

Preparar gente: a educação superior dentro do MST

Introdução

No dia 25 de maio de 1991, aos 70 anos, o célebre educador Paulo Freire enfrentou os atoleiros provocados pela chuva nas estradas de terra que levavam ao assentamento então recente, chamado Conquista da Fronteira, no Município de Hulha Negra (RS), para falar a jovens que estavam participando do primeiro Programa de Alfabetização do MST, ou seja, a primeira experiência em que militantes sem-terra, então alunos de um curso não formal de Magistério no DER/Fundep (Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa da Região do Celeiro), ficariam encarregados de alfabetizar assentados. Os “monitores de alfabetização” para os quais Paulo Freire foi falar eram em sua maioria agricultores sem-terra, então membros de acampamentos do MST no Rio Grande do Sul. Enquanto durou este curso de magistério, eles estudaram e moraram por alguns meses no DER/Fundep, em Braga (RS)². Em outros meses viveram nesses assentamentos próximos a Bagé, colocando o que aprenderam no “Tempo-Escola” em prática em seu “Tempo-Comunidade”, ou seja, alfabetizando os agricultores recém-assentados.

1 Professora do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade – CPDA/UFRRJ. Desenvolveu esta pesquisa durante o pós-doutoramento realizado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ com apoio da Faperj. E-mail: debora.lerrer@gmail.com.

² Departamento da Fundep criado em Braga (RS) em 24 de agosto 1989 na época mantido com apoio de Igrejas Cristãs e também do Departamento Estadual de Trabalhadores Rurais ligado à Central Única dos Trabalhadores (DETR/CUT), além do MST. Por divergências em relação a projetos de desenvolvimento econômico e social e, portanto, ao projeto pedagógico, o MST se retirou da Fundação em 1996, passando a ter autonomia na gestão de seus cursos técnicos e de formação de professores através do ITERRA-Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (COSTA, 2002).

No ano seguinte, quando Freire veio receber o título de Cidadão Emérito de Porto Alegre, foi organizado um novo encontro com esses monitores, desta vez na tradicional Faculdade de Direito da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Logo que os jovens sem-terra com suas roupas simples e chinelos de dedo entraram, acanhados, no imponente hall de entrada do prédio, os seguranças tentaram impedi-los, gerando uma tensão que aumentou ainda mais o desconforto e a humilhação dos monitores do MST. Só depois da intervenção do renomado educador é que eles puderam entrar para escutá-lo, sentando-se no Salão Nobre da Faculdade, espaço que, apesar do desgaste do tempo, ainda apresentava uma decoração relativamente suntuosa, com cortinas de veludo e cadeiras de espaldar alto. Era início dos anos 1990 e os então conhecidos “colonos sem-terra” mal podiam entrar nesses salões nobres das universidades públicas, que dirá obter seus diplomas. Mais de 20 anos depois, em 11 de agosto de 2012, 57 jovens assentados integrantes do MST e de federações de trabalhadores rurais de todo o Brasil, que formavam a Turma Especial de Beneficiários da Reforma Agrária Evandro Lins e Silva, graduaram-se bacharéis em Direito na Universidade Federal de Goiás (UFG), localizada na antiga e barroca cidade de Goiás.

O caminho para esses estudantes chegarem a esse inédito diploma de Direito outorgado a uma turma formada por assentados e membros de movimentos sociais e sindicais de luta pela reforma agrária enfrentou obstáculos legais sérios promovidos pelo Ministério Público Federal³, e só foi possível graças à criação do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em 1998, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. O programa regula um recurso específico do MEC, disponibilizado pelo Incra (Instituto Nacional de Colo-

³ O curso enfrentou duas ações movidas pelo Ministério Público Federal. De acordo com a advogada do MST, Giane Alvares, a primeira, na forma de um inquérito civil, queria impedir que a turma fosse aprovada pelo Conselho Universitário da UFG. Não tiveram sucesso: mais de 600 pessoas se inscreveram para o vestibular, 60 foram aprovadas e 57 concluíram. A segunda ação do MPF começou quando a turma já se encaminhava para a conclusão do curso. O Ministério Público Federal fez uma ação civil pública contra o Incra e a Universidade Federal de Goiás para impedir sua formatura, alegando que a turma especial de beneficiários da reforma agrária violava a Constituição, que expressa que o acesso à universidade tem que ser universal. Segundo Giane, o argumento central do MPF era que “a criação da turma viola o princípio da igualdade de oportunidade por criar um benefício especial para um grupo especial de pessoas”. Entre os argumentos do MPF estava o entendimento de que assentados precisavam

nização e Reforma Agrária), que visa garantir alfabetização e instrução formal em diferentes níveis de ensino para populações assentadas.

Este texto tem por objetivo apresentar os dados do levantamento feito no Incra do número de cursos de ensino superior e de especialização que atenderam aos assentados da reforma agrária entre os anos 1998 e 2010, bem como o número de alunos graduados e as instituições e estados onde estes cursos foram realizados. A partir daí, pretende-se levantar questões em torno da associação entre o MST e a instrução formal dentro de sua luta social a partir da dialética dos aspectos emancipadores e reguladores da modernidade.

Uma política pública “criada” pelo MST

Desde sua criação em 1998, o Pronera tem por característica a gestão participativa de seus recursos, assim como o fomento à descentralização da atuação de instituições públicas educacionais. Além de facilitar o acesso à alfabetização e à escolarização de jovens e adultos do meio rural, ele atua na formação de educadores para escolas de acampamentos e assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior.

Em 2010, o Pronera se institucionalizou como política de Estado, através do Decreto 7.352/10, assinado pelo presidente Lula no dia 4 de novembro, logo após a vitória da sua candidata Dilma Rousseff no segundo turno das eleições presidenciais daquele ano. A assinatura deste decreto, ocorrida durante a realização do IV Seminário do Pronera, em Brasília, foi também um ato de contornos políticos, pois tratou-se de uma demonstração do compromisso do então presidente Lula com os movimentos sociais do campo, que há décadas apoiavam o Partido dos Trabalhadores (PT), como os que compõem a Via Campesina (MST, MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, MMC – Movimento de Mulheres Agricultoras, MPA – Movimento de Pequenos Agricultores e a CPT), o movimento sindical de trabalhadores rurais e professores universitários vinculados ao Pronera nos estados.

fazer curso de Pedagogia, História, mas não de Direito, curso que, segundo ele, fugia da característica de formação necessária para assentados, caracterizando uma ação afirmativa. Segundo Giane, além do Incra e da UFG, alguns alunos decidiram entrar na ação como réus, porque queriam se manifestar nas oportunidades de defesa que tivessem. A apelação da ação do MPF foi julgada em 24 de agosto de 2012, e a turma especial de Direito teve sua titulação garantida. Os movimentos sociais do campo também enfrentaram dificuldades desse tipo para aprovar algumas turmas de Agronomia e a única turma, até agora, de Medicina Veterinária.

De acordo com informações publicadas no site do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA em fevereiro de 2011⁴, desde que foi criado em 1998 até 2010, o Pronera beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural, sendo a maioria deles (346.629, ou seja, 76%), no período de 2003 a 2010, quando foram investidos cerca de R\$ 201,7 milhões. O programa ofereceu neste período cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), cursos técnicos profissionalizantes de nível médio e cursos superiores e de especialização. A matéria do site do MDA esclarece que o Pronera é desenvolvido “a partir de parcerias do Incra com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais” e com um total de 65 instituições, entre entidades públicas de ensino, instituições comunitárias sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais. A matéria explicava que, com o decreto de 4 de novembro, o Pronera tinha passado de “ação de governo” para “política de Estado” e que o “público-alvo do programa, antes formado por assentados da reforma agrária, passaria a englobar toda a população do campo”. O site também apresentava o seguinte quadro comparando os dados de beneficiados pelo Programa durante os quatro anos do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso com os oito anos do governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Modalidade	1998 a 2002	2003 a 2010
Educação de jovens e adultos	99.531	299.277
Médio e superior	1.874	46.891
Especialização	-	461
Total de alunos	101.405	346.629
Instituições parceiras	45	65

Fonte: Incra.

Com interesse em verificar quantos dos 450 mil jovens e adultos beneficiados pelo Pronera tinham conseguido diploma de ensino superior em turmas iniciadas entre 1998 e 2010, fiz um levantamento nacional e cheguei a um total 2.951⁵ alunos integrantes ou vinculados a movimentos sociais do campo que obtiveram certificados de cursos

⁴ http://www.mda.gov.br/portal/noticias/item?item_id=6852707.

⁵ Esta pesquisa foi possível graças à bolsa de pós-doutorado outorgada pela Faperj e realizada no PPFH/UERJ entre setembro de 2010 e fevereiro de 2012.

de graduação e especialização oferecidos predominantemente por universidades federais durante este período⁶.

A criação do Pronera, em 1998, é resultado direto da expansão das lutas pela reforma agrária na segunda metade da década de 1990, em que teve um papel de destaque o MST, cuja forma de luta baseada em ocupações de terra e formação de acampamentos com um grande número de famílias, classificada por Sigaud como “forma acampamento” (2010), também foi adotada durante aquela década pelo movimento sindical vinculado à Contag (Confederação dos Trabalhadores na Agricultura) e promoveu o surgimento de movimentos de luta pela terra de diversos tamanhos e abrangências por todo o país, como o MLT (Movimento de Luta pela Terra), o MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra), o MTL (Movimento Terra, Trabalho e Liberdade), o CETA – Bahia (Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas) etc. Este período também foi marcado pela repercussão na opinião pública dos massacres de sem-terra ocorridos em Corumbiara (RO), em 1995, e em Eldorado do Carajás (PA), em 1996, que deram grande impulso à visibilidade pública do MST, já estruturado e organizado nacionalmente, que protagonizou uma Marcha a Brasília em 1997, recebida por cerca de 100 mil pessoas no dia 17 de abril na Esplanada do Ministério.

Para o coordenador do Setor Nacional de Educação, Edgar Kolling, foi este cenário favorável à acessão da luta pela reforma agrária no país que abriu espaço para que se criasse o I Enerà (Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), organizado na UNB a partir da iniciativa de seu então reitor João Claudio Todorov, que se tornou o primeiro coordenador do Pronera. Segundo

⁶ Observei neste levantamento que, durante toda a pesquisa, será necessário continuar conferindo os dados que obtive a partir dos contatos com os estados onde for fazer a subsequente pesquisa de campo. Nesta parte preliminar, minha maior dificuldade foi com o Curso de Especialização em Agricultura Familiar e Camponesa, conhecido como “Residência Agrária”. Como ele era voltado geralmente para alunos oriundos dos cursos de Agronomia e como apurei que os militantes oriundos dos movimentos sociais do campo não costumavam frequentá-lo, decidi retirar este curso da minha amostra para a pesquisa qualitativa e dos dados gerais apresentados a seguir. Checar os dados deste curso tornou-se complicado porque foram realizadas pelo menos quatro turmas que reuniram alunos de três ou quatro estados ao mesmo tempo. Minha dificuldade, portanto, é desmembrar os dados que obtive de forma geral. Estimo que tenha sido um total de 234 alunos graduados nessa especialização, o que aumentaria o total geral para 3.185 alunos graduados em ensino superior e especialização de 1998 a 2010.

o histórico do Pronera, realizado por Jesus e Molina (2011), o programa “foi gestado neste encontro” que também celebrava os dez anos do Setor de Educação do MST. Kolling conta que neste I Enera “eram previstas 400 pessoas e apareceram 700”, para ele, resultado “do calor da Marcha de 1997”. Antes do encontro, membros do Setor de Educação fizeram uma visita a Todorov, para convidá-lo a fazer parte da mesa de abertura; nesse momento o reitor teria sugerido: “Por que a gente não pensa um programa nacional de formação de professores da reforma agrária?” Com essa ideia na mão, os coordenadores do MST “juntaram os professores universitários durante o encontro, encheram uma sala e fizeram uma conversa”. Das 700 pessoas presentes no encontro, 50 eram professores universitários. Foi esse grupo, recorda Kolling, que “deslanchou o que seria o Pronera”.

Com a criação do Pronera, em 1998, a possibilidade de que a base do MST e de outros movimentos sociais tivesse acesso à instrução formal foi ampliada, abrindo caminhos não só para o acesso ao ensino fundamental e médio, como para o ensino superior, através de parcerias com universidades públicas de vários estados do país. Costa cita em seu trabalho uma conversa informal com Roseli Caldart, uma das coordenadoras do Setor de Educação do MST, que considerava que o Pronera havia sido “a primeira política pública formulada pelo MST” (COSTA, 2002, p. 147). Na época da conversa deste autor com Caldart, em 2000, o programa enfrentava vários obstáculos e má vontade política. O governo FHC tinha iniciado algumas parcerias, mas acabou, segundo Costa, eximindo-se da responsabilidade e “acusando o movimento social de desvio de dinheiro”.

Sendo ou não uma política pública “formulada pelo MST”, o Pronera é produto da experiência e demanda formulada pelos quadros do MST que souberam aproveitar uma “oportunidade política” que se abria durante a expansão da luta pela reforma agrária pelo país na segunda metade da década de 1990. Pode-se dizer que o programa é a culminância de uma trajetória de luta por uma educação de qualidade voltada para o atendimento de crianças e de trabalhadores do campo, que começa a se estruturar dentro da luta social dos sem-terra já na Encruzilhada Natalino, grande acampamento formado na Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul, no início dos anos 1980, em plena ditadura militar, que é uma das origens importantes das formas de luta desenvolvidas e difundidas pelo país pelo MST a partir de meados da mesma década. A primeira escola de sem-terra foi criada justamente no acampamento Nova Ronda Alta, que reuniu as famílias que resistiram nos anos de luta deste acampamento da

“Encruzilhada”, tornando-se um dos símbolos do ocaso da ditadura militar.

Autores como Costa (2002) e Caldart (2004) apontam a experiência do acampamento da Annoni, formado no Rio Grande do Sul, em 1985, com 2.500 famílias, como “chave” neste processo de construção do direito à “educação do campo”. O enorme acampamento, cheio de crianças em idade escolar, gerou a urgência de uma mobilização junto às autoridades locais feita por acampados e acampadas da “equipe de educação”, para garantir escola. A luta para garantir o grande barraco de lona preta repleto de carteiras escolares que veio a atender as mais de 600 crianças acampadas é considerada “célula matriz do que depois viria a ser o Setor de Educação do MST” (CALDART, 2004: nota 138, p. 232). A “equipe de educação” da Annoni contava com 15 acampadas que eram professoras com experiência de escola e várias outras sem o 1º grau completo, mas dispostas a ajudar (COSTA, 2002). Esta preocupação com o atendimento escolar das crianças acampadas também tinha começado em vários pontos onde o MST estava organizado no país e já em 1987 foi possível agregar as pessoas engajadas nesta questão para realizar o I Encontro Nacional de Educadores do MST em São Mateus, no Espírito Santo.

Foi assim que o Setor de Educação do MST já se instituiu no organograma do MST em 1988, apenas quatro anos depois deste movimento ter sido fundado oficialmente, no Centro Diocesano de Formação, em Cascavel (PR) por cerca de 100 pessoas entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984. Em 1995, veio o primeiro reconhecimento público de sua importância com o prêmio “Unicef/Itaú de Educação e Participação”. Na época, sem a existência do Pronera, o MST já contabilizava que seu trabalho pedagógico de fortalecimento da educação pública oferecida para as populações no campo atingia 750 escolas em 17 estados onde eram atendidas 35 mil crianças, envolvendo 1.400 professores (JORNAL DOS TRABALHADORES SEM-TERRA, 1995, p. 9). O Setor de Educação também divulgava que, no ano de 1995, 250 assentados estavam frequentando os cursos de Magistério e de Técnico de Administração de Cooperativas, 80 frequentavam cursos superiores e muitos estavam matriculados em cursos supletivos de 1º e 2º graus.

Pode parecer pequena, se comparada ao total de 450 mil pessoas atendidas pelo Pronera, a cifra de 2.951 assentados e militantes de movimentos sociais do campo que tiveram acesso a 20 diferentes cursos superiores e de especialização realizados em 21 estados da federação. Mas é ao lado deste dado de 1995 que esses quase três mil assentados

diplomados com curso superior ganham relevo⁷.

Foco na formação de “professores da reforma agrária”

O levantamento quantitativo do número de cursos e de alunos graduados ao longo de 1998 e 2010 – incluindo os cursos que começaram em 2010, mas que devem ser concluídos nos próximos três anos – foi obtido através da informação que hoje está descentralizada nas várias superintendências estaduais do Incra, junto aos servidores responsáveis pelo Pronera, conhecidos como “asseguradores”⁸.

Ao todo, foram 55 turmas, 27 delas em Pedagogia ou Pedagogia da Terra, graduando um total de 1.460 alunos oriundos de famílias de trabalhadores do campo. O curso seguinte a contar com um número expressivo de turmas é o de Agronomia que, no entanto, só teve cinco turmas. A seguir, com três turmas cada, vêm os cursos de História, Letras, Tecnólogo em Agroecologia e Especialização em Educação do Campo. As 14 turmas restantes foram de cursos diferentes, mas a maioria focada na formação de profissionais para a área da educação. Tirando os cursos de Direito e de Jornalismo que formam profissionais das ciências sociais aplicadas, com este levantamento é possível afirmar que os cursos de graduação e de especialização de nível superior apoiados pelo Pronera são, em sua maioria, voltados para formação de educadores, ou “professores da reforma agrária”, como sugeriu Todorov, o então reitor da UNB. Como estes cursos são geralmente negociados com as instituições de ensino pelos movimentos sociais, deve-se levar em conta que atendem à demanda que criaram tanto

⁷ Independente do movimento social ao qual estão vinculados, a trajetória estudantil de muitos desses graduados atendidos pelo Pronera está intimamente relacionada às iniciativas do Setor de Educação do MST.

⁸ Nesta primeira etapa do levantamento de dados obtive algumas respostas por e-mail, mas a maioria dos asseguradores dos 20 estados onde ocorreu esse tipo de convênio não respondeu por e-mail. A seguir, resolvi partir para o contato telefônico e obtive bons resultados nos estados onde os servidores atuais mantêm contato com os que saíram ou continuam sua função no atual governo de Dilma Rousseff. No final de junho de 2011, faltavam dados de sete dos 20 estados onde havia universidades que desenvolveram ou desenvolviam convênios com o Pronera em nível superior. Em alguns deles, o servidor tinha saído ou era difícil contatar a pessoa responsável por estar de férias ou mesmo em trabalhos fora da sede do Incra. Em outros, como Rondônia, o servidor responsável tinha saído e os dados do curso já estavam arquivados. Em muitos desses estados, cujos dados não estavam finalizados, faltavam apenas detalhes simples, mas que, devido a essas dificuldades, demoraram a ser obtidos.

por sentirem carência desses profissionais em suas base social, como em termos de projetos para o futuro⁹:

Curso	Turmas	Graduados
1- Pedagogia (da Terra)	27	1460
2- Agronomia	5	273
3- Especialização em Educação do Campo	3	182
4- Letras	3	167
5- História	3	151
6- Tecnólogo em Agroecologia	3	124
7- Jornalismo	1	52
8- Educação em Artes Plásticas e Música	1	37
9- Geografia	1	47
10- Direito	1	57
11- Licenciatura em Educação do Campo	1	51
12- Especialização em Agroecologia	1	40
13- Especialização em Ensino de Jovens e Adultos	1	33
14- Especialização em Economia e Desenvolvimento Agrário	1	38
15- Especialização em Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo	1	38
16- Ciências Agrárias	1	41
17- Licenciatura em Ciências Sociais	1	56
18- Matemática	1	45
19- Curso Superior em Administração	1	38
20- Tecnólogo em Gestão de Cooperativas	1	21

Dividindo os cursos por estados, temos os seguintes quadros:

1. Santa Catarina

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Esp. Educação de Jovens e Adultos	UFSC	2006	2009	33
Esp. em Agroecologia	UFSC	2006	2009	40
Esp. em Ensino de Ciências Humanas e Sociais	UFSC	2009	2011	38
TOTAL:				111

2. Rio Grande do Sul

⁹ É dentro desta perspectiva que vou procurar desenvolver a segunda parte deste trabalho, quando farei levantamento de história de vida de egressos desses cursos superiores.

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia	Unijui	1999	2001	47
Pedagogia	Uergs	2002	2005	60
Pedagogia	Uergs	2003	2007	51
TOTAL:				158

3. Paraná

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia	Unioeste	2004	2008	35
Pedagogia	Unioeste	2009	2012	37
Esp. Educação do Campo	UFPR	2006	2009	72
Tecnologia em Gestão de Cooperativas	IFPR	2009	2011	21
Tecnologia em Agroecologia	IFPR	2009	2010	45
Tecnologia em Agroecologia	IFPR	2010	2011	25
Tecnologia em Agroecologia	IFPR	2010	2013	54 (estimativa)
TOTAL:				289

4. Mato Grosso do Sul

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Licenciatura em Ciências Sociais	UFGD	2008	2012	56

5. Mato Grosso

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Agronomia	Unemat	2008	2010	48

6. Rondônia

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia	UNIR	2004	2007	51

7. Goiás

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia	UFG	2007	2011	60
Direito	UFG	2007	2012	57
TOTAL:				117

8. DF e Entorno

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Especialização em Educação do Campo	UNB	2005	2007	62

9. Pará

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia	UFPA/Belém	2001	2005	39
Pedagogia (das Águas)	UFPA	2005	2011	45
Agronomia	UFPA/Marabá	2003	2008	37
Letras	UFPA/Marabá	2006	2010	33
Pedagogia	UFPA/Marabá	2006	2011	45
TOTAL:				199

10. Maranhão

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduandos
Pedagogia (da Terra)	UFMA	2010	2014	100 (estimativa)

11. Piauí

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Curso de Artes Plásticas e Música	UFPI	2007	2012	37

12. Ceará

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia	UFC	2004	2008	88
Jornalismo	UFC	2010	2013	52 (estimativa)
TOTAL:				140

13. Rio Grande do Norte

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia (da Terra)	UFRN	2002	2006	53
Pedagogia (da Terra)	UFRN	2006	2011	114
Pedagogia (da Terra)	UFRN	2006	2011	44
Pedagogia (da Terra)	UFRN	2007	2012	45
TOTAL:				256

14. Paraíba

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
História	UFPB	2004	2008	58
História	UFPB	2007	2011	48
Pedagogia	UFPB	2007	2011	45
Ciências Agrárias	UFPB	2004	2008	41
TOTAL:				192

15. Pernambuco

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Especialização em Educação do Campo (Caruaru)	UPE	2004	2007	48
Pedagogia (Petrobrás)	UPE	2004	2007	54
Pedagogia (Nazaré da Mata)	UPE	2005	2009	42
TOTAL:				144

16. Sergipe

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Agronomia	UFS	2003	2008	54
Pedagogia	UFS	2007	2011	43
TOTAL:				97

17. Bahia

Cursos	Instituição	Início	Fim	Graduados
Letras	UNEB	2006	2011	89
Pedagogia (da Terra)	UNEB	2004	2010	96
Agronomia	UNEB	2007	2012	83
Pedagogia	UNEB	2005	2007	31
TOTAL:				299

18. Espírito Santo

Cursos	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia (da Terra)	UFES	2004	2006	53
Especialização em Economia e Desenvolvimento Agrário	UFES	2009	2011	38
TOTAL:				91

19. Rio de Janeiro

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduandos
Licenciatura em Educação do Campo	UFRRJ	2010	2013	51 (estimativa)

20. Minas Gerais

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia (da Terra)	UFMG	12/2004	2010	46
Matemática	Fafídia (Diamantina)	15/12/2005	5/03/2013	45 (estimativa)
Pedagogia	Fafídia	15/12/2005	5/03/2013	45(estimativa)
História	Fafídia	15/12/2005	5/03/2013	45(estimativa)
Letras	Fafidia	15/12/2005	5/03/2013	45 (estimativa)
Pedagogia	Unimontes	31/12/2007	30/06/2012	50
Administração	Instituto Metodista Isabela Hendrix	17/11/2009	22/06/2011	38
TOTAL:				314

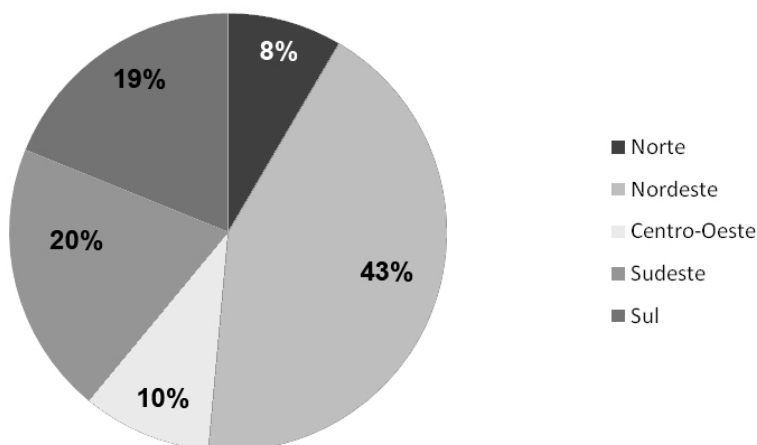
21. São Paulo

Curso	Instituição	Início	Fim	Graduados
Pedagogia	UFSCAR	11/12/2007	JAN/2012	41
Geografia	UNESP	12/2006	12/2011	47
Agronomia	UFSCAR	10/2007	JUL/2013	51
TOTAL:				139

No período abrangido por esta pesquisa, de 1998 a 2010, o estado que mais terá fornecido diploma de graduação a assentados será Minas Gerais, com 314 graduados, que é seguido pela Bahia, com 299, Paraná, com 289, e Rio Grande do Norte, com 262. Pará, Paraíba e Pernambuco seguem a lista, com, respectivamente, 199, 192 e 144 graduados. Se formos classificar o número de graduados por região, verificaremos que a grande maioria dos alunos fez seus cursos em estados do Nordeste. É importante observar que muitas dessas turmas, como as de História, na Paraíba, de Administração, em Minas Gerais, de Geografia, em São Paulo, e de Direito, em Goiás, reuniam alunos oriundos de diversos estados.

Região	Graduados
Norte (PA,RO)	250
Nordeste (BA, SE, PE, PB, RN, CE, PI, MA)	1.271
Centro-Oeste (DF, GO, MT, MS)	283
Sudeste (SP, MG, ES, RJ)	595
Sul (RS, SC, PR)	558

Graduados



Independentemente de as turmas serem “nacionais” ou “locais”, esse dado em si enseja uma grande questão: por que é no Nordeste que os movimentos sociais estão encontrando mais espaço institucional com as universidades federais para negociar a formação destas turmas? Para encontrar uma resposta seria importante verificar a forma como esses cursos foram negociados, visando levantar o padrão de dificuldades que costuma surgir para os convênios serem efetivamente firmados com as universidades. Sabe-se que pelo menos a turma especial de Agronomia, desenvolvida na Universidade Federal de Sergipe, enfrentou problemas judiciais, mas não tão graves como os da turma especial de Medicina Veterinária, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que só começou efetivamente a ter aulas a partir de março de 2011¹⁰. Aprovado pelo Conselho Universitário e

¹⁰ Por questão de metodologia, como o curso começou de fato em 2011, seus 60 alunos iniciais ficaram de fora deste levantamento.

com vestibular realizado em 2007, o curso sofreu resistência de alunos da UFPel, foi suspenso por liminar do Ministério Público Federal de Pelotas e só teve sua decisão revertida pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ) em 2010. Depois de ganhar em todas as instâncias judiciais, a Universidade Federal de Pelotas pôde, afinal, dar início ao curso em 2011. É por conta de casos como esse que é interessante procurar refletir por que há mais turmas especiais realizadas em parcerias com universidades federais no Nordeste – região que concentra a pobreza rural no país e que ostenta grandes índices de analfabetismo – do que, por exemplo, no Rio Grande do Sul, estado considerado “vital para o desenvolvimento nacional do MST” (CARTER, 2010, p. 201), mas onde ocorreu este tipo de resistência, partilhada até por estudantes que se manifestaram publicamente contra a formação da turma de Veterinária na UFPel e articulada judicialmente pelo Ministério Público Federal, assim como ocorreu com a turma especial de Direito de Goiás.

É fato que, com marcas de fundação nitidamente sulistas, região onde surgiram e se desenvolveram as formas de luta popularizadas pelo MST, este movimento social logrou nacionalizar-se de fato a partir de meados da década de 1980, sendo organizado hoje em 24 estados. O que raramente é pontuado e geralmente não se observa no caso da trajetória de expansão nacional do MST é o quanto ela está intimamente relacionada a esse seu empenho em “formar quadros” e prover a seus assentados acesso à instrução formal ou, no mínimo à alfabetização. Notadamente, no caso particular do Nordeste, pode-se mesmo dizer que a “formação” precedeu à implantação do MST nestes locais¹¹. Esta pode ser uma das razões pelas quais esta é uma região onde há uma grande concentração de cursos superiores apoiados pelo Pronera. Uma hipótese que pode ser levantada para se compreender isso passa pelo levantamento mais detalhado do modo como o MST chegou a essas regiões e dos grupos de apoiadores que logrou construir ao longo de sua trajetória nesses estados. O MST certamente se enraizou em um ambiente político e cultural diferente do

¹¹ Os militantes sulistas do MST enviados para o Nordeste aportaram primeiramente na Bahia. Mas, antes mesmo de realizar ocupações de terra nesta região, o MST adotou um processo que já vinha desenvolvendo no Sul, fundando as chamadas “Escolas Sindicais”. No Paraná, eles criaram a Escola Sindical Margarida Alves e, chegando à Bahia, a Escola Sindical Eloy Ferreira, que atendia trabalhadores oriundos também do Espírito Santo e Minas Gerais. Em 1986, no Maranhão, fundaram a Escola Sindical Padre Josimo. Descrevo este processo de forma mais detalhada na tese de doutorado “Trajetória de Militantes Sulistas: nacionalização e modernidade do MST” (2008).

existente na região Sul, mas é grande a probabilidade de que o grupo de apoiadores individuais e institucionais que logrou construir conte com grande presença de docentes das universidades federais.

Pedagogia enraizada na luta

A ideia de fazer um levantamento de todos os cursos superiores e de especialização apoiados pelo Pronera no país, bem como do número de assentados graduados ou especializados no período que vai de 1998 a 2010, é um desdobramento da pesquisa de campo que realizei para minha citada tese de doutorado¹², quando, durante uma reunião da coordenação do MST do Nordeste, assisti a um debate sobre a inevitável perda de quadros, sobretudo de técnicos agrícolas de ensino médio que eles tinham conseguido formar por meio do Pronera. Estes profissionais estratégicos para os assentados da reforma agrária estavam indo trabalhar para ONGs, geralmente atraídos por salários que, por conta da intermitência dos recursos de assistência técnica do Incra, não eram garantidos trabalhando em assentamentos do MST. Em outro momento um interlocutor, dirigente do MST, que foi para o Nordeste em meados da década de 1980, já avaliava:

Mesmo que a gente perca a metade, você não perde, porque as pessoas que passaram por aqui não estudariam. Ganharam uma vaga. De uma ou outra forma ela vai ajudar a sociedade¹³.

Em suma, era claro para os dirigentes do MST, já em 2006, que a luta por acesso à instrução formal para a sua base e seus quadros dirigentes não implicava necessariamente a manutenção desses diplomados como integrantes do Movimento. A partir daí, surgiu a ideia de verificar o destino dos diplomados por meio de uma amostra que permita levantar quantos permanecem integrando instâncias do MST e como atuam depois de diplomados, e, entre os que não estão mais vinculados, para que lado seguiram, de modo a verificar também se tem validade uma observação de um dos membros da coordenação

¹² A decisão de levantar a trajetória dos egressos destes cursos vinculados a este particular movimento social foi tomada antes de se verificar que parte dos cursos apoiados pelo Pronera hoje são turmas compostas por assentados e militantes vinculados ao MST, assim como a sindicatos e a outros movimentos sociais do campo. No entanto, no desdobramento desta pesquisa vou me concentrar na trajetória dos assentados e militantes do MST egressos de cursos superiores de forma a dar continuidade às análises que venho desenvolvendo e que são desdobramentos da tese de doutoramento.

¹³ Entrevista concedida no Rio de Janeiro em 14 de fevereiro de 2006.

do MST do Nordeste, que, diante da perda de técnicos agrícolas para ONGs, defendeu: “Não precisa estar no Movimento para ser lutador”.

Uma das características marcantes da trajetória do MST, em relação a outras forças econômicas e sociais atuantes na sociedade brasileira, é a tentativa de inserir sua base de trabalhadores no que chamo de “modernidade emancipadora” porque concentra grande parte de seus esforços no incentivo à instrução formal e política. Por meio desse esforço, o MST constitui novos laços de sociabilidade e vivência comunitária em torno de cursos, escolas e programas de ensino, tendo por objetivo, além de proporcionar acesso à educação, “elevar a consciência” de sua base de modo a manter capacidade de mobilização para disputar politicamente rumos de políticas locais, regionais e nacionais. Foi justamente em função da necessidade de capacitação, para não serem “dobrados e colocados no bolso”¹⁴ dos agentes públicos com quem negociavam, que os dirigentes do MST sempre procuraram viabilizar várias formas de acesso tanto à formação política como técnica para sua base. Em seu início, eram raros os militantes que tinham uma escolarização que ia além da 4ª série primária, que dirá, curso superior completo.

Desde aquele curso não formal de Magistério, realizado em 1991, voltado para os professores leigos de assentamentos e acampamentos, o MST se dedica a formar professores afinados com sua proposta pedagógica, a maioria deles jovens oriundos do campo. Um dos elementos-chave dessa proposta pedagógica é o sistema de alternância dos cursos, pelo qual as aulas não se desenvolvem em um ano letivo regular, mas dividem-se em períodos em que os alunos vivem e estudam intensivamente nas escolas e universidades durante alguns meses e períodos em que eles se deslocam para suas comunidades. É dividindo o ano letivo em “Tempo-Escola” e “Tempo-Comunidade” que os educadores do MST estruturaram seu sistema de alternância praticado nos cursos de instrução formal que conseguem negociar com o poder público para sua base, que vai da educação básica até a especialização em nível superior. O sistema de alternância garante que a escolarização não represente um descolamento da realidade e do modo de vida rural, respeitando a seu modo o calendário agrícola, ou seja, concentrando as aulas em um período de forma que os alunos voltem para suas comunidade em outro, viabilizando, portanto, que eles assumam tanto trabalhos agrícolas como atividades organizati-

¹⁴ Expressão usada por Arthur, nome fictício de um dos entrevistados, cuja trajetória de migração militante é descrita na tese de doutorado (2008) citada anteriormente.

vas e políticas. Para garantir o caráter “do campo” da educação, algumas vezes o MST coloca aulas de práticas agropecuárias nos cursos de ensino fundamental e médio voltados para jovens e adultos, como era o caso do “Saberes da Terra” em Pernambuco¹⁵.

Esse método educativo baseado na alternância de tempos de estudo e tempos na comunidade tem por origem a Pedagogia da Alternância, criada na França em uma experiência que deu origem às *Maisons Familiales Rurales*, movimento associado à Igreja católica, que se difundiu pelo mundo e que no Brasil é conhecido como Casas Familiares Rurais. Baseando-se na literatura existente sobre a Pedagogia da Alternância, Marlene Ribeiro cita como sua origem a conversa entre o pai agricultor, Jean Payrat, seu filho Yves e o pároco de uma aldeia na França, o padre Granereau, que tentavam contornar a falta de vontade do garoto de continuar indo à escola, “porque o ensino que lhe era oferecido não proporcionava nenhuma forma de articulação com o modo de vida e de trabalho camponeses” (RIBEIRO, 2010, p. 293). Esta conversa teria sido o embrião da articulação entre os sindicatos camponeses e o catolicismo social francês que criou as *Maisons Familiales Rurales*, em 1935, e que depois se expandiu por vários continentes.

Nos anos 1960, a Pedagogia da Alternância apareceu na Itália, mas de forma institucionalmente diferente. Lá foram criadas as Escolas Famílias Agrícolas que, embora também tivessem apoio da Igreja católica e atendessem as demandas das populações camponesas, nasceram mais vinculadas a políticos e articuladas a municipalidades; logo, seus professores eram da rede pública local. Por conta disso, segundo Ribeiro, seus docentes eram menos motivados do que os docentes franceses. A autora também esclarece que na origem das *Maisons Familiales Rurales* está o movimento cristão de nome *Sillon* que, desde o fim do século XIX, defende a democracia como condição do progresso social. Este movimento teria inspirado o sindicalismo agrícola francês e a criação de uma pastoral para jovens, a *Jeunesse Agricole Catholique* (JAC) que, como demonstra o livro *Les dirigeants paysans*, de Sylvain Maresca (1983), foi fundamental na formação de uma geração de sindicalistas camponeses franceses que teve um papel preponderante nos processos de modernização agrícola ocorridos naquele país, a partir da década de 1960, nos marcos da chamada “Revolução Verde”.

¹⁵ Curso supletivo de ensino fundamental e médio oferecido pelo MST em Pernambuco, que é parte do Programa Nacional de Educação do Campo apoiado pelo MEC.

É particularmente interessante verificar que no surgimento da Pedagogia da Alternância, tão cara à Educação do Campo proposta pelo MST, há também uma articulação entre setores da Igreja católica com um movimento social do campo, no caso, o sindicalismo agrícola francês. Mesmo que os efeitos sociais, a longo prazo, tenham sido distintos e até opostos ao projeto político defendido pelo MST para a agricultura no Brasil hoje, esta origem comum abre um importante caminho de reflexão em torno das experiências educacionais do campo. Embora embebido na tradição marxista, o MST tem sua origem mais direta no trabalho pastoral de Igrejas cristãs, mais especificamente, da CPT, fundada uma década antes de seu surgimento em 1975. Herdeiro das concepções das pastorais progressistas da Igreja católica, o Movimento Sem-Terra é um dos vários frutos socio-políticos desta tradição religiosa, que originou inclusive o PT. Muitos de seus militantes fizeram parte de seus estudos básicos e, mesmo, superiores em seminários e instituições católicas ou militaram na Pastoral da Juventude e nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base). Estreitamente associada a comunidades rurais, onde se originou o MST, a Igreja católica da região Sul também tinha nestes espaços sua maior fonte de candidatos à carreira religiosa, particularidade que sanava a histórica dificuldade da instituição em reproduzir seus quadros no país¹⁶.

Outra característica importante dos cursos do MST é a manutenção da organicidade implementada nos acampamentos, assentamentos e demais instâncias da organização. Como geralmente os estudantes moram em alojamentos coletivos durante os cursos, eles passam a se organizar em “brigadas”, cada qual responsável a cada dia pela coordenação das tarefas cotidianas como limpeza, cozinha, “mística”, “disciplina” e, em alguns casos, pela indicação de representantes para a comissão político-pedagógica que, no caso das instituições do Estado, negocia as demandas da turma. Os estudantes, portanto, devem autogerir sua permanência nos cursos, o que acaba promovendo uma rotina que é preparada pelos próprios alunos e compartilhada por todos. Logo, os professores, mesmo tendo um papel central, acabam tendo que se inserir, ou seja, se adequar à rotina criada pelos estudan-

¹⁶ Essa é a razão pela qual, no Brasil, a Igreja católica sempre dependeu de levas constantes de sacerdotes estrangeiros para suprir as necessidades de suas paróquias. Em seus primórdios, os quadros do MST que possuíam maior escolarização só o tinham porque tiveram passagem pela Igreja, tanto por terem estudado em seminários católicos ou cursos de teologia, como por terem durante algum tempo sido noviços ou noviças.

tes sem-terra. A “mística”¹⁷, inovação cultural do MST em seus ritos políticos, adotada hoje por diversos movimentos sociais do campo, é um desses elementos da rotina com o qual os docentes têm que se adaptar. A grande riqueza pedagógica embutida nessa prática comum em qualquer reunião, curso ou mobilização do MST é o fato de ser produzida pelos próprios sem-terra que, assim, tornam-se sujeitos de sua própria representação e produção cultural (CALDART, 2004)¹⁸. E é nesse sentido amplo da sua práxis política que os integrantes do MST – com vários tipos de relação de pertencimento com este movimento social, por serem oriundos de acampamentos, assentamentos, instâncias burocráticas ou mesmo quadros dirigentes – têm tido hoje acesso ao ensino superior oferecido pelas universidades públicas brasileiras.

MST: agente de modernidade emancipadora?

A preocupação pedagógica do MST, seu esforço em dotar sua base de escolarização e formação política, mantendo-se enraizado em um projeto de transformação social do meio rural brasileiro, é o que torna este movimento social um agente da modernização emancipadora, que, como todo e qualquer aspecto da modernidade, é dialética e, portanto, eivada de contradições.

Ao definir que a modernidade é constituída de “projetos”, Canclini usa o termo “emancipação” para o horizonte da modernidade que é o processo de secularização dos campos culturais. Ele classifica o aspec-

¹⁷ Muito próxima de um ritual religioso laico, a mística, segundo Caldart, pode ser considerada como celebrações e encenações que se apoiam no cultivo da memória ou da história do povo. É um espaço que realiza uma “espécie de ritual de acolhida” (IBID., p. 211) para os que estão se aproximando do MST e que propicia a reatualização do elo de lealdade e de pertença ao Movimento, por diluir as individualidades presentes nessa sensação de um todo compartilhado, muito semelhante às vivências despertadas pelas celebrações religiosas.

¹⁸ É interessante notar, entretanto, que existe uma possibilidade cada vez maior de “especialização” de alguns militantes nessa atividade, tendência visível nas atividades nacionais do MST que tive oportunidade de presenciar de 2004 para cá. Se esse processo não for debatido, haverá uma espécie de especialização e rotinização desta prática. Isso porque os mais criativos já tendem a ser convocados com mais frequência para essa atividade, produzindo “místicas” mais elaboradas que tendem a se aproximar de uma encenação teatral. Especializando-se, esses militantes irão produzir místicas com encenações menos rudimentares e, talvez, de melhor qualidade artística, mas ficará pelo caminho esse aspecto fundamental de criar oportunidade a todo e qualquer sem-terra de ser o sujeito e produtor principal da representação desta história que ele protagoniza.

to do projeto da modernidade, que associa às práticas do MST – a confiança na educação e na difusão da arte e dos saberes especializados para se alcançar uma evolução racional e moral da humanidade –, de “democratizante” (CANCLINI, 2000, p. 32). Para o autor, este aspecto democratizante da modernidade abrange desde movimentos como o Iluminismo, no século XVIII, até a criação da UNESCO, no pós-II Guerra. Nele estão incluídos também as escolas de pensamento, como o Positivismo, e os programas educativos ou de popularização da ciência e da cultura empreendidos por governos liberais, socialistas e associações alternativas e independentes, como é o caso do MST.

Se Canclini associa “emancipação” à secularização do campo cultural e “democratização” à educação, é fato que o primeiro conceito, como demonstra Ribeiro (2010), está intimamente relacionado à corrente de pensamento inaugurada por Marx e Engels, impactados pelo sofrimento humano causado pela “grande transformação” promovida pelo avanço da industrialização e do capitalismo na Europa. Estes autores aprofundaram as concepções de liberdade e autonomia presentes até então na obra de pensadores liberais, ideólogos das revoluções burguesas, como John Locke e Hegel, mas cuja concepção de liberdade não incluía a dos indígenas, trabalhadores e escravos. Para Ribeiro, nas obras de Marx e Engels há um deslocamento das preocupações com as questões da liberdade e da autonomia para a libertação, ou mais propriamente, a “emancipação humana”. Logo, a ideia de emancipação inclui a “perspectiva de abarcar toda a humanidade”, ou seja, constitui “um projeto, o horizonte” (RIBEIRO, 2010, p. 285)¹⁹.

Se, no entanto, a modernidade do MST tem essa perspectiva “emancipadora”, porque, além de lutar pela democratização do ensino, ele estrutura seu projeto pedagógico com base na perspectiva de um projeto de transformação social, é importante frisar que ela é em si permeada de contradições, pois, por exemplo, é um projeto que se situa em uma sociedade capitalista. Portanto, só ao longo dos próximos anos é que se vai verificar se ela acarretará mudanças de impactos

¹⁹ Aliás, ao fazer uma periodização das concepções de diversos autores importantes no debate sobre o campesinato, como dos pensadores que desenvolveram as concepções de autonomia, liberdade e emancipação, Ribeiro tem por objetivo verificar justamente a possibilidade de atribuir aos movimentos sociais do campo do Brasil a capacidade de assumir aquilo que Marx e Engels atribuíam ao proletariado, ou seja, a possibilidade de eles, enquanto movimentos camponeses, se tornarem o sujeito histórico que tem a potencialidade da transformação social justamente por conta da pedagogia que eles põem em ação, ou melhor, por sua práxis pedagógica.

coletivos ou, ao menos, comunitários, ou se significará apenas uma transformação individual, visto que o acesso à educação abre também as portas para outras carreiras profissionais que não as associadas ao militância, podendo simplesmente garantir um posto de trabalho mais estável, como no caso dos técnicos agrícolas oriundos da base do MST que foram trabalhar para ONGs depois de diplomados.

O intenso investimento que o MST sempre fez na formação política e, mais recentemente, na educação formal de seus militantes tem como origem o movimento anarquista do início do século XX. Segundo Gomes (2005), no Brasil, foram os anarquistas os primeiros a privilegiar a educação, vista como ampla formação cultural, até porque seu projeto almejava uma revolução social e não apenas política. Logo, eles foram os pioneiros em atividades como teatro, educação musical, prática de leituras, criação de escolas e universidades populares.

É deste modo que o MST tem contribuído para a entrada de segmentos subalternos em carreiras políticas institucionalizadas ou não, mesmo papel outrora desempenhado pelo Partido Comunista Francês (PCF) analisado por Pudal (1989) na França. Neste sentido, ao investir profundamente em educação popular e formação continuada, o MST, assim como o PCF, procurou neutralizar os processos de “ilegitimação cultural e social do qual são objeto os agentes sociais pertencentes às classes populares”, promovendo uma dinâmica de seleção, formação e promoção de seus quadros. A eleição de vários militantes do MST para cargos locais regionais e nacionais contrariou os mecanismos sociais que regem habitualmente as carreiras políticas, já que “a probabilidade de exercer um poder político, seja ele qual for, cresce com a posição na hierarquia social” (PUDAL, 1989, p. 10).

Grande parte do *habitus* militante mantido dentro do MST deve-se a esse incentivo à instrução formal e política de sua base. O estilo “sem-terra” de militar, em suma, tem em seus cursos e encontros de “formação política” um dos seus mais efetivos lugares de reatualização, até mesmo porque neles se reproduz o tipo de organicidade que o MST tenta aplicar em todos os lugares onde está organizado. Ele, portanto, como procura demonstrar Caldart (2004), construiu uma pedagogia através de sua trajetória de lutas e de sua preocupação em associá-la a experiências educacionais.

É importante, no entanto, frisar que o trabalho educacional desenvolvido pelo MST tem um significado mais profundo no Brasil contemporâneo porque ele atinge justamente aquela parte da população que Souza (2006) classifica de “subcidadãos”, que, hegemonicamente

vinculados à economia agrária, foram sendo ao longo de décadas permanentemente dissociados da “ordem social competitiva” ou dela vinham participando de forma “esporádica, segmentária ou superficial”, como descreve Florestan Fernandes (1979). Toda a modernização agrícola que se desenvolveu no país geralmente não incorporou essas massas populacionais em trabalhos formais, mas fragilizou ainda mais suas condições de vida, tornando-as dependentes de trabalhos sazonais e biscates para sobreviver. As populações que vão para os acampamentos do MST são, em sua maioria, exatamente essas populações pobres e despossuídas do mundo rural ou seus descendentes que sofreram o desenvolvimento capitalista como uma espécie de “hecatombe social”, como diz Fernandes, pois “a dissolução dos padrões de relações tradicionalistas e paternalistas”, então vigentes no meio rural antes dos processos de modernização de sua economia, ocorridos no país a partir da década de 1960, não representou para a maior parte deles o aprendizado de como “impor respeito às garantias sociais inerentes aos padrões de relações seculares e racionais em emergência”, até por não terem condições de incorporar “técnicas de classificação social, de competição ou conflito inerentes ao regime capitalista e reconhecidas como legítimas” (IBID). Ou seja, estas populações rurais despossuídas, com parca escolarização, nunca tiveram oportunidade de aprender a utilizar a ordem social competitiva para resguardar seus interesses, visto que, expulsos das grandes fazendas e sem mais a proteção tradicional daí oriunda, foram se concentrar nas periferias urbanas, ou nas “pontas de rua” das pequenas cidades, muitas vezes migrando para vender sua força de trabalho em períodos de colheita em outras regiões.

Por outro lado, tais populações são geralmente desprovidas de uma “economia emocional e predisposições cognitivas” (IDEM, p. 170) para competirem de forma bem-sucedida em condições capitalistas modernas. E parte da sociedade brasileira geralmente enxerga com desconforto esses seres humanos, incapazes de disciplina, previsibilidade e raciocínio prospectivo, em suma, de qualidades que são fonte de autoestima e de eficiência em um mundo social moderno como o nosso.

No final das décadas de 1970 e 1980, as populações empobrecidas do campo, sobretudo as que viviam em comunidades camponesas da região Sul, recebiam alguma atenção pedagógica das práticas progressistas da Teologia da Libertação, com grande repercussão inclusive nos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs), mas, contemporaneamente, como observava em 2006 um dos dirigentes nacionais

do MST, “não tem mais ninguém preparando gente”²⁰. No Nordeste, em geral, onde poucos militantes vieram de “uma base formada” ou eram alfabetizados coube ao MST empreender esse processo²¹:

A grande maioria tu teve que formar, porque não tem mais ninguém preparando gente. Não tem outra forma. É só essa. Ninguém traz quadros e forma quadros de jovens pra dentro das organizações. A Igreja não forma mais. O sindicalismo não prepara mais. Então sobrou pra nós. Nós temos esse desafio de formar nossos próprios quadros e, pior, nossos próprios quadros têm que ser formados de uma base degradada política e culturalmente. Ideologicamente destruída. Então como é que tu faz isso? Dentro de um processo permanente de formação. Dar formação política para quem já tem escolarização, para um jovem que já tem a 8ª série é mais fácil, porque tu já tem uma base do conhecimento geral. Qual é nosso problema? Nós não temos jovens com essa base. Então tu tem que trabalhar a escolarização. Esse talvez seja nosso maior desafio.

A importância social do MST, sob o ponto de vista desse trabalho, é justamente ter desenvolvido uma disposição militante de trabalhar com estes seres humanos, raramente vistos como “dignos” desta atenção pelo restante dos brasileiros, mesmo os membros de seus setores “politizados”, que costumam falar em nome deles, mas raramente trabalham efetivamente com estes “feios, sujos e malvados” da nossa sociedade. Em que pese toda sua pujança econômica e a modernização técnica da economia agrária brasileira, da diminuiu muitos postos de trabalho e, como dão conta as constantes denúncias de “trabalho escravo”, continua a reproduzir “formas pré-capitalistas ou subcapitalistas de exploração do trabalho, projetando as relações de trabalho

²⁰ O dirigente, batizado ficticiamente de “Arthur”, era um dos poucos militantes sulistas com ensino superior completo, no caso em Pedagogia, que migrou para o Nordeste na década de 1980. Entrevista concedida em junho de 2006.

²¹ Em seu início, o processo contou com pelo menos dois daqueles jovens monitores formados em Braga no início da década de 1990 e que estiveram presentes nas palestras de Paulo Freire no Rio Grande do Sul. Eles aceitaram passar uma temporada na região contribuindo com os “Cursos Prolongados”, que visavam juntar alfabetização, formação política e técnicas agrícolas, mas que eram muitas vezes oferecidos em assentamentos pouco estruturados em que tanto os “professores” como os “alunos” passavam grandes dificuldades. A trajetória desses dois monitores está descrita em minha tese de doutorado (2008).

para fora do mercado interno ou deprimindo severamente o valor do trabalho assalariado” (FERNANDES, 1979, p. 111).

Ao pressionar o Estado nacional, por meio da luta pela terra e pela reforma agrária, a penetrar em rincões antes dominados pelo poder privado, que, dada esta situação, submete grandes parcelas da população a viverem à sua margem, visto que esses proprietários – frequentemente irregulares – controlam recursos naturais como terra, água e florestas, o MST inicialmente viabiliza o acesso desses párias sociais de qualquer cor a esses recursos naturais e, por consequência, uma modesta e relativa segurança econômica que lhes possibilita pelo menos uma inserção social, inclusive no mercado, com a venda de excedentes de sua roça. Mas, além disso, ao incentivar sua base a ter acesso a alguma instrução formal e técnica, o MST cumpre o papel que em outros países foi desempenhado por algumas burguesias nacionais, ou mesmo pela aristocracia, como no caso da Rússia²²,

²² Descrito por WOLF (1984), o exemplo russo talvez seja o mais particular porque o sistema de ensino implantado no país foi iniciativa do próprio Estado czarista. Como o Estado russo necessitava de funcionários especializados, começou a impulsionar a educação, que desencadeou importantes mudanças para a sociedade russa, onde havia um número crescente de operários, camponeses e artesãos, cujos filhos começaram a receber instrução formal, criando-se um canal de mobilidade social. Entretanto, este processo educativo teve consequências inesperadas. Wolf observa que, embora o Estado czarista pudesse empregar o talento técnico, não tinha condições de controlar as grandes implicações sociais de uma elite educada. Esta educação deu origem não só a engenheiros, doutores e professores, como também a uma “intelectualidade especificamente russa”. Deste modo, as universidades passaram a ser espaços de difusão tanto de conteúdos técnicos, como do antagonismo entre os educandos e o poder absolutista do Estado. Homens e mulheres provenientes de várias classes se encontravam nas universidades e se uniam no rechaço ao Estado. O ambiente de oposição e a repressão dela decorrente acabaram gerando grupos de “estudantes expulsos, jornalistas censurados”, que cultivaram o hábito da conspiração clandestina, cuja atmosfera permeada por uma revolta frequentemente estéril é bem retratada no romance *Os demônios* de Dostoiévski (2004). Um dos membros desta geração de conspiradores, Sergei Nechaev, foi quem desenvolveu o conceito de “revolucionário profissional” que acabou inspirando os revolucionários de 1917. Para WOLF (1984), o conceito de exército de revolucionários de Nechaev acabou convertendo-se no protótipo de inúmeros movimentos terroristas ocorridos no final do século XIX e se parece muito com o conceito de partido revolucionário desenvolvido por Lênin. Segundo o autor, o que o dirigente bolchevique desenvolveu, em essência, foi justamente a fusão do marxismo com o conceito russo de grupo organizado de conspiradores.

que procuraram, através da universalização da educação, já no século XIX, favorecer uma espécie de homogeneização e generalização de um tipo de personalidade e de economia moral burguesa que é necessária para se obter desempenhos minimamente satisfatórios em um banco escolar e em uma ordem social competitiva. Esse processo foi realizado sob inspiração da ideologia liberal na Europa e nos Estados Unidos. Aqui, está internamente associado a uma luta sociopolítica cujos efeitos possíveis só serão notados a longo prazo.

Evidentemente que essa dinâmica promovida pelo MST traz dentro de si aspectos regulatórios que podem aproximar esta base social tanto da ideologia socialista professada por ele, como a da de seus antagonistas. Apoiando-me no raciocínio de Boaventura de Souza Santos (1995) pode-se perceber que há uma dialética entre regulação e emancipação no projeto sociocultural da modernidade. Este fenômeno, que são as condições objetivas e subjetivas impostas pelo capitalismo, trata-se tanto de uma questão de ideias como de técnicas que tornaram a sociedade ocidental uma civilização mundial e que contém, em si, uma grande ambivalência e a noção da mudança constante, da transformação e mesmo da revolução.

Para Santos, o projeto de modernidade se assenta em dois pilares: o da regulação e o da emancipação. O da regulação é constituído por três princípios: o do Estado, o do mercado e o da comunidade. Já o pilar da emancipação é constituído por “três lógicas da racionalidade”: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica (SANTOS, 1995, p. 77). A meu ver, existe uma dialética entre os pilares de regulação e emancipação no projeto de modernidade. Por exemplo: o mesmo movimento social que produz emancipação – através de uma demanda por direitos obtidos do Estado a partir da luta pela terra – institui novas formas de regulação que podem passar a ser questionadas e, portanto, superadas. Ou seja, não se pode pensar em modernidade sem pensar em sua constante dialética entre regulação e emancipação. No caso do MST, ele institui uma prática regulatória, assim como todos os movimentos sociais que o antecederam, tanto por estruturar-se em instâncias hierárquicas (núcleos, coordenação, direção etc.) como por reivindicar um contrato com o Estado, ou seja, os direitos sociais previstos na lei, por meio da constituição de assentamentos. É dentro desses direitos sociais que entra o acesso à educação e a conquista do Pronera que, por sua vez, requer, para ser efetivamente posto em prática, o domínio de uma série de racionalidades por parte de seus

beneficiados e do próprio movimento social que o propõe, desde o básico que é ter disciplina para ler, escrever e formular por escrito, produzindo conhecimento, até dominar a linguagem que faz operar instituições como universidades públicas e órgãos estatais. É importante salientar que “disciplina” e “estudo e formação de quadros” são dois dos “princípios organizativos” do MST, como explica Stédile na entrevista a Fernandes, 2001²³.

Imerso nessa dialética, o mesmo movimento social que produz emancipação –através de uma demanda organizada por direitos que visa pressionar o Estado, entre os quais se destaca a educação – instituiu novas formas de regulação, até porque inseriu sua base social em uma racionalidade necessária para se chegar a ter um diploma de ensino superior que estava distante do horizonte social desses trabalhadores. Portanto, ao mesmo tempo em que reivindica direitos, o MST tem que instituir e difundir uma prática regulatória para efetivamente colocá-los em prática.

Considerações finais

O modo como o MST se estruturou nacionalmente, sua rede de militantes espalhados pelo Brasil, reunidos em encontros, congressos, cursos e reuniões, fortalece o pilar de regulação da comunidade, para Santos (1995), o mais esquecido de todos. Deve-se levar em conta que é a participação em cursos e instâncias que credencia os sem-terra à militância e, portanto, aos espaços de participação de maior prestígio interno, tornando-os efetivamente orgânicos dentro da estrutura do MST. É justamente por esta característica que este movimento social se distingue tanto de outras forças econômicas e sociais modernizantes que atuam na sociedade brasileira, visto que ele procura inserir esses trabalhadores nesta modernidade emancipadora, e que, portanto, é democratizante, pois, além do acesso a recursos naturais e à formação política, o MST incentiva a instrução formal e técnica, inserindo ambos os saberes dentro da lógica de uma luta por direitos e, assim, constituindo novos laços de sociabilidade e vivência comunitária em torno dessas lutas. É pauta para uma pesquisa longitudinal verificar se esse processo terá a capacidade de fortalecer e difundir um novo consenso em torno do valor da “democratização da terra”, centrado na reforma agrária e na mudança do modelo agrícola hegemônico, criando uma nova cultura no que se refere à questão agrária para a so-

²³ Os demais são: direção coletiva, divisão de tarefas, luta de massas e vinculação com a base.

cidade brasileira²⁴, no sentido proposto por Melucci (2001) e Gramsci (1978). Há uma grande probabilidade de que estes processos tenham reverberações na cena pública, visto que nos últimos anos a hegemonia econômica do agronegócio e a multiplicação de conflitos socioambientais tendem a tornar essas questões cada vez mais centrais no debate político em que se confrontam com cada vez mais frequência atores da sociedade civil e do Estado, como é o caso da alteração do Código Florestal e da resistência à construção da Usina Belo Monte no governo da presidente Dilma Rousseff.

É importante incluir neste quadro de análise que, se a redemocratização do país a partir do fim da década de 1970 forneceu um cenário político propício para o ressurgimento da luta pela terra, para a criação do próprio MST e para o retorno da reforma agrária ao debate público, os setores identificados com essa histórica demanda encontraram seus antagonistas, os “latifundiários”, bem mais fortalecidos economicamente, muitos dos quais oriundos das regiões Sul e Sudeste do país. A ditadura militar, com a criação do Sistema de Crédito Rural e com os incentivos fiscais generosos recebidos pelos interessados em adquirir terras na região amazônica, pode ser chamada de a “época de ouro” do patronato rural brasileiro, pois estes grupos que já detinham algum monopólio fundiário não só mantiveram seus domínios como aumentaram seu patrimônio através de juros subsidiados ou de abonos fiscais, em suma, enormes incentivos para modernizarem-se nos moldes da Revolução Verde. É nesse cenário político e econômico

²⁴ O levantamento de graduados pelo Pronera entre 1998 e 2010 levou ao número de 2.951 diplomados. Este levantamento quantitativo compreende os cursos de graduação e especialização que foram realizados em 21 estados da federação durante este período e inclui alunos de outros movimentos sociais como a Contag, CETA e CPT. A partir de uma amostra representativa do número de graduandos de cada um dos 20 cursos desenvolvidos, pretende-se abordar o impacto deste recente acesso a cursos superiores apoiados pelo Pronera na trajetória de indivíduos vinculados ao MST que fizeram graduação ou especialização através desses cursos. Desta forma, pretende-se analisar como a luta pela expansão da educação do campo, empreendida por este movimento social, se associa a sua trajetória tanto organizativa como de luta social. A pesquisa a ser desenvolvida nos próximos anos irá se basear no método de história de vida, para levantar a trajetória ou “carreira” dos egressos de cursos de graduação e de especializações vinculados ao MST. A possibilidade de escolher entre “carreira” e “trajetória” para analisar de forma processual a história de vida de militantes é desenvolvida por FILLEULLE (2001). Ainda não defini qual conceito, vinculado a diferentes escolas teóricas (Becker ou Bourdieu), irei utilizar neste trabalho.

de estímulo à agricultura intensiva, que já havia expulsado milhares de pessoas do campo por conta da mecanização ou da inadaptação aos novos circuitos econômicos, e no mesmo período em que o MST enviava seus militantes sulistas para construir sua luta por reforma agrária nos estados nordestinos – meados da década de 1980 – que centenas de agricultores, oriundos da agricultura familiar da região sul, migraram para estados e regiões do cerrado, incentivados por programas como o PRODECER (Programa de Desenvolvimento do Cerrado), para se tornarem donos de grandes extensões de terra e fazer da região Centro-Oeste a maior produtora de soja do país nos anos recentes.

Esse cenário institucional construído pela ditadura militar propiciou a criação de grandes complexos agropecuários (agronegócios), com indústrias de capital nacional e cada vez mais multinacional – a jusante (agroindústria, processamento de matérias-primas) e a montante (indústria de bens de capital e insumos), que se tornaram um setor produtivo chave da economia brasileira. A década de 1990, no entanto, representou uma grande reviravolta para o setor, com a adoção de medidas de liberalização da economia e redução drástica dos instrumentos públicos de apoio à agropecuária. Não por acaso, foi justamente neste período, marcado pelas políticas “neoliberais” adotadas no governo de Collor de Melo e mantidas nas gestões de Fernando Henrique Cardoso, que a reforma agrária voltou ao debate público, embalada nas ocupações de terra, a maioria das quais lideradas pelo MST, que se espalharam pelo país e ganharam grande projeção midiática e atenção por parte do Estado na forma de implantação de projetos de assentamento. O surgimento do Pronera se deu justamente nessa conjuntura de avanço da luta por terra e por reforma agrária no Brasil.

No entanto, a crise do setor agrícola, com repercussões inclusive na queda do preço da terra, durou pouco. Artigo do economista da Esalq/USP, Carlos José Caetano Bacha, publicado pela *Agroanalysis* em junho de 2004, traz dados que sintetizam bem esta transformação. Segundo ele, “na década de 1990, foram concedidos créditos rurais equivalentes a 1/3 do montante concedido na década de 1970” (BACHA, 2004, p. 24). Além disso, a política de preços mínimos foi alterada significativamente na segunda metade da década de 1990, os Empréstimos do Governo Federal (EGFs) praticamente se extinguíram a partir de 1999 e as Aquisições do Governo Federal (AGFs) tiveram forte redução. Além da escassez de recursos públicos, foi extinta a Empresa Brasileira de Extensão Rural (Embrater) pelo governo Collor, e as atividades públicas de

pesquisa sofreram com a falta de financiamento. Foi esse contexto que levou à falência ou a trocas de mãos de várias empresas do complexo agropecuário. A partir de 1999, a crise deu lugar a uma recuperação econômica espetacular, sobretudo com a desvalorização cambial e o aumento do preço das commodities agrícolas, a ponto de a participação do setor agropecuário no PIB ter aumentado em 67% desde 1994, chegando a 9,7% do PIB em 2003. Esses dados reverteram a tendência de queda de participação do setor agropecuário no PIB verificada desde 1947 até 1993, quando em relação ao PIB nacional a participação do setor caiu de 20,7% para 5,8%. É em um cenário de grande expansão econômica do setor do agronegócio, favorecido pela crescente demanda de matérias-primas por parte da China, que o PT chega à Presidência da República. Seu governo fortalece com maior volume de recursos algumas políticas públicas criadas ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, como o Proner e o Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), mas obscurece o debate da reforma agrária seguindo a política de assentamentos pontuais adotada no país desde a redemocratização (CARTER, 2010).

No entanto, nesse contexto político de grande retrocesso da reforma agrária, há uma lenta e ainda imperceptível reversão da dominação simbólica vivida pelas populações camponesas do Brasil, visto que seus intelectuais orgânicos, reconhecendo a legitimidade cultural da instrução formal, estão se apropriando dessas técnicas de ensino de modo a transformar um grande número de “companheiros” em contestadores mais qualificados da legitimidade política desta dominação. Os conteúdos de alguns filósofos e cientistas sociais críticos difundidos nas boas universidades brasileiras, predominantemente públicas, fortalecem a consciência política, o que contribui para restaurar a dignidade cultural desses grupos sociais mobilizados politicamente. Mas se, por um lado, o conhecimento acadêmico pode fornecer e ampliar perspectivas de contestação das formas de dominação social, política e econômica vigentes na sociedade, por outro, também abre as portas para a submissão aos valores dominantes vinculados ao reconhecimento das hierarquias ligadas aos títulos escolares e às capacidades que a escola supostamente garante. São esses conhecimentos que estão associados ao que Souza (2006), baseando-se em Kreckel (1992 apud SOUZA, 2006), chama de “ideologia do desempenho”, que a partir da “qualificação” legitima o acesso diferencial permanente a chances de vida e apropriação de bens escassos. É pauta para o futuro verificar até onde esse processo vai promover ou não mudanças na sociedade brasileira, favorecendo a democratização da terra e uma

transformação social ou, pelo menos, socializando as populações e seus descendentes que foram marginalizadas da modernidade ao longo de toda a história recente do Brasil por não se adequarem às demandas produtivas e sociais do capitalismo.

Referências bibliográficas

- BACHA, Carlos J. C. O sucesso da agropecuária brasileira. *Revista Agroanalysis*, v. 24, n. 6, Rio de Janeiro: Editora da FGV, p. 24, junho de 2004.
- BOURDIEU, Pierre. La société traditionnelle: attitude à l'égard du temps et conduite économique. *Sociologie du travail*, n. 1, p. 24-44, 1963.
- _____. *Razões Práticas*. Campinas: Papirus, 2005.
- BRENNEISEN, Eliane Cardoso. *Relações de poder, dominação e resistência*. Cascavel: Edunioeste, 2002.
- CALDART, Roseli S. *A Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 3. ed., 2004.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 3. ed., 2000.
- CARTER, Miguel. *Combatendo a Desigualdade Social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp/Nead, 2009.
- CHAVES, Christine A. *A Marcha Nacional dos Sem-Terra: um estudo sobre a fabricação do social*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: UFRJ, Núcleo de Antropologia da Política, 2000.
- COSTA, Sidiney Alves. *Os sem-terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamento no Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 223 p, 2002.
- FERNANDES, Bernardo; STÉDILE, João Pedro. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 1999.
- FERNANDES, Bernardo M. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2. ed., 2000.

- FERNANDES, Florestan. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, Tamás: QUEDA, Oriovaldo (Orgs.). *Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- FILLIEULE, Olivier. Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel. *Revue Française de Science Politique*, v. 51, n. 1-2, p.199-217, fev.-abr., 2001.
- GAXIE, Daniel. Economie des partis et rétributions du militantisme. *Revue Française de Science Politique*, 27 (1), p. 157-188, 2005.
- GEHLEN, Ivaldo. A luta pela terra no sul a partir do caso dos colonos de Nonoai. In: TAVARES DOS SANTOS, José V. (Org.). *Revoluções camponesas na América Latina*. São Paulo, Ícone – UNICAMP, p. 148-166, 1985.
- GOMES, Angela Castro. *A Invenção do Trabalhismo*. Rio de Janeiro, Editora FGV: 3. ed., 2005.
- JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de.; MOLINA, Mônica. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil, Reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de.; MOLINA: Mônica, SANTOS, Clarice Aparecida (Orgs.). *Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 29-67, 2011.
- LERRER, Débora F. *Trajetória de militantes sulistas: nacionalização e modernidade do MST*. Tese (Doutorado de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 197 p, 2008.
- MARESCA, Sylvain. *Les dirigeants paysans*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1983.
- MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- _____. *Reforma Agrária: o impossível diálogo*. São Paulo: Edusp, 1. ed., 1 reimpr., 2004.
- MEDEIROS, Leonilde Sérvo de. *História dos movimentos sociais do campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOORE, *As origens sociais da ditadura e da democracia. Senhores e camponeses na construção do mundo moderno*. São Paulo, M. Fontes, 1983.
- NAVARRO, Zander. "Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil". In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.).

- Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 189-232, 2002.
- PÉCHU, Cécile. Les générations militantes à Froit au logement. *Revue Française de Science Politique*, 51 (1-2), p. 73-103, 2001.
- PUDAL, Bernard. *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*. Paris: Presses de la FNSP, 1989.
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento cam ponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ROSA, Marcelo C. *O engenho dos movimentos: reforma agrária e significação social na zona canavieira de Pernambuco*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 259 p, 2004.
- SANTOS, Boa Ventura Souza. *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SIGAUD, Lygia Maria. Debaixo da lona preta: legitimidade e dinâmica das ocupações de terra na Mata Pernambucana. In: CARTER, Miguel (Org.). *Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp/Nead, 2010.
- SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. *A participação do campesinato na Revolução Burguesa*. Texto apresentado no Grupo Diferenciação da Pequena Produção, em maio de 1985, apresentado preliminarmente no Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola da FGV-RJ e no Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, 1985.
- TOURAINÉ, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. *Sociedade e Estado*. Brasília, v.21, n. 1, p. 17-28, 2006.
- YON, Karel. Modes de sociabilité et entretien de l'habitus militant. Militer en bandes à l'AJS-OCI dans les années 1970. *Politix*, 70, p. 137-167, 2005.
- WOLF, Eric. *Guerras Camponesas do Século XX*. São Paulo: Global Editora, 1984.

LERRER, Débora F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. *Estudos Sociedade e Agricultura*, outubro de 2012, vol. 20, n. 2, p. 451-484, ISSN 1413-0580.

Resumo: (*Preparar gente: a educação superior dentro do MST*). Este trabalho tem por objetivo apresentar os dados do levantamento feito junto ao Incra do número de cursos de ensino superior e de especialização que atenderam aos assentados da reforma agrária entre os anos 1998 e 2010, bem como o número de alunos graduados e as instituições e estados onde estes cursos foram realizados, com apoio do Pronera (Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária). A partir daí, pretende-se levantar questões em torno da relação entre o MST, ou seja, um movimento social, e a instrução formal dentro de sua luta pela terra e pela reforma agrária, com base na dialética dos aspectos emancipadores e reguladores da modernidade.

Palavras-chave: movimento social, ensino superior, reforma agrária, modernidade.

Abstract: (*Preparing people: higher education within the MST*). This paper aims to present research which gathered Incra data regarding the total number of degree and specialized courses attended by agrarian reform settlers between 1998 to 2010, as well as the number of graduated students and the institutions and the Brazilian states where these courses were held with Pronera (Agraria Reform National Education Program) support. On this basis, issues are raised regarding the relation between the MST as a social movement and the place of formal schooling within its struggle for land and agrarian reform, based on the dialectic between regulatory and emancipatory aspects of modernity.

Key words: MST, formal schooling, higher education, agrarian reform.