na pós-graduação regular, de universidades públicas, por militantes oriundos de cursos do Pronera]? Muitas pessoas falam que nossos cursos, organizados em tempo presencial, tempo comunidade, que isso não tinha que ser feito, que o conhecimento é muito vago. (...) Pelo contrário, [esse ingresso] acabou de provar que o curso dá elemento (...) que [os cursos] têm qualidade (...). É claro que ficamos muito felizes que aconteceu no setor. E dessa vez que eu fiz [o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação, de uma universidade estadual paulista], eu enfrentei esse processo seletivo bem concorrido. Mas teve uns três*

*colegas nossos que fizeram em outras universidades e que passaram, também, né?” (entrevista realizada em 19/02/2009)*

Mesmo devido às dificuldades na realização de projetos do Pronera, referentes à precariedade e inconstância no financiamento, problemas entre universidades e movimentos sociais, etc. (MOLINA, 2003; COSTA, 2006; FREITAS, 2006), os cursos parecem garantir uma formação de boa qualidade.

No que tange à formação pedagógica e política das educandas, decorrente das condições de ensino que propiciam o desenvolvimento de uma compreensão maior da realidade, todas as entrevistadas avaliaram positivamente a formação que obtiveram no curso. Sendo que os principais destaques relacionam-se aos conteúdos teórico-metodológicos trabalhados na graduação, ao aprendizado político decorrente da inserção mais orgânica no Movimento e aos aspectos mais pedagógicos da experiência. Ana revela que:

*“Como eu era nova no Movimento, não tinha participado de nenhum curso formal. (...) você vai aprendendo o que é alternância fazendo. Foi aí que a gente começou a conhecer melhor a trajetória da Educação do Campo, também, né?” (entrevista realizada em 14/04/2009)*

Dessa forma, segundo as entrevistadas, o acesso ao conhecimento sistematizado das universidades, promove um processo de apropriação da teoria necessária para um entendimento do mundo que as rodeia. Tal conquista pode contribuir para o desenvolvimento de uma forma de produção de conhecimento destoante do que é convencionalmente praticado e dar elementos para que os movimentos sociais do campo possam ser protagonistas das pesquisas acerca da realidade em que estão inseridos (JESUS, 2006).

Percebemos que as pedagogas se referiram a uma preocupação em relação à busca por uma apropriação teórica, a fim de dar elementos à atuação, vinculando a produção de conhecimento às demandas da realidade vivenciada. Podemos compreender tal postura à luz das contribuições de Mészáros (2002), segundo o qual a concepção marxiana de educação depende da articulação entre teoria e ação revolucionária, à medida que a teoria esteja tão intrinsecamente relacionada à realidade e que essa teoria parta das necessidades concretas da classe trabalhadora.

As pedagogas da terra afirmaram que o Movimento busca uma valorização das educandas através da inserção política na organicidade do Movimento ou de uma

atribuição maior de responsabilidades. Mercedes e Betânia reconhecem que o MST qualifica a atuação das militantes ao indicá-las aos cursos de formação. Dessa forma, existe uma preocupação por parte das pedagogas em continuar contribuindo com o Movimento, de modo a justificar essa indicação.

Segundo Betânia: *“Então, esse também é um fator que eu acho importante, o Movimento valorizar os estudantes que se formam nos cursos.”* (entrevista realizada em 12/05/2009). E Mercedes complementa:

*“essa dinâmica do Movimento contribui muito na formação da gente. Muitas vezes, a gente não consegue contribuir com o MST tanto quanto o Movimento (...) contribui com a gente, né? Porque, por exemplo, eu poderia ter vindo para o Movimento, para o acampamento e, meramente, ser uma pessoa que trabalha na roça e tal”* (entrevista realizada em 20/02/2009)

Nesse sentido, entendemos que a inserção política das militantes, incentivada pelo MST, resvala sobre a discussão do ingresso da mulher na vida pública do Movimento. A análise das entrevistas permitiu que avaliássemos que há uma valorização da contribuição feminina, mesmo que, muitas vezes, ainda haja a tendência de que elas ocupem-se das esferas tidas como tipicamente trabalho de mulher, como educação e saúde (RUA, ABRAMOVAY, 2000).

Apesar disso, compreendemos que esta inserção pode ser uma forma de superação da divisão das tarefas por gênero, pois algumas das entrevistadas afirmaram atuar na direção regional do MST, para além das suas contribuições no setor de educação. O bom desempenho político das mulheres em funções que, convencionalmente, são atribuições masculinas, pode representar uma forma de que se reconheça a condição de igualdade que homens e mulheres podem exercer na esfera pública, em quaisquer que sejam as tarefas.

De acordo com as entrevistadas, um dos resultados do investimento e valorização das militantes pelo MST é qualificação da atuação política delas, principalmente do setor de educação. Assim, segundo uma das participantes, houve a criação de uma “cultura de estudo”, em decorrência do incremento no acúmulo teórico-metodológico. As pedagogas destacaram que, o MST busca garantir a inserção política dos educandos dos cursos, na organicidade do Movimento.

Em relação à importância da formação para atuação das profissionais graduadas e qualificação do setor de educação, Alzira descreve que:

*“Eu acho que a atuação da gente, a partir desses cursos, vai ganhando qualidade, né? E a gente vai falando a partir não só do discurso, da prática... Mas a gente vai fazendo, vai elaborando um discurso a partir da prática, mas também a partir de um conteúdo, e de teoria, que de certa forma dá sustentabilidade para a prática que a gente está desenvolvendo, né? Que dá sustentabilidade para essa prática e que também dá sustentabilidade a um projeto de sociedade que o próprio Movimento vem construindo. Porque nos nossos cursos, quando a gente vai tendo acesso a esses conhecimentos, a gente de certa forma não desvincula da vida, né? (...) E a gente começa a selecionar, selecionar os autores, selecionar os pesquisadores que comungam com a gente. Temos elementos para fazer essa seleção. A atuação da gente nos cursos formais parte daí. (...) e isso é uma coisa muito interessante, vendo, por exemplo, a questão das políticas públicas. (...) Hoje a gente quer saber de onde vem o financiamento daquela experiência, qual é o pano de fundo que aquilo ali realmente traz, se essa política pública não está mascarada, não está maquiada. Se não é uma política pública que só quer conformar os sujeitos, para não fazer uma luta mais profunda, com uma transformação de realidade mais profunda. Hoje, a gente já faz essas perguntas, né?” (entrevista realizada em 19/02/2009)*

A categoria abordada acima se relaciona diretamente com a ênfase na relação entre a formação e atuação das profissionais, ou seja, a busca de fundamentar a formação oferecida nos cursos a partir da realidade dos acampamentos e assentamentos, das demandas do MST, como uma forma de tentar vincular a teoria apresentada na sala de aula com a atuação prática na realidade concreta. Dessa forma, as entrevistadas reforçaram a importância de a formação estar associada às demandas do Movimento, como uma forma de tentar relacionar a teoria proposta em sala de aula com a realidade vivenciada nas áreas de reforma agrária. Os depoimentos listados abaixo são exemplo deste sentido atribuído à formação em Pedagogia da Terra.

Betânia relata tal aspecto, abordando o fato das profissionais formadas retornarem o conhecimento teórico e acúmulo político à própria organização do MST.

*“a formação que a gente adquire no curso é uma forma da gente retornar um acúmulo de conhecimento (...) para o Movimento. (...) É importantíssimo investir na formação desses educadores, ao mesmo tempo, também, tentar retornar, nessa perspectiva de uma contribuição política, pedagógica, enfim, em todas as atividades do Movimento. (...) E sempre nessa perspectiva da importância de formar educadores para responder as demandas do conjunto do Movimento. (...) Então,*

*é necessário que a gente aprofundar cada vez mais e construir cada vez mais a experiência de formação de educadores, né? Para mim, esse é um elemento positivo (...) você ter a oportunidade de puxar um curso de graduação, vinculado às demandas e às necessidades do Movimento.” (entrevista realizada em 12/05/2009)*

Gabriela ressalta que os cursos buscam vincular a teoria disponibilizada na sala de aula com a realidade concreta dos acampamentos e assentamentos, o que promove um incremento na compreensão dessa realidade e a tentativa de relacionar a teoria com a prática, presente na ação das militantes. Nas palavras da pedagoga:

*“A formação contribui porque a gente aprende muito a partir das experiências. Porque o curso força muito a gente ir à realidade buscar os elementos para a análise. Aí, a gente mistura com a parte mais teórica, para poder contribuir e enfrentar algumas coisas. Então é importante. (...) Tanto que a maioria das meninas que fizeram Pedagogia, depois, quando voltaram, foram reconhecidas e já assumiram tarefas (...) vão contribuindo, fazendo articulação, buscam convênio, tentam avançar no setor. Então, é importante, muito importante.” (entrevista realizada em 11/05/2009)*

A partir de tais constatações, podemos perceber que uma das intencionalidades mais acentuada do MST do estado de São Paulo, em relação à indicação destas militantes do setor de educação para estudarem em cursos de Pedagogia da Terra em outros estados, é a formação de quadros.

Ainda é possível perceber que as pedagogas apresentam como principais motivações para o futuro a possibilidade de continuar contribuindo para a organização do MST e do setor de educação. Até os sentidos atribuídos à formação que revelam aspirações individuais, como o aumento da escolaridade e a formação pedagógica, mostram-se intrinsecamente articulados com a organicidade do Movimento e com a possibilidade de se manter na militância. Dessa forma, podemos avaliar que o estabelecimento da relação entre o MST e as pedagogas indicadas reflete muita reciprocidade e gratidão.

### **Considerações finais**

Em suma, observamos que as origens e trajetórias de vida das participantes da pesquisa são diversas, porém apresentam pontos em comum, em decorrência da origem na classe trabalhadora, empregos precários e a constante busca por melhores condições

de vida. Assim, elas apresentam experiências escolares típicas desta classe, sendo que algumas delas cursaram escolas de nível técnico, indicando a dualidade da educação brasileira, visto que o acesso a cursos universitários costuma ser restrito à classe dominante e os cursos técnicos são destinados aos filhos de trabalhadores.

A atuação no MST possibilitou o acesso ao Ensino Superior, devido à luta empreendida por ele e outros movimentos sociais do campo, reivindicando políticas educacionais que atendesse as demandas das áreas de reforma agrária. As avaliações das militantes acerca dos cursos de Pedagogia da Terra foram positivas, visto que as formações parecem oferecer elementos teórico-metodológicos, subsídios pedagógicos e recursos políticos para qualificar a atuação delas no Movimento.

No que tange à atuação posterior a formação em Pedagogia, a maioria das entrevistadas desenvolvia atividades militantes variadas no MST e em regiões diferentes, geralmente, no estado de São Paulo. Podemos enfatizar que a inserção política das pedagogas, principalmente em atividades relacionadas ao setor de educação do Movimento, é a prioridade das entrevistadas e da própria organização. Percebemos que a formação em Pedagogia possibilita uma atuação mais orgânica na dinâmica do MST, permitindo com que tais mulheres passem a assumir posições hierárquicas mais elevadas na organicidade do Movimento, o que em alguns casos contribuiu para superar as diferenças de atuação política entre os gêneros.

A partir das análises das trajetórias das pedagogas posteriores à formação nos cursos superiores, podemos perceber que uma das maiores intencionalidades do MST do estado de São Paulo, em relação à indicação destas militantes do setor de educação para estudarem, é a formação de quadros. Verificamos, assim, que, no geral, a profissionalização destas militantes permitiu que elas desenvolvessem atividades políticas fundamentais para a organização do setor de educação no estado, que demandam o domínio dos aspectos pedagógicos da formação.

Além disso, após a graduação, muitas das pedagogas da terra assumiram o processo de reivindicação e coordenação de cursos formais financiados pelo Pronex, pleito de escolas do campo nos assentamentos, proposição de projetos de EJA nas áreas de reforma agrária, criação de Cirandas Infantis, cursos de formação de educadores do campo, entre muitas outras tarefas. Dessa forma, elas passaram a contribuir para ampliar o acesso à educação dos acampados e assentados, embora estes projetos ainda sejam

restritos frente ao intenso processo de exclusão escolar que a população rural sofreu ao longo da história brasileira.

Analisamos os sentidos atribuídos à formação pelas pedagogas da terra de São Paulo e estabelecemos que eles se relacionam com as seguintes categorias: aumento da escolaridade, boa qualidade da formação, formação pedagógica e política, valorização da militância, qualificação da atuação e relação entre formação e atuação. Dessa forma, notamos que todos esses sentidos sintetizam o interesse de qualificar a atuação da militância, ou seja, de formação de quadros para o MST.

O que é expresso da fala de Alzira:

*“Porque no nosso entendimento a formação não é nossa. Nós temos essa formação, mas nós temos que socializá-la, então ela passa a ser coletiva. Quando nós temos essa formação, nós temos obrigação de socializar para os companheiros e companheiras que também estão junto com a gente nessa luta.”*  
(entrevista realizada em 19/02/2009)

Nesse sentido, notamos a construção do que Mészáros (2008) chama de *indivíduo social*, visto que para além dos ganhos pessoais, inerentes da formação, as pedagogas afirmam assumir um compromisso com a comunidade e com o Movimento, de modo a socializar a formação adquirida nos cursos formais. Assim, notamos que até nos sentidos da formação que revelam interesses individuais das entrevistadas, como incremento na escolarização ou valorização da militância, esses aspectos são investidos em prol da coletividade, que nesse caso é a qualificação da atuação no MST e no setor de educação, especificamente.

Em suma, podemos concluir que os sentidos atribuídos à formação relacionam-se a continuidade da contribuição que as pedagogas da terra formadas oferecem ao Movimento, a fim de retribuir os investimentos político e pedagógico aplicados nelas. E, conseqüentemente, os usos dos elementos fornecidos pela formação em Pedagogia da Terra são destinados à atuação delas no MST e no setor de educação.

### **Referências bibliográficas**

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** São Paulo: INCRA/Ação Educativa, 2003.  
ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Vol. 2. (Col. por uma Educação Básica do Campo).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera**: manual de operações. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004. 129 p.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete; ARAÚJO, Maria Nalva; KOLLING, Edgar Jorge. **Formação de Educadores nos Cursos Formais**. Avaliação dos cursos formais de formação de educadores e educadoras do campo. Janeiro de 2008. 12 p. (não publicado).

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. As relações entre governo federal X movimento social e universidade no desenvolvimento do Pronera no estado de São Paulo. *In.*: Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural., nº VII, 2006, Quito. **Anais do VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural**. Disponível em: <<http://www.alasru.org/cdaldasru2006/05%20GT%20Ant%C3%B4nio%20Cl%C3%A1udio%20Moreira%20Costa.pdf>>. Consultado em 20 de mai. 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Marcia Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 41, p. 246 – 257, maio/ago. 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. **Diagnóstico da situação educacional dos jovens e adultos assentados**: uma análise dos dados da pesquisa nacional de educação na reforma agrária. s.d. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2215--Int.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Agricultura camponesa e/ou agricultura familiar**. s.d. Disponível em: <<http://www2.prudente.unesp.br/dgeo/nera/telas/publicações>>. Acesso em: 13 fev. 2007.

FERNANDES, Florestan. Anotações sobre o capitalismo agrário e mudança social no Brasil. *In.*: **Sociedades de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, p. 190 – 211.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. A formação da rede de educação de assentados da reforma agrária: o Pronera. *In.*: Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural., nº VII, 2006, Quito. **Anais do VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural**. Disponível em: <<http://www.alasru.org/cdaldasru2006/05%20GT%20Ant%C3%B4nio%20Cl%C3%A1udio%20Moreira%20Costa.pdf>>. Acesso em 20 de mai. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário de 2006**. 2009. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1464&d\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1464&d_pagina=1)>. Acesso 30 set. 2009.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. *In.*: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

LEANDRO, José Benedito. **Curso técnico em administração de cooperativas do MST**: a concepção de educação e a influência no assentamento Fazenda Reunidas de

- Promissão-SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- LEITE, Sérgio Pereira, *et. al.* **Impactos dos assentamentos:** um estudo sobre o meio rural brasileiro. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1983.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável.** Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Cadernos do ITERRA**, v.2, n.6, dez. 2002.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n° 17, p. 20 – 39, mai/ jun/ jul/ ago de 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe17/03artigo02>>. Acesso em: 08 de ago. 2006).
- RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de panelas”?** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: UNESCO, 2000.
- SILVA, Maria Aparecida Moraes. **A Luta pela Terra:** experiência e memória. São Paulo: UNESP, 2004.
- STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.